

UNIVERSIDAD Y COLECTIVOS VULNERABLES

JOAQUÍN GAIRÍN SALLAN,
GUADALUPE PALMEROS Y ÁVILA,
ADORACIÓN BARRALES VILLEGAS
(Coordinadores)



Universidad y Colectivos Vulnerables

.....
Reflexiones y experiencias

Las aportaciones aquí presentadas fueron dictaminadas con arbitraje doble ciego por especialistas en el tema. Sebastián Sánchez (Visión consultores-Chile) Diego Castro (UAB-España) David Rodríguez (UAB-España) María del Rosario Landín (UV-México) José de Jesús Villegas Torres (UV-México) Luis Manuel Pérez Sánchez (UJAT-México) Alfredo Barrales Martínez (UASL-México).

Universidad y Colectivos Vulnerables
Primera edición octubre de 2014

D.R.© ACCEDES

© EDICIONES DEL LIRIO

Azucenas No. 10 Col. San Juan Xalpa, Iztapalapa, México D.F.

C.P. 09850, Tel. (55) 56 13 42 57

ISBN: 978-607-8371-34-1

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

Universidad y Colectivos Vulnerables

.....
Reflexiones y experiencias

*Joaquín Gairín Sallán
Guadalupe Palmeros y Ávila
Adoración Barrales Villegas
(Coordinadores)*

 *ediciones
del lirio*



<http://edo.uab.cat/accedes>

Apoyo financiero :

El proyecto “ACCEDES - El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica”, coordinado por el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona, ha sido subvencionado por la Comisión Europea en el marco del programa ALFA (Ref.DCI-ALA/2011-232).



La presente publicación refleja únicamente opinión de sus autores, no pudiendo hacerse responsable a la Comisión Europea del uso que pueda hacerse de la información en ella contenida.

Instituciones asociadas y colaboradoras:

Esta publicación ha sido posible gracias a la colaboración de las siguientes instituciones:



ÍNDICE

UNIVERSIDAD Y COLECTIVOS VULNERABLES

Reflexiones y experiencias

12	Índice del cd
19	Introducción <i>Joaquín Gairín. Universidad Autónoma de Barcelona.</i>
27	APARTADO A: Conferencias Magistrales
29	Capítulo I: Reflexiones en torno a los grupos vulnerables.
31	1.1 Educación y Colectivos Vulnerables: una asignatura pendiente. <i>Albert Sansano. Secretaría Ejecutiva del Consejo Internacional del Foro Mundial de Educación.</i>
45	1.2 Educación y formación de excelencia para los pueblos indígenas. Llave para el ejercicio de los derechos plenos. <i>José del Val. UNAM-PUIC</i>
49	APARTADO B: Simposios
51	Capítulo II: Simposio discapacidad. <i>Estrategias y características del acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en contextos universitarios. Una visión general.</i>
53	2.1 Presentación. <i>Yolanda Ferreira. Universidad Católica Boliviana San Pablo.</i>
57	2.2 Acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en contextos universitarios. <i>Andrés Peregalli, Yolanda Ferreira, Marcia L. Reis, Janeth González Rubio, Consuelo Arce González, Joaquín Gairín, Guadalupe Palmeros y Ávila, Hernán Medrano Rodríguez, Joan Rosales, Nube Molina, Azael Contreras.</i>
60	2.3 Prácticas y experiencias en diferentes universidades.

- 61 1 De las buenas intenciones a las buenas prácticas institucionales:
La inclusión en cuestión.
Andrés Peregalli de Palleja.
Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Buenos Aires.
- 77 2 Prácticas y experiencias en la Universidad Católica Boliviana
San Pablo.
Yolanda Ferreira, Universidad Católica Boliviana San Pablo, Bolivia.
- 89 3 Prácticas y experiencias de las formas de acceso a la educación
superior de los discapacitados en la Universidad Paulista
UNIP-BRASIL.
Marcia Lopes Reis. Universidade Estadual
“Julio Mesquita Filho” – UNESP, Brasil.
- 99 4 Identificación y desarrollo de estrategias de intervención para
colectivos vulnerables en la Universidad del Tolima, Colombia.
Janeth González Rubio y Consuelo Arce González. Universidad del
Tolima, Colombia.
- 115 5 Prácticas y experiencias en la Universidad Autónoma de Barcelona.
Martha Nelía y Joaquín Gairín. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- 131 6 Prácticas y experiencias en la División Académica de Educación
y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
Guadalupe Palmeros y Avila. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco,
México.
- 141 7 Prácticas y experiencias en la Universidad Tecnológica Santa
Catarina.
Hernán Medrano Rodríguez, IIIEPE-ECE Monterrey, México.
- 147 8 Estrategias y características del acceso, permanencia y egreso
de personas con discapacidad en contextos universitarios en la
Universidad de los Andes.
Jon Rosales, Nuby Molina Yuncosa y Azael Contreras. Universidad de los
Andes, Venezuela.
- 153 2.4 Análisis y conclusiones generales del simposio
- 155 2.5 Referencias bibliográficas.

161 **Capítulo III: Simposio Indígenas.**

*Estrategias de acceso, permanencia y egreso de colectivos indígenas
en la Educación Superior.*

163	3.1 Presentación. <i>Nicolasa Terrero Barrios.</i> <i>Universidad Especializada de las Américas – UDELAS, Panamá.</i>
164	3.2 Prácticas y experiencias en diversas universidades.
165	1 Identificación y desarrollo de estrategias de acceso, sostenibilidad y egreso de colectivos vulnerables: Caso Universidad del Tolima, colectivo indígenas. <i>Consuelo Arce González y Janeth González Rubio.</i> <i>Universidad del Tolima, Colombia.</i>
179	2 Experiencias en atención a estudiantes indígenas en la Universidad de los Andes, Venezuela (Núcleos Mérida y Táchira): Actuaciones y Retos. <i>Belkis Rojas Trejo, Nuby Lisbeth Molina Yuncosa y Azael E. Contreras</i> <i>Chacón. Universidad de Los Andes (Mérida/Táchira), Venezuela.</i>
193	3 El acceso de estudiantes indígenas a los estudios universitarios y la resiliencia: Experiencia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. <i>María Teresa Mosquera Saravia. Instituto de Estudios Interétnicos de</i> <i>la Universidad de San Carlos de Guatemala.</i>
207	4 El acceso de la población Ngäbe Buglé a la educación superior en Panamá: Experiencia de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS). <i>Nicolasa Terreros Barrios. Universidad Especializada de</i> <i>las Américas –UDELAS– Panamá.</i>
219	3.3. Referencias Bibliográficas.
223	Capítulo IV: Simposio IDH (Índice de Desarrollo Humano) <i>Atención a colectivos vulnerables con bajo índice de desarrollo</i> <i>humano (IDH) en Latinoamérica.</i>
225	4.1 Presentación. <i>Norma Cándida Corea Tórrez. UNAN-Managua, Nicaragua.</i>
226	4.2. Prácticas y experiencias en diversas universidades.
227	1 Plan de intervención a colectivos vulnerables con índice de desarrollo humano (IDH) bajo en Nicaragua. <i>Norma Cándida Corea Tórrez, Elena Bolaños Prado y María del</i> <i>Carmen Fonseca Jarquín. UNAN-Managua, Nicaragua.</i>

- 241 2 Plan de intervención a colectivos vulnerables con índice de Desarrollo Humano (IDH) bajo en Uruguay.
María Inés Vázquez Clavera, Álvaro Casas, Carolina Guedes y Andrea Tejera. Universidad ORT de Uruguay.
- 249 3 Plan de intervención a colectivos vulnerables con Índice de Desarrollo Humano (IDH) Bajo en la Universidad Veracruzana, México.
Adoración Barrales Villegas, Mayté Pérez Vences y Marilú Villalobos López. Universidad Veracruzana, México.
- 261 4 Implementación de puertas abiertas y tutorías entre pares en la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Paraguay.
Luciano Román Medina y Oscar Ignacio Parra Trepowski. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” de Paraguay.
- 273 5 De las buenas intenciones a las buenas prácticas: Institucionalizar la inclusión.
Andrés Peregalli de Palleja. Juan Cruz Hermida, María Inés García Ripa, Florencia Báez y Soledad Cassotto. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- 299 6 Plan de intervención a colectivos vulnerables con Índice de Desarrollo Humano (IDH) bajo. Un ejemplo en Perú.
Rosa Tafur Puente. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- 317 7 Promoción de factores personales asociados con resultados positivos en estudiantes de primer ingreso de las carreras de orientación y educación especial de la Universidad de Costa Rica.
Irma Arguedas Negrini y Flor Jiménez Segura. Universidad de Costa Rica.
- 334 4.3 Referencias bibliográficas.

343 **Capítulo V. Simposio Ruralidad.**

Buenas prácticas en la atención a colectivos vulnerables por ruralidad en la Educación Superior.

- 345 5.1 Presentación e introducción. *Luciano Román Medina, Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Paraguay.*
- 348 5.2. Prácticas y experiencias en diversas universidades.
- 349 1 Estudiaderos: Un espacio de aprendizaje con acompañamiento.
Yolanda Gutiérrez Calvo. Universidad de Costa Rica – Oficina de Orientación.

- 373 2 Visitas a colegios como apoyo a los estudiantes de secundaria para el ingreso a la Universidad de Costa Rica.
Leyla Salazar Guerrero. Universidad de Costa Rica.
- 387 3 Buenas prácticas para favorecer el acceso y la permanencia en la educación superior a estudiantes de zonas rurales.
Luciano Román Medina y Oscar Ignacio Parra Trepowski. Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” de Paraguay.
- 398 5.3 Referencias bibliográficas.
- 401 **Capítulo VI. Simposio Minorías.**
La atención a las minorías etnicoculturales en las Universidades.
- 403 6.1. Presentación. *Márcia Lopes Reis. Universidade Estadual Paulista “Julio de mesquita Filho” – UNESP*
- 404 6.2 Prácticas y experiencias en diversas universidades.
- 405 1 La atención a las minorías etnicoculturales como factor de calidad de las sociedades democráticas: el rol de las universidades en Brasil.
Márcia Lopes Reis. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” UNESP. Brasil.
- 419 2 Los adultos mayores. Visión de estudiantes de universidades interculturales.
Francisco Ernesto Ramas Arauz. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- 437 3 Para una educación inclusiva de las minorías sexualmente diferentes: La relevancia de la educación superior en la formación de los profesores.
Sandra Maria Fodra. Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – Brasil.
- 445 4 El trabajo colectivo de los profesores en la organización de una institución educacional en espacios de vulnerabilidad.
Maria Eveline Pinheiro. Instituto Federal de Brasilia.
- 452 6.3 Referencias bibliográficas.
- 455 **Capítulo VII. Simposio Inmigrantes.**
Inclusión de alumnos inmigrantes en las universidades.
- 457 7.1 Introducción. *Fabio Dovigo. Università degli Studi di Bérgamo, Italia*
- 458 7.2 Prácticas y experiencias en diversas universidades.

- 459 1 La inclusión de los alumnos inmigrantes en las universidades italianas: El caso de la Universidad de Bérghamo.
Favio Dovigo. Università degli Studi di Bérghamo, Italia
- 471 2 Atención al colectivo de estudiantes internacionales: El caso de la Universidad Autónoma de Barcelona.
Ana Valencia Veloso y Joaquín Gairín Sallán. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- 483 3 Plan de intervención a colectivos vulnerables migrantes en República Dominicana.
Wilfrido Hernández. Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.
- 509 7.3 Referencias bibliográficas.

522 ÍNDICE DEL CD

523 **Capítulo VIII: Educación Superior, Vulnerabilidad y Educación Inclusiva**

- 523 8.1. Introducción
- 523 8.2. Aportaciones generales de esta línea
- 524 1 El proceso identitario: Una experiencia con grupos vulnerables.
Ana Magdalena Solís Calvo, Juan Manuel Sánchez, Concepción Hernández y Julio César Lira González.
- 536 2 La Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Un proyecto inclusivo que excluye.
Miroslava Cruz-Aldrete, Johan C. Cruz y Miguel Ángel Villa-Rodríguez.
- 552 3 La Universidad como proyecto ético en la posmodernidad.
Alexandro Escudero Nahón
- 566 4 Inclusión y exclusión escolar: El caso de la Facultad de Pedagogía Región Poza Rica – Tuxpan.
Lizbeth Natali Ferral Gómez, Itzel Yaremi Martínez Peralta, Aimeé Rubí Moras Ramírez, Sarahitzela Montoya Meneses, Israel Hernández Pacheco, Félix Eduardo Núñez Olvera, Marcela Mastachi Pérez.

- 579 5 La accesibilidad en el proceso de admisión a las instituciones de Educación Superior Pública en Costa Rica.
Lynnette Venegas Ávila
- 595 6 Vulnerabilidad social e inclusión en la Educación Superior.
Laura Marisa Carnielo Calejon, Rosemary Aparecida Santiago y Solange Utuari.
- 607 7 Caracterización y análisis de tres colectivos vulnerables para generar políticas de atención en Educación Superior.
Judith Pérez Castro y Guadalupe Palmeros y Avila.
- 620 8 Inclusión educativa y formación docente en los programas de Educación Superior.
Alba Luz Hidalgo Ramírez.
- 632 9 Análisis de la oferta de centros de infancia en riesgo del prácticum de educación social de la Universidad de Murcia.
Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos y Ma. Ángeles Hernández Prados.
- 647 10 Estudio de casos de un joven universitario en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Campus Poza Rica – Tuxpan.
Luis Miguel Vargas Santes, Alejandro Vera Pedroza, Claudia Esmeralda Argüelles González y Juana Elena Guzmán Valdez.
- 662 11 Globalización y educación superior: Un vínculo de accesibilidad.
Manuela Camacho Gómez.
- 676 12 Construyendo políticas de equidad en los procesos de admisión. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
Carmen Adriana López Lucio; Juana María Méndez Pineda y Fernando Mendoza Saucedo.
- 690 13 Inclusión educativa: Desafío para la formación del docente universitario.
María de Lourdes Luna Alfaro, Belem Castillo Castro y Julita Elemí Hernández Sánchez.
- 700 14 El uso de un diagnóstico para el desempeño óptimo de los estudiantes.
Leticia Sesento García y Nallely Guadalupe Cortes Arcos.
- 710 15 Adecuaciones curriculares para estudiantes sobresalientes.
Leticia Sesento García y Nallely Guadalupe Cortes Arcos

721	Capítulo IX. Acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la Universidad.
721	9.1. Introducción
721	9.2. Aportaciones generales de esta línea
722	1 Tendencias emergentes en la investigación de la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las aulas universitarias de lenguas extranjeras. <i>Veronika de la Cruz Villegas, Maricela Zúñiga Rodríguez y Silvia Patricia Aquino Zúñiga.</i>
735	2 Discapacidad y Universidad en México. <i>Marilú Villalobos López, Antonia Rodríguez Badillo, Adoración Barrales Villegas, Isnarda Cruz Casanova, Regina Dájer Torres, Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez, Lilia Esther Guerrero Rodríguez.</i>
751	3 Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión: Una propuesta de atención a la discapacidad en el IPN. <i>Gina M. Contreras Pérez y Mireya Castañeda Velasco</i>
765	4 La capacidad de seguir adelante ante la adversidad (resiliencia) de jóvenes indígenas en el momento de su ingreso a la universidad. <i>María Teresa Mosquera Saravia.</i>
780	5 Las TIC como instrumentos de mediación para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el ámbito universitario. <i>Daniela Méndez Gaviria y Mauricio Tascón Rojas</i>
792	6 La inclusión educativa en Educación Superior: Un desafío y una oportunidad para el estudiantado con discapacidad intelectual. <i>Elisa Saad Dayán</i>
806	7 Personas con discapacidad en la inclusión laboral. <i>Aracely García Valencia, Rubí Esmeralda Contreras Licona y Reyna Melissa San Juan Ayala.</i>
818	8 Diversidad e integración educativa de jóvenes universitarios con una discapacidad. <i>Belem Castillo Castro, María de Lourdes Luna Alfaro y Eddy del Carmen Morales Anaya.</i>
829	9 Acompañamiento tutorial a estudiantes con bajo índice de Desarrollo Humano que inician su carrera universitaria. <i>María Inés García Ripa, María Florencia Baez y María Soledad Cassotto</i>

- 843 10 Plan de acción tutorial en estudiantes indígenas universitarias.
Alma Rosa García Ríos y Patricia Serna González.
- 858 11 Universidad y estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas:
Una aproximación a condicionantes del acceso.
Cecilia Inés Suárez.
- 871 12 Programa de apoyo académico a estudiantes indígenas en la
Universidad Michoacana.
Marcela Patricia del Toro Valencia
- 881 13 La tutoría intercultural, una alternativa para evitar la deserción
escolar de estudiantes indígenas en la Educación Superior.
Ascención Sarmiento Santiago.
- 891 14 Acceso, permanencia y éxito académico en colectivos
vulnerables de la UNAN-MANAGUA 2011-2014.
*Norma Cándida Corea Tórrez, Elena Bolaños Prado y María del
Carmen Fonseca Jarquín.*

915 **Capítulo X: Buenas prácticas y experiencias exitosas con
personas y colectivos vulnerables.**

- 915 10.1. Introducción
- 915 10.2. Aportaciones generales de esta línea
- 916 1 Programa de formación en recursos para el aprendizaje
apoyado en Moodle. Aplicación estudiantes con diversidad
funcional auditiva UNELLEZ.
Dulmar Pérez Ramírez.
- 934 2 La ética renovada: Una propuesta metodológica en la atención
y fortalecimiento de grupos vulnerables.
Juan Buzo Villa.
- 949 3 Modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque
intercultural en condiciones de universalización.
*María Victoria González Peña, María Teresa Machado Durán y
Antonio Prieto Brito.*
- 962 4 Tutoría y buenas prácticas en colectivos vulnerables: Apoyo a
estudiantes indígenas a través del plan institucional de tutoría
de la Facultad de Arquitectura de la UMSNH.
*Zoila Margarita García Ríos; María del Henar Pérez Herrero y
Joaquín-Lorenzo Burguera Condon.*

- 978 5 Enfoques de formación que fortalecen la permanencia de enfermeros/as en la educación superior. El caso del proyecto ALFAFUNDA ENFERMERÍA.
María Gabriela Felippa, María José Gabriela Sabelli y Silvia Reboredo de Zambonini.
- 992 6 Reaprendiendo la evaluación formativa de los aprendizajes a través de la aplicación de estrategias de lectura.
Margarita Aravena Gaete.
- 1003 7 El contexto escolar y las prácticas significativas en la construcción de un espacio democrático y autónomo.
Marlei Luciane Bernun.
- 1014 8 Estudio sobre estrategias para fomentar el hábito lector en contextos vulnerables.
Margarita Aravena Gaete y Paula Raby Piccardo
- 1027 9 Una primera propuesta de intervención educativa a partir de la experiencia docente.
Karla Orduña Castañeda.
- 1040 10 Influencia de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en el mejoramiento de su Calidad de Vida en la Provincia de Granma, Cuba.
Annia Salazar Heredia, Luis Carlos Cuahonte Badillo y Gladys Hernández Romero.
- 1053 11 Excluir vs. Convivir. Análisis de Experiencias.
Ma. Ángeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez-Chuecos.
- 1065 12 Asesoría académica en la escuela. Una experiencia de política Pública basada en resultados.
Edgar Yesid Sierra Soler, María de Lourdes Girón López y Edgar Iván Ochoa León.
- 1076 13 Psico-educación de la sexualidad en la Universidad. Herramienta para la inclusión de grupos vulnerables.
Angel Limón Chayres, Sarahi Escorcía Ortiz y Larissa Cardiel Fuentes
- 1095 14 Inclusión educativa en el nivel superior. El caso de la Facultad de Agronomía y veterinaria de la UASLP.
María del Rosario Auces Flores, Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo y, Denisse Alejandra González López.

- 1108 **Capítulo XI: Acciones, programas, estrategias, planes y políticas para atender a colectivos vulnerables.**
- 1108 11.1 Introducción
- 1108 11.2 Aportaciones generales de esta línea
- 1109 1 Niños, adolescentes y jóvenes en vulnerabilidad Estado en Brasil contemporáneo: Restos y oportunidades de educación en derechos humanos.
Carlos Bauer, Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Roberta Stangherlim y Cassio Diniz.
- 1123 2 Tutorías y desempeño para el bienestar académico en la vida de alumnos de licenciatura.
Silvia Villarruel Rodríguez, Lorena Villarruel Rodríguez y José de Jesús Quintana Contreras.
- 1135 3 La regulación existente en la universidad española de los alumnos con discapacidad: Análisis de una experiencia concreta.
María Nieves de la Serna Bilbao.
- 1148 4 Propuesta de programa en políticas, prácticas y cultura inclusiva en el nivel superior.
Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Pedro Ramón Santiago, Jesús Izquierdo, Verónica García Martínez, y Verónica de la Cruz Villegas.
- 1161 5 Permanencia con equidad, un asunto de todos en la universidad de Antioquía.
Patricia Estrada Mejía.
- 1177 6 Modelo de acompañamiento a estudiantes de la carrera de educación diferencial para la permanencia y egreso de sus estudios universitarios en contextos vulnerables.
Felisa Solar Rocha, July Saabedra Muñoz y Carmen Paz Tapia Gutierrez
- 1194 7 Los retos de la Universidad para la accesibilidad a la información y a las bibliotecas universitarias para las personas que padecen discapacidad por ceguera y baja visión: El caso de Tabasco, México.
Ariel Gutiérrez Valencia y Jeimmy del Carmen Carrera López.
- 1210 8 Política de asistencia estudiantil en Estadual Universidad del Suroeste Bahía-Brasil.
Oliveira Juscilene Silva, Ferraz, Maisa Melo/ Oliveira, Izabel Cristina.

- 1227 9 Políticas de cuotas de admisión de las personas con discapacidad en la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía.
Ferraz, Maísa Melo / Oliveira, Juscilene Silva / Oliveira, Izabel Cristina.
- 1249 10 Legislación para la inclusión de la discapacidad y participación de la familia.
Martha Soledad Hernández Maqueda, Noelia Pacheco Arenas, Mayté Pérez Vences y Maricela Cruz del Ángel.
- 1262 11 ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal.
Fernando Soto Rodríguez.
- 1279 12 Operatividad de un programa educativo a distancia.
Cecilia Natalia Díaz Aguilar, Yeny Jiménez Izquierdo, Angela Pulido de la Rosa y Greta de los Ángeles Serrano Pulido.
- 1294 13 Estrategias para apoyar la permanencia de alumnos foráneos en la Universidad.
Susana Anabel Guillén Ramírez.
- 1308 14 La discapacidad y la educación superior en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
Magdiel Gómez Muñiz; Sergio Omar Muñoz Torres y Sergio Lorenzo Sandoval Aragón.
- 1321 15 Estrategias de intervención con colectivos vulnerables en la educación superior a propuesta del proyecto accedes
Miguel Jerónimo, Alex Barrera-Corominas
- 1334 16 El servicio social como estrategia de apoyo y orientación pedagógica para estudiantes con necesidades educativas especiales.
Sara Margarita Alfaro García, Irma Alejandra Coeto Calcáneo, Mario Rubén Ruíz Cornelio, Erika Fabiola Ruíz Gómez, Perla del Rocío Rojas León y Elizabeth Sanlúcar Estrada.
- 1345 17 Accesos y progresos académicos de las estudiantes de la carrera de educación parvularia vespertina.
Cecilia Marambio Carrasco y Myrian Iturriaga Vásquez.
- 1360 18 El acompañamiento desde la universidad de Costa Rica a partir de un enfoque de derechos y la doctrina de protección integral en la comunidad educativa en zonas ubicadas en alto riesgo.
Roxana Chinchilla Jiménez

INTRODUCCIÓN

Joaquín Gairín

Universidad Autónoma de Barcelona.

EL PRESENTE TEXTO RECOGE las aportaciones realizadas en el Congreso Internacional que sobre el lema de “Universidad y Colectivos vulnerables” se realizó en Veracruz (México) los días 29 y 30 de octubre de 2014. Patrocinado y organizado por el Proyecto ACCEDES de la Unión Europea (<http://projectes.uab.cat/accedes/>), ha servido para analizar y debatir los avances que sobre la temática se han desarrollado en el mencionado Proyecto y en otros alineados con el mismo propósito.

Hablamos de colectivos vulnerables y lo primero que cabe destacar es el cambio de rol de la universidad que, cada vez más, se está convirtiendo en un espacio para la formación de los profesionales altamente cualificados que exige nuestra dinámica sociedad y en una oportunidad de promoción para las personas con capacidad y dedicación para los estudios superiores. Este proceso, lejos de estar restringido a determinadas élites se convierte, cada vez más, en un espacio de la sociedad y para la educación., tal y como comentamos a continuación.

LA VULNERABILIDAD COMO PREOCUPACIÓN DE LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

Esta preocupación, reconocida cada vez más en los discursos y prácticas de gobiernos e instituciones universitarias, se impone como principal tema en la agenda educativa cuando se considera que:

- Un sociedad democrática debe regirse por *los principios de equidad, inclusión y justicia social*, garantizando que todos y cada uno de los estudiantes reciban un trato justo y en especial aquellos que se encuentran

en una situación más desfavorable (Ainscow et al., 2013)¹. Circunstancias personales y sociales, tales como la condición socioeconómica, el sexo, la pertenencia a una raza o etnia, la discapacidad o la edad, entre otros, no deben impedir el disfrute del derecho a la educación.

- *Garantizar la condición ciudadana*, a todos los miembros de una sociedad y especialmente a aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión, tiene implicaciones económicas pero también asegura las competencias básicas que, adquiridas en la educación en todos sus niveles, favorecen el desarrollo personal, social, económico y cultural (Bolívar, 2003, 2005)². La atención a estudiantes en situación de vulnerabilidad se convierte así en una herramienta base para el desempeño profesional y laboral a nivel personal y social pero también, y fundamentalmente, forma parte del ejercicio de una ciudadanía activa, crítica y participativa propias de una sociedad democrática.

La propia idea de vulnerabilidad nos remite a colectivos que no “son” vulnerables sino que “están en situación de vulnerabilidad”. Esta distinción, si bien ya ha sido resaltada en otras oportunidades (Gairín y Suárez, 2013; Jurado de los Santos, 2013)³ lleva a rescatar la idea de participación planteada por Booth (2002, en Echeita y Domínguez, 2011)⁴ tanto en el ámbito educativo como en el propio de una sociedad democrática; esto es, la posibilidad de ser reconocido, aceptado y valorado por quién se es y en igualdad de condiciones con otras personas.

-
- 1 Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). “Promoviendo la equidad en educación”. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
 - 2 Bolívar, A. (2005). “Equidad educativa y Teorías de la justicia”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 41-69.
Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum*, 16, 9-33.
 - 3 Gairín, J. y Suárez, C. I. (2013). La vulnerabilidad en Educación Superior. En Gairín J.; Rodríguez-Gómez, D. & Castro Ceacero, D. (Coord.) *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (39-58). España: Wolters Kluwer.; Jurado de los Santos, P. (2013). Vulnerabilidad e inclusión socioeducativa. Presentación. *Educar*, 49(2), 181-182.
 - 4 Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.

La situación de exclusión y vulnerabilidad que afecta a determinados colectivos en las sociedades democráticas es una problemática de natural interés y que abarca diferentes ámbitos de desarrollo interrelacionados (social, económico, salud, educativo, cultural). En este sentido, se requieren acciones y coordinación que impliquen a responsables de todos o de la mayoría de estos ámbitos. La educación por sí sola, cualquiera sea el nivel de que se trate, no puede resolver todos los problemas que atañen a la atención a colectivos vulnerables pero está obligada a intentarlo haciendo de las instituciones (y la universidad, como una de ellas) y de los programas protagonistas de la formación de ciudadanos.

LA ATENCIÓN A LA VULNERABILIDAD COMO RETO PARA LA PROMOCIÓN DE UNIVERSIDADES INCLUSIVAS

Las universidades están abordando cada vez más la atención a la vulnerabilidad, si consideramos como evidencias la proliferación de proyectos, programas y buenas prácticas que se nuclean en este Congreso pero también en otros espacios académicos y de gestión tanto a nivel latinoamericano como europeo (los 51 proyectos ALFA III son un claro ejemplo). No sólo hay una preocupación sino también esfuerzos concretos y un compromiso con la efectiva inclusión de aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

La equidad en la inclusión es entendida como “*requisito crítico*” (Díaz-Romero, 2010, p.4)⁵ para el aseguramiento de la calidad en las universidades: no es posible pensar universidades de calidad que no sean inclusivas y viceversa.

Sin embargo, la atención a la vulnerabilidad continúa siendo un reto al requerir, entre otros, actuaciones para:

- Profundizar en el logro de la dimensión social de la educación superior (Red Eurydice, 2011)⁶, incrementando la participación de los colectivos en situación de vulnerabilidad en una educación superior que refleje la distribución de grupos sociales existentes fuera de ella. Al respecto, se hace preciso definir objetivos concretos que promuevan esta parti-

5 Díaz-Romero, P. (2010). Universidades de calidad: Universidades inclusivas. Chile: Fundación Equitas, 1-6.

6 Red Eurydice (2011). *La modernización de la educación superior en Europa*. Bruselas: EACEA.

cipación y mecanismos de evaluación y análisis para la mejora de las actuaciones que se emprendan.

- Avanzar en una mayor atención a la diversidad y en el logro de la inclusión como tarea de la propia institución, de sus estructuras, dinámicas y profesionales y no sólo en la forma de acciones o programas hacia los estudiantes (Díaz-Romero, 2010). Implica continuar con el diseño, implementación y evaluación de acciones destinadas a los estudiantes, pero a la vez y de manera articulada, trabajar en el análisis y mejora de aquellos elementos y resistencias propias de la institución y de sus actores que dificultan el camino hacia la inclusión. Promover universidades inclusivas conlleva acciones en los diferentes planos institucionales articulados: políticas y programas que se implementan, ámbitos de dirección y gestión, aspectos relativos a la docencia y el profesorado, a los propios estudiantes y a las infraestructuras (Gairín y Suárez, 2013). Profundizando, podría agregarse que, a nivel de la comunidad universitaria (autoridades, docentes, estudiantes, administrativos), se trata de sensibilizar pero también de promover su implicación activa en el reconocimiento y valoración de la diversidad: revisar, por ejemplo, los mecanismos de acceso y nivelación para los estudiantes en situación de vulnerabilidad, promover una formación integral e inclusiva del profesorado, desarrollar líneas de investigación relativas a esta preocupación y sus formas de abordaje y facilitar instancias de vinculación directa con la comunidad, entre otros (Schmelkes, 2012, Pérez Serrano y Sarrate Capdevila, 2013)⁷.

En síntesis, abordar la inclusión en la universidad, es decir, construir universidades inclusivas, como una propuesta democrática pero también como una oportunidad de innovación y desarrollar nuevas competencias para las propias instituciones (Sebastián y Scharager, 2007)⁸, siempre y cuando se aúnen las expectativas, voluntades y acciones de los actores institucionales implicados.

7 Schmelkes, S. (2012). Multiculturalismo, educación intercultural y universidad. En Tubino, F. y Mansilla, K. *Universidad e interculturalidad. Desafíos para América Latina* (55-85). Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.; Pérez Serrano, G. y Sarrate Capdevila, M. L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, (16)1, 85-104.

8 Sebastián, C. & Scharager, J. (2007). Diversidad y Educación Superior: Algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 19 - 36.

ALGUNAS LIMITACIONES PARA EL TRATAMIENTO DE LA VULNERABILIDAD EN LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

Según datos recogidos en la encuesta realizada por TRESAL (2013)⁹ en 150 instituciones universitarias de América Latina, los dirigentes universitarios piensan que se dan iguales oportunidades a las mujeres estudiantes (76%), estudiantes de bajos recursos (73%) y minorías étnicas o indígenas (60%).

Sin embargo, las principales limitaciones que se plantean para la atención a los estudiantes vulnerables están relacionadas con barreras institucionales:

- *Concepciones y prácticas discriminatorias* aún presentes en las instituciones universitarias.
- *Dificultades en la transición del nivel secundario al nivel superior*. Investigaciones recientes (Moledo, Argos González, Hernández García y Vera Vila, 2014)¹⁰ destacan la necesidad de desarrollar procesos de transición que superen la visión burocrática y se centren en dinámicas de colaboración respecto de los procesos formativos de los estudiantes que ingresan a la universidad.
- *Dificultades para lograr la nivelación académica de los estudiantes* en situación de vulnerabilidad. En general, estos estudiantes poseen menor dotación de capital social inicial y desventajas asociadas a la trayectoria escolar previa (Díaz Romero 2010)
- Dificultades de financiamiento para sostener acciones afirmativas ya implementadas o iniciar nuevas.
- Superar la visión de la inclusión como acceso y *fortalecer acciones que abarquen todos los momentos de la trayectoria educativa*, sobretudo la permanencia y el egreso/inserción laboral.

Otras limitaciones, tales como la situación de “invisibilización” que muchas veces afecta a estos estudiantes, la necesidad de superar las barreras arquitectónicas o la importancia de mejorar y fortalecer los canales de información y difusión

9 TRESAL (2013). *Transformaciones y reformas en la educación superior de América Latina. Encuesta a dirigentes, profesores y estudiantes de instituciones de educación superior de América Latina*. TRESAL – ALFA Puentes.

10 Lorenzo Moledo, M.; Argos González, J.; Hernández García, J. y Vera Vila, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17 (1), 15-38.

entre las universidades y los potenciales estudiantes, ya fueron mencionadas en otras aportaciones del Proyecto ACCEDES.

ALGUNOS DESAFÍOS PARA LA ATENCIÓN A LOS COLECTIVOS VULNERABLES

Los desafíos aún pendientes indican la necesidad de conjugar acciones conjuntas que vinculen a las instituciones de educación superior y a los gobiernos. En este sentido, Ainscow et al. (2013, p. 54) mencionan 5 condiciones que integran tanto a las instituciones educativas como al gobierno correspondiente. En este sentido, aunque el modelo se plantea para los centros educativos no universitarios, podría perfectamente adaptarse a las universidades en tanto instituciones del sistema de educación. Al respecto, se menciona:

1. La colaboración entre instituciones como forma de creación de una perspectiva a nivel de todo el sistema.
2. Necesidad de un liderazgo local, esto es, un referente en la zona/región que pueda coordinar esta colaboración interinstitucional desde el principio de la equidad.
3. Necesidad de vincular las actuaciones institucionales con iniciativas de la comunidad.
4. Contar con políticas a nivel nacional que contemplen y favorezcan las acciones respecto de la inclusión y la equidad que se están desarrollando a nivel local/regional.
5. “Los movimientos hacia el respaldo de la equidad en la educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa”

Espinosa y González (2010, p. 22-23)¹¹ indican que algunos de los desafíos en la educación superior para una política de inclusión serían:

- Profundizar las políticas de equidad para el ingreso, a la vez que implementar nuevos mecanismos de apoyo público para los estudiantes.
- Desconcentrar y regionalizar la oferta educativa, superando las barreras geográficas y promoviendo la incorporación de actores locales.
- Proporcionar información oportuna y de calidad para favorecer la inserción laboral de los graduados y realizar un seguimiento sobre sus trayectorias.

11 Espinosa, O. y González, L. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *ISEES*, 7, 21-35.

Sobre este último punto, cabría mencionar lo planteado por Sapon- Shevin (2013)¹², quien menciona que una de las principales limitaciones para el debate sobre la inclusión radica en la dificultad de asumir que las políticas educativas reflejan los valores de la propia sociedad y su modificación está condicionada a la superación de barreras arraigadas en su estructura política, económica e ideológica. Así, aunque la autora lo plantea para las escuelas, en este caso podríamos decir que no será posible cambiar las universidades sin plantear modificaciones profundas en estas estructuras que, lógicamente, trascienden la educación.

En el contexto teórico mencionado es el que ha incidido el Proyecto ACCEDES. Sus aportaciones más significativas podrían sintetizarse en las siguientes:

- a. Una mejor y más ajustada conceptualización de la vulnerabilidad, buscando una mayor univocidad del término. Por una parte, se ajusta el concepto a los colectivos que tienen menor representación de la que les corresponde; por otra, incorpora las perspectivas contextual, coyuntural y reversible, que hacen referencia, respectivamente, a la variación de la vulnerabilidad en función de los contextos que se analizan, a su carácter variable en función del momento y de circunstancias determinadas que pueden cambiar, y a que la dinámica entrar o salir de la vulnerabilidad es posible en diferentes momentos.
- b. Un instrumento de diagnóstico que, por densidad e interrelación de rasgos, ha permitido identificar determinados grados de vulnerabilidad en las universidades.
- c. Estrategias variadas para la intervención con colectivos vulnerables. Más que propuestas generales, se trata de concreciones específicas y esta es una aportación significativa. Tenemos mucha literatura científica sobre la universidad inclusiva, pero hay pocas propuestas fundamentadas sobre estrategias e instrumentos para intervenir en la realidad.
- d. Otros recursos de apoyo a la integración, como puedan ser el banco de buenas prácticas, ejemplos de programas de intervención, red de instituciones con experiencia en el tratamiento de la vulnerabilidad, base documental u otras propuestas similares.

12 Sapon- Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 2013, 71-85.

- e. Una red universitaria de apoyo a la integración de colectivos vulnerables, que permite sumarse a nuevas instituciones y que aspira a sedimentar su compromiso con las distintas sociedades donde se ubican las universidades.
- f. Acciones varias de sensibilización de las universidades, como puedan ser el desarrollo de materiales de libre acceso, la asistencia gratuita a encuentros, la apertura de visitar instituciones de interés, entre otras.
- g. Una base teórica y experimental que avala todas y cada una de las propuestas anteriores y que puede consultarse en la web del proyecto.

Ya tenemos así los elementos que pueden ayudarnos a impulsar una universidad cada vez más inclusiva. El énfasis está ahora en la aplicación sostenida de las propuestas, en el seguimiento y aprendizaje de los errores que se detecten, en la evaluación de impacto que se haga y en la extensión de la propuesta y en la dinamización de su desarrollo.

Y es a estos propósitos a los que nos queremos dedicar en los próximos años, si nuestros esfuerzos se acompañan de la implicación institucional actual y de la incorporación de nuevas universidades. El Congreso, en última instancia no sólo es el final de un proceso sino el inicio de un nuevo proyecto al que todos estamos invitados a participar.

Joaquín Gairín Sallán
Responsable del Proyecto ACCEDES
Octubre, 2014

Apartado

A

*Conferencias
Magistrales*

Capítulo

I

*Reflexiones en torno a
grupos vulnerables*

Albert Sansano

Secretaria Ejecutiva del Consejo Internacional
del Foro Mundial de Educación

José del Val

UNAM-PUIC

1.1 EDUCACIÓN Y COLECTIVOS VULNERABLES: UNA ASIGNATURA PENDIENTE

Albert Sansano

Secretaria Ejecutiva del Consejo Internacional del
Foro Mundial de Educación

*Hemos de trabajar en la “construcción de una escuela pública, laica, gratuita, de calidad y socialmente referenciada” [...] Establecer como utopía pedagógica la Escuela Ciudadana, deber del Estado, construida por todos y todas, constituyéndose de un currículum intermulticultural, potenciadora de vivencias democráticas, con procesos de evaluación emancipadora y productora de conocimientos que preparen a todos los seres humanos para el protagonismo activo, en los contextos específicos de sus respectivos procesos de civilización. Forman parte de esta utopía el desarrollo y el apoyo a todas las formas de movimientos por la **Educación Popular** – propulsora del proceso de transformación política, económica y cultural de la sociedad.*

¿DE QUÉ EDUCACIÓN ESTAMOS HABLANDO?

Me ha parecido conveniente empezar con este párrafo de la Declaración del Foro Mundial de Educación (FME) del año 2003 [1] pues para poder entrar a debatir la problemática de los colectivos vulnerables como una asignatura pendiente, es preciso que antes nos pongamos de acuerdo sobre de qué educación estamos hablando, en qué momento se encuentra y qué iniciativas debemos tomar para avanzar hacia lo que desde el FME llamamos la educación necesaria para ese otro mundo posible.

A menudo nos encontramos con debates educativos sesgados por informes engañosos o tendenciosos. La forma como se presentan los resultados de los informes PISA, tanto en España como en Brasil, es un buen ejemplo. Es habitual ver cómo se suele presentar la calidad de la educación, reducida exclusivamente

al rendimiento académico de los estudiantes o se comparan entre sí centros públicos y privados, de unas regiones con otras, sin tener en cuenta aspectos tan importantes como pueden ser el punto de partida, los esfuerzos para democratizar la educación, el mapa socioeconómico y cultural de los centros o regiones de que se trata.

Esto no es casual. Dado el poder del discurso neoliberal ante los medios de comunicación, existe una gran dificultad para el tratamiento del debate educativo global. Una de las principales causas es la profunda separación y alejamiento entre los sectores que deben abordar este debate. En primer lugar, nos encontramos a la administración educativa que suele seguir las directrices de las organizaciones supranacionales, y es quien marca los programas y los contenidos; otro sector, lo componen las y los teóricos e investigadores de la educación, quienes frecuentemente publican sus trabajos en revistas especializadas y se reúnen en congresos científicos; también están las trabajadoras y trabajadores de la educación, que salvo las minorías militantes en movimientos pedagógicos o sindicatos alternativos, a lo sumo se encuentran para discutir problemas corporativos; respecto al debate que se realiza en el contexto de los movimientos sociales, la historia reciente nos muestra un debate difuminado entre los otros grandes temas (ecología, crisis, guerras, etc.), encontrándose además con un rechazo corporativo a su participación, y, por último, el alumnado y las familias, que son receptores pasivos de las políticas públicas, puesto que salvo raras excepciones, encuentran pocas vías para su participación.

Esta fragmentación, no sólo dificulta el debate como indicamos anteriormente, sino que además facilita el desarrollo de políticas tecnocráticas y conservadoras. En consecuencia, las administraciones no consideran como tiempo educativo y por tanto laboral, el necesario para reflexionar sobre la propia práctica o en los departamentos, para la tutoría, para las reuniones de los equipos del centro o entre los diversos centros que asumen un proyecto. Desgraciadamente, esta realidad lleva a que la rutina lo inunde todo dejando poco espacio colectivo para una reflexión seria y profunda.

Se sigue por tanto, instruyendo, adiestrando, adoctrinando. Y es por ello, que desde los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), los colectivos de educación crítica o los movimientos sociales coordinados en torno al FME y al Foro Social Mundial (FSM), se quiere romper con esa dinámica. Se trata de una de las tareas para evitar ser cómplices del sistema neoliberal que, como dice Giroux, busca “trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos” que nunca cuestionen el orden social establecido.

EDUCACIÓN Y POLÍTICAS NEOLIBERALES

Al colocarnos frente a la realidad de un mundo en que la economía global priva a millones de seres humanos de una alimentación digna, el acceso al agua potable, a una residencia adecuada y a la cultura; ante un mundo en que más de 1.500 millones de personas sobrevive con menos de un dólar al día, cualquier reflexión que queramos hacer sobre la educación debe tener presente el cómo acabar con ese sistema que lleva a los seres humanos a sufrir la pobreza extrema, la desigualdad y todo tipo de violencia.

También es una prioridad tener que enfrentarse con ese pensamiento único que entre otros argumentos pretende hacernos creer que el interés público sería mejor si estuviese en manos de la iniciativa privada. Este pensamiento que poco a poco se fue transformando en dogma a través de la Organización Mundial de Comercio y el Acuerdo General sobre Comercio y Servicios (AGCS) y pretende atacar las conquistas y los derechos fundamentales conquistados en decenas de años de lucha. Algunas cosas tan fundamentales como el derecho a la salud, a la educación, al trabajo o las comunicaciones.

No debemos olvidar además, que el AGCS es una amenaza de primer orden. Constituye el punto de partida del que ningún sector, en el futuro, quedará exento de la privatización. Este ha sido el marco desde el que, la Unión Europea y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), nos han “invitado” a “abrir el mercado de la educación” en los dos lados del Atlántico.

Pero hagamos un breve repaso a la historia reciente. Hoy estamos en un momento muy diferente al que fue desarrollado tras la Segunda Guerra Mundial. Aquel fue un periodo en que era necesaria una gran cantidad de mano de obra con una cualificación mínima. Esta situación llevó a la extensión de políticas de educación fundamental y de su financiación a cargo del estado. Pero a partir de aquel momento, y debido al desarrollo de las innovaciones tecnológicas, se produjo un incremento de la demanda educativa, ya que los nuevos puestos de trabajo requerían de una mayor cualificación.

A finales de los años 70, y como consecuencia de la crisis económica, este proceso sufrió una paralización. Fue también cuando la Unión Europea comienza a reflejar en sus textos las indicaciones de la *European Round Table of Industrialist* (ERT) un grupo de presión integrado por dirigentes de sus principales industrias. Este grupo propuso, entre otras medidas, que una de las fórmulas para acabar con la crisis económica es desarrollar modelos económicos que sean adaptables, ágiles y capaces de competir entre sí.

A los dirigentes de la ERT ya no les interesaba que la gran mayoría de las trabajadoras y trabajadores tuvieran un alto nivel de cualificación. Necesitaban de personas capaces de flexibilizar todo en su vida: horarios, lugares de residencia, trabajos. En definitiva personas capaces de mudar de empleo a lo largo de su vida laboral. El pequeño porcentaje de personal altamente cualificado necesario sería formado por las redes de iniciativas privadas de élite.

En el nuevo modelo, propuesto para la mayoría, se pretende que unas nuevas competencias sustituyan al viejo saber. Los conceptos de la Educación Popular, de Paulo Freire o Célestin Freinet, de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y de “aprender a aprender”, no sólo no les son válidos, sino que los consideran subversivos. Lejos de verlo como el derecho de todo ser humano a abrir sus perspectivas, a adquirir nuevas habilidades, se presentan como las que precisan para mudar de empleo cuantas veces necesiten los empresarios. Un proceso, en el que no solo va a estar presente la innegable iniciación a las nuevas tecnologías, sino la formación de los nuevos consumidores. La diferencia estriba ahora en que no sólo se trata de educar para el consumo, sino que la propia educación se convierte en un objetivo esencial para el mercado tecnológico. Con la presencia estelar de las nuevas tecnologías en las aulas, se va a provocar que las familias se precipiten en masa hacia sus novedades. Léase programas educativos, nuevos equipos, etc.

Este es el proceso en que hoy nos lleva a situarnos frente a dos conceptos educativos totalmente diferentes:

Por un lado, el derivado del desarrollo de las políticas neoliberales, que considera la educación como un negocio, y que como tal debe ser rentable a las leyes del mercado. Una concepción desde la que el estado no tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación. Son las personas quienes deben “invertir” en educación, eligiendo los mejores centros para garantizar su inversión. Quienes no lo consigan va a tener que optar por la vía de ser instruidas para ser la mano de obra adaptable a las necesidades cambiantes del mercado.

Desde los MRPs, el FME y otros movimientos sociales progresistas defendemos otra posición: la educación pública es un derecho y un servicio público que todos los estados deben garantizar. Una educación para una ciudadanía más libre. Una educación que forme ciudadanas y ciudadanos capaces de cuestionar el orden social establecido y generar acciones sociales encaminadas a preservar la naturaleza, implantar la justicia, humanizar el planeta.

Esta posición, precisa de la construcción de un movimiento emancipatorio que vaya mucho más allá de la utopía conservadora de humanizar el capitalismo o administrar su crisis. Para eso, y como hemos afirmado en los diferentes FME,

tenemos que seguir construyendo un nuevo proyecto político pedagógico. En este proyecto, uno de sus objetivos centrales es la democratización de la enseñanza pública, y por tanto, el marco desde donde debemos incluir las medidas de acceso y permanencia de los grupos vulnerables que se comparten en este encuentro.

LA CONSTANTE AMENAZA DE LA PRIVATIZACIÓN EDUCATIVA

Los intentos para privatizar la educación no son una novedad. Las instituciones educativas siempre estuvieron marcadas por la tensión creada por sus intentos privatizadores, por limitar el carácter público de las mismas. Recientemente lo que es nuevo no son esos intentos privatizadores, sino la dinámica que los gobiernos neoliberales están dando a ese proceso. Comprender esa dinámica es también fundamental para poder construir estrategias de defensa de la enseñanza pública y avanzar hacia los nuevos modelos educativos que propugnamos.

Para ello, lo primero que hemos de hacer es intentar comprender como esa privatización educativa forma parte del mismo proceso de reestructuración de la vida política, económica y cultural que promueve el capitalismo contemporáneo. Así como una de sus principales características es el progresivo desmantelamiento del Estado como productor de bienes y servicios. También es preciso observar que pese a que la privatización constituye el eje central del actual proceso de reestructuración de la economía mundial, Gentili (2001), Hirtt (2003) y Torres (2007), entre otros autores, nos indican cómo la dinámica de la misma en el campo educativo presenta especificidades.

Si dejamos a un lado la forma más tradicional de las privatizaciones, que sería la venta de las empresas públicas al capital privado, y nos centramos en las diversas combinaciones que podemos encontrar entre quien detenta el poder público y quienes financian, prestan o gestionan las actividades educativas, nos encontramos con diversas posibilidades. Vemos por ejemplo, las que podemos llamar *privatizaciones de la prestación*, como es el caso de los centros subvencionados en el Estado español. El gobierno delega parte de su responsabilidad de la actividad educativa en la iniciativa privada, manteniendo la condición de agente financiero y de control legislativo. Otra forma sería aquella en la que se produce una clara *delegación de la financiación educativa*. En ella, el Estado transfiere los costes de algún o algunos servicios educativos a determinadas entidades privadas, sean estas de carácter laico o religioso. Este es un proceso que lo vemos claramente cuando se delega la formación continua del profesorado a fundaciones, sindicatos, etc. Son estos

quienes deciden el costo de las mismas para los usuarios. Por último, y entre otras muchas más, citaré el caso de la *delegación de los suministros* o tercerización de los mismos. En este proceso, pese a mantenerse la titularidad del centro por el estado, se produce una delegación de determinadas responsabilidades de su gestión a una empresa. Este es el caso de lo que sucede con los comedores escolares en España, la contratación o gestión del personal de universidades públicas en algunos países o con la sustitución de la política de becas para democratizar la universidad en “ayudas” en forma de créditos a cargo de bancos, fundaciones, etc.

No podemos separar nuestra discusión del momento económico en que nos encontramos. Por tanto, hoy nuestro debate se da en una situación de crisis global en la que no sólo asistimos a las consecuencias sociales y económicas del capitalismo en su fase neoliberal, sino que además se trata de una crisis mucho mayor que afecta a numerosos aspectos de la vida, expresados a través de diversos fenómenos a escala local, regional o mundial.

En los dos últimos FSM celebrados (Túnez 2013, Porto Alegre 2014), los movimientos sociales han alertado de la complejidad de esta crisis y han denunciado como el capital financiero está priorizando los análisis economicistas y consecuentemente, buscando políticas basadas en la reducción del gasto público y de contención salarial, para salir de la misma. También han remarcado la dificultad que supone para los gobiernos que pretenden resistir a esta crisis con otras políticas, la falta de un espacio global internacional y democrático que permita buscar soluciones alternativas.

No obstante, y con gran satisfacción, estamos comprobando que como reacción a esta crisis, están surgiendo nuevos procesos de movilización y participación. Esta explosión de nuevos movimientos sociales se ha venido manifestando de diversas formas en la defensa de los derechos humanos y la democratización de la vida pública. Estos movimientos se han manifestado indignados por el progresivo desempleo y por la exclusión de sectores importantes de la población de los servicios sociales básicos. Han manifestado también su descontento con los modos existentes de organizar la vida política. En otros espacios, las organizaciones ecologistas, han levantado banderas contra los Estados y las grandes corporaciones depredadoras del medio ambiente. Paralelamente, el movimiento estudiantil, el profesorado y en algunos países, unidos a importantes sectores de la población, han saltado de las reivindicaciones corporativas a la lucha por la defensa de una educación pública, gratuita, democrática y universal.

Estas movilizaciones han provocado en algunos Estados la modificación del mapa político o la consolidación de algunas conquistas parciales. Sin embargo, es-

tos nuevos movimientos están teniendo dificultades para incorporar o incorporarse a aquellos procesos que se generaron durante los primeros foros sociales y que supusieron una globalización alternativa. No es fácil unir las viejas dinámicas de lucha con las nuevas formas de activismo social y ello es aún la tarea pendiente de este proceso de luchas.

LA EDUCACIÓN QUE PRECISAMOS PARA EL MUNDO QUE QUEREMOS

La crisis global es también una crisis de la educación. Hemos ido comprobando cómo gradualmente la educación ha ido dejando de concebirse como un derecho humano, convirtiéndose en un medio privilegiado para satisfacer las necesidades de un mercado hambriento de consumo y de mano de obra barata. Pero no solo eso, a la educación se le está intentando arrancar su potencial de formar personas capaces de analizar los importantes problemas políticos, ambientales, económicos y sociales de orden global que vivimos. Su cualidad de formar ciudadanas y ciudadanos capaces de pensar un orden económico y social diferente, que puedan superar, sin ser humillados, las profundas desigualdades y discriminaciones creadas por las sucesivas crisis del capitalismo.

En este sentido es urgente, no sólo que rescatemos el fundamento de la educación como derecho humano, tanto en sus dimensiones formal, como no formal e informal, sino que necesitamos abrir la mirada educativa a la democratización de las sociedades y con ello, formar ciudadanías críticas capaces de vincularse a los movimientos que reclaman una transformación del orden social.

Ello implica un cambio en los paradigmas, en la manera de entender la educación. Una apertura a nuevos puntos de vista sobre los fines educativos y sociales, como los del buen-vivir, el de los bienes comunes, el de la ética del cuidado. Sobre todos ellos, y con el convencimiento de impulsar una educación para el cambio y la transformación personal y social, debemos de continuar teniendo e impulsando un gran espacio de discusión y socialización.

Estos nuevos paradigmas deben de ser, además, hojas de ruta consecuentes con las finalidades que buscamos como movimiento social, y por tanto, capaces de involucrar a los diferentes sectores implicados en el proceso educativo: estudiantes, madres y padres, trabajadoras y trabajadores de la educación, sin olvidar a los movimientos ciudadanos que precisan de un cambio educativo profundo para generar a su vez un cambio en la sociedad.

Debemos reivindicar el derecho a “aprender toda la vida”, concepto que no podemos entender como la capacitación permanente para satisfacer las demandas del mercado. Nuestra propuesta confluye con la concepción liberadora de la educación popular, de la que existen multitud de buenas prácticas por todo el planeta.

La educación que queremos, parte de la convicción de que existen múltiples “educaciones” para desarrollar las capacidades humanas, incluyendo las cognitivas, de empoderamiento y de participación social. Debe potenciar la capacidad de convivir con otras y otros en la diversidad y la diferencia, de saber cuidar y planificar la propia vida, en armonía con la naturaleza.

La educación que queremos requiere promover una educación que contribuya a una redistribución social de los conocimientos y del poder (tomando en cuenta el género, la raza-etnia, la cultura, la edad, la orientación sexual, etc.). Una educación que potencie el sentido de autonomía, solidaridad y diversidad que se expresan en los nuevos movimientos sociales. Se trata de promover una educación crítica y transformadora que respete los derechos de toda la comunidad, que promueva específicamente el derecho a la participación ciudadana en todos los espacios de toma de decisiones.

EL COMPROMISO DOCENTE CON LOS COLECTIVOS VULNERABLES

En los debates de los MRPs hemos partido de la idea de que la educación pública es un recurso imprescindible para construir sociedades más democráticas e igualitarias. En ese modelo, las personas con sus diferentes orígenes de clase, raza-etnia, sexo, nacionalidad, capacidades o niveles de desarrollo, pueden convivir y aprender a relacionarse de modo igualitario y democrático, compartiendo diversos estilos de vida. Romper con este modelo educativo lleva a la fractura social y a la marginación de los que estamos llamando colectivos vulnerables.

Y es que igualdad se opone a desigualdad y no a diferencia o diversidad. Sin embargo, ya hace tiempo que se viene utilizando el término diversidad para mantener y profundizar las desigualdades. La utilización del lenguaje de “la atención a la diversidad” ha sido la excusa, de quienes se consideran superiores, para introducir, justificar y afianzar la discriminación de las y los desiguales.

Lo que hace que la educación pública sea democrática, es que convierte el servicio de la educación en un lugar en el que todas y todos encuentran el espacio para el desarrollo pleno de sus capacidades. Es pública porque no excluye a nadie, y deja de serlo en el momento que segrega a los que no caben en determinados

propósitos homogeneizadores que pretenden igualar a todas y todos con un alumnado-tipo que no existe en la realidad. Lo que existe es la diversidad y la diferencia. Existe entre el alumnado, como existe entre el profesorado. Sin embargo, y ahí está una de las bases para afrontarla, la diversidad va a exigir de nosotras y nosotros, el profesorado: creatividad, coherencia, compromiso, implicación, esperanza y lucha contra la impotencia.

Toda esta propuesta, no puede realizarse sin una concepción diferente de nuestro trabajo, nuestra vida. Debemos caminar sintiéndonos personas comprometidas, desarrollando estrategias de vida que comporten espacios comunes de aprendizaje con nuestras alumnas y alumnos, compañeras y compañeros y familias. Como dice Jaume Martínez Bonafé (2002): *“El compromiso social del docente es no abandonar nunca las más viejas y simples preguntas sobre a quién le interesa y quién se beneficia con nuestro trabajo en las escuelas. Preguntarnos el por qué y el para qué de las cosas es un conocimiento que nos pone en el camino de la emancipación y no de la regulación social”*.

Por eso una de nuestras tareas fundamentales es recuperar la voz y la palabra. Hay que re-definir nuestro proyecto educativo, atrevernos a decir alto y claro que enseñanza queremos y empezar a practicarla, más allá de los currículums oficiales y de los libros de texto. Para ello, como dice M^a Ángeles Llorente (2005): *“deberíamos reescribir los valores fundamentales de la pedagogía transformadora, intentando revitalizar nuestro discurso, haciéndolo más claro, más sencillo (no más simple), más radical, más creído y más creado”*.

Para re-definir ese proyecto, encontramos algunas claves pedagógicas de los MRPs a través de los textos de Rogero (2000), Ibáñez (2001) y Llorente (2014). Con ellas es más fácil avanzar en la atención a los colectivos vulnerables como parte de la lucha por la igualdad.

- a. ***Decidir pensar y decidirse a pensar colectivamente:*** El pensamiento único es una constante amenaza para nuestra manera de percibir las cosas, para nuestra manera de ser y actuar. Si somos consecuentes con ello, es preciso que debamos, y podemos, desaprender a pensar de esta manera. Es preciso que superemos la trampa de quienes pretenden separar el trabajo intelectual de nuestra práctica. La mejor forma de realizar esa tarea es pensando juntas y juntos, compartir nuestros debates. Trabajando como colectivos pedagógicos, dentro de los sistemas educativos, es una forma de frenar a quienes nos quieren imponer el no-pensamiento sobre nuestras acciones, a quienes pretenden que reproduzcamos sin discutirlos, las prácticas conservadoras, los currículos dominantes.

- b. *Decidir hacer.*** Ese pensar colectivo nos debe llevar a la pedagogía de la acción, de pasar de la anécdota, al modelo práctico. Y es que hacer es nuestro compromiso radical con la acción transformadora.
- c. *Decidir sentir.*** En la educación es preciso promover la revolución de la sensibilidad. Para hacer realidad los procesos de humanización que pretenden arrancarnos de las tareas educativas, tenemos que promover entre el profesorado la recuperación de la ternura, de la expresión de los sentimientos y las emociones.
- d. *Comprometernos con el cuidado mutuo.*** En una sociedad descuidada e insensible, se reproduce una educación que solo presta atención a lo académico. Un sistema educativo que margina, que selecciona, que clasifica. Precisamos de una nueva sociedad más atenta al cuidado de las personas. Una sociedad que sea capaz de apreciar la diferencia como una riqueza, que sea sensible a las necesidades de esas personas diferentes que somos todas y todos.

Esta sociedad necesita una educación capaz de generar esa cultura del cuidado mutuo. Ello requiere un profesorado comprometido, apasionado por el conocimiento y capaz de dar lo mejor de sí mismo en su acción educativa.

Nuestra práctica, nuestra acción educativa para ser consecuente con todo ello debe pasar por:

- a.** Elaborar proyectos educativos que contribuyan a superar las desigualdades en lugar de limitarse a reproducirlas o aumentarlas. En estos proyectos, que ha de procurarse sean de centro, la comunidad educativa debe apostar decididamente por los colectivos vulnerables y convertirlos en uno de los ejes centrales de su intervención. Se trata de construir centros en los que la lucha contra el fracaso sea incansable. En los que todo se organice para que este objetivo supere la fase de declaración teórica y se convierta en realidad.
- b.** Impulsar y aglutinar al profesorado comprometido con la educación pública y el modelo educativo que proponemos en torno a movimientos pedagógicos. Este puede ser el espacio en el que es posible la integración de todas y todos y mejor si lo conseguimos crearlo en el seno de nuestras organizaciones corporativas o de clase. Así mismo hemos de promover que surjan espacios pedagógicos unitarios con las compañeras y compañeros de otras organizaciones.
- c.** Formar un profesorado que sepa vivir además de la revolución del pensamiento, la revolución de la sensibilidad. Que asuma la necesaria apuesta

por el tacto en la enseñanza, por el reconocimiento de la “pedagogía del corazón”. Ello implica la utilización de la afectividad como herramienta pedagógica y el compromiso social con los/las más vulnerables. Es fundamental el promover la formación de un profesorado capaz de desarrollar estos procesos de forma autónoma, reflexionando su acción con otro profesorado.

- d. Abrir la educación a los movimientos sociales, a los otros debates, y allí donde nace la propuesta de aprendizaje: el entorno social del alumnado.
- e. Incrementar la coordinación entre los centros educativos de los diversos niveles y las redes de servicios y organizaciones sociales ciudadanas.

Comprometernos con estas claves pedagógicas, supone además el trabajar de una forma diferente, huyendo de la rutina, pero sin dejarnos llevar por las prisas que tanta angustia nos genera. Debemos hacer frente a esa “cultura del esfuerzo”, ligada al sacrificio y carente de sentido, pero por la que tanto abogan las fuerzas conservadoras en nuestros países. Hay que disfrutar de la convivencia, aprender del conflicto, de la discrepancia como algo preciso para avanzar. Buscar los tiempos para tratar los temas, para disfrutar del aprender de forma colectiva, por el saber, por generar nuevas dudas. No hay progreso que se haya producido sin el esfuerzo, pero con un esfuerzo que nace de la ilusión, de la voluntad, de la pasión, del interés por algo que gusta, interesa o sorprende.

Sabemos que pasar de la teoría a la práctica no es una tarea fácil, pero hay que intentar hacer de nuestras aulas y de nuestros centros espacios de vida. Se trata de un desafío que lleva consigo grandes dosis de confianza en nosotras y nosotros, en nuestro alumnado y sus familias. Es un desafío que lleva implícita la aventura, la creatividad y el pensamiento libre. Una tarea que implica la firme decisión de educar en la participación y en la libertad, en el trabajo cooperativo.

Además de impulsar nuestros proyectos debemos seguir impulsando el debate social sobre la educación como derecho humano y como servicio público y trabajando con otros movimientos sociales para generar estrategias que posibiliten la defensa de la educación pública, popular y democrática que propugnamos.

Es por todo ello que hay que continuar generando prácticas alternativas como las que se están presentando en este Congreso. Prácticas y reflexiones que lleguen a otras mentes, que atraviesen y ericen nuestra piel, que entusiasmen, que alimenten, que ilustren y den forma a una marea silenciosa de pensamientos comunes, a una manera diferente de entender la educación y el mundo.

Ese proceso de compartir razones y sentimientos, intereses y afectos, de compartir el tiempo para la escucha, para la reflexión y la ternura, para el conocimien-

to mutuo, para las dudas y las propuestas, es uno de los caminos que precisamos para construir la educación que precisamos para el mundo que queremos.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1992): *Critica de la pedagogía i pedagogía crítica*. Valencia. Galàxia.
- · —, (1998): *Participación social, hacia un modelo pedagógico alternativo. Material de trabajo de la XX escuela de verano de Castilla y León*. Valladolid. (2014) http://www.concejoeducativo.org/alternat/int_igua.htm
- GENTILI, P. (2001). A falsificação do consenso” Petrópolis. Vozes
- GIMENO Sacristán, J. Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GIMENO Sacristán, J. (comp) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.
- GT. Educación RIO+20 (1993). *La educación que precisamos para el mundo que queremos*. Documento Impreso.
- HIRT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela*. Madrid Minor,
- IBAÑEZ, J.E. (2001): “Igualdad con diversidad: la apuesta de los movimientos de renovación pedagógica Aula de Innovación Educativa”. *Revista Aula de Innovación Educativa* 99 (2014) <http://aula.grao.com/revistas/aula/099-la-realidad-objeto-de-estudio/igualdad-con-diversidad-la-apuesta-de-los-movimientos-de-renovacion-pedagogica#>
- LÁZARO, A. (coord) (2012). Ações afirmativas e inclusão: um balanço Cadernos do GEA, n. 2, jul.-dez. 2012 (2014) http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N2.pdf
- LÓPEZ B. Tuts, M. (2012). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural* Wolter Kluwer, España, en (2014) <http://www.escuelasinterculturales.eu/IMG/pdf/orientacionesparalapracticadelaeducacionintercultural-2.pdf>
- LLORENTE Cortés, M.A. (2003). *Los movimientos de renovación pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal* Tabanque nº 17 2003 págs. 71-86 (2014) <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/890953.pdf>
- · —, (2005). *La Educación como Instrumento de resistencia al neoliberalismo* FSIFE Córdoba (2014) http://almanaquefme.org/fsipe/docs/DT1B_A_Llorente_cs.pdf

- · —, (2012). Educar para la Justicia Social. *Alainet* n° 472 feb 2012 Pag 11-14 (2014) <http://alainet.org/publica/alai472w.pdf>
- LLORENTE Cortés, M.A. (2014): “La Escuela inclusiva”. (2014) <http://mllorente-cortes.blogspot.com.br/2014/03/la-escuela-inclusiva.html>
- LLUCH, X. (2001). “Educación Intercultural: pronóstico reservado” (2014) <http://aulaintercultural.org/2012/06/28/educacion-intercultural-pronostico-reservado>
- · —, (2011a). “Sociedad y multiculturalidad. Una perspectiva educativa” (2014) <http://aulaintercultural.org/2011/10/28/sociedad-y-multiculturalidad-una-perspectiva-educativa>
- · —, (2011b). “Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar” (2014) <http://aulaintercultural.org/2011/02/02/educacion-intercultural-y-curriculum-una-oportunidad-de-repensar-la-cultura-escolar/>
- MARTÍNEZ Bonafé, J. (2002) “Que son los MRPs” en *Cuadernos de pedagogía*, N° 311 (S), 2002, págs. 85-89 (2014) <http://www.uv.es/bonafe/documents/Qu%E9%20significan%20MRPs.pdf>
- · —, (COORD) (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona. Graó
- Movimientos de Renovación Pedagógica*. (1993). Conclusiones del II Congreso de MRP Mesa Estatal de MRPS. Gandia. Mesa Confederal MRPs.
- ROGERO, J. (2000). “Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades”. (2014). <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/rogero.htm>
- · —, (2010). “Escuela del cuidado mutuo. Aula de innovación educativa”, n°191, 2010 , págs. 59-62. (2014) [http://www.colectivoescuelaabierta.org/ESCUELA_DEL_CUIDADO_MUTUO\(4\).pdf](http://www.colectivoescuelaabierta.org/ESCUELA_DEL_CUIDADO_MUTUO(4).pdf)
- ROGERO J. y Dolz, A. (2012). “Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo”. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 26, núm. 2, agosto, pp. 97-113 Universidad de Zaragoza (2014) <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890006.pdf>
- SANSANO Estradera, A. (1991). “Cap un pla unitari de formació del professorat al País Valencià” en *Crítica de la Pedagogía y Pedagogía Crítica*. Valencia. Galaxia
- · —, (1993). *L'Escola que Volem*” Valencia Tandem
- · —, (2007). “Los centros educativos como propuestas de integración desde la diversidad. III Escuela de Verano sobre Migraciones Valencia” (2014) http://malvarroso07.files.wordpress.com/2014/07/iiiemigracions_asansano.pdf
- SANTOS Boaventura de Sousa (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Por una reforma democratizadora y democrática de la Universidad*. Buenos Aires. Miño y Dávila

- TAMAYO, V. (2014). “La profesión docente: entre banqueros y pedagogos” (2014) <http://www.voltairenet.org/article128064.html>
- TORRES Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid. Morata, 2ª ed.
- · —, (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid. Morata.
- · —, (2014). “La Educación Financiera en el Sistema educativo: Una apuesta neoliberal” (2014) <https://www.yoestudieenlapublica.org/descargas/23articuloEfFinancieraSistemaEducativo.pdf>

1.2 EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE EXCELENCIA PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS. LLAVE PARA EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS PLENOS

José del Val
UNAM-PUIC

La eclosión contemporánea de la idea de la multiculturalidad, en el marco de lo que se reconoce cada vez más como “Crisis civilizatoria”,¹ que otros la denomina, “crisis de la modernidad”,² y otros el “espíritu del tiempo”, mientras que otras versiones lo configuran como el tránsito hacia el estado postmoderno a partir de la bio-política del Imperio,³ constituye sin duda alguna uno de los más acuciantes retos para la comprensión del presente y futuro del planeta entero.

La discusión ha sido establecida mayormente en los marcos del liberalismo filosófico, en torno a la idea de justicia, elaborando y proponiendo interpretaciones y fórmulas de solución a la aparentemente insoluble contradicción, entre los derechos individuales y los derechos colectivos, como sustento y contenido de la noción de ciudadanía y en consecuencia la definición de los derechos atribuibles.

.....
1 Temple, Dominique, “La contradicción entre civilización india occidental”, en Guillermo Bonfil (comp.); *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*, Conaculta. México, 1993., Meikins Wood, Ellen (2000) *Trabajo, clase y estado en el capitalismo global*, en OSAL n .1, Buenos Aires, Junio de 2000, p.p. 111-118.

2 Berain, Josetzo. “Modernidades múltiples y encuentro de civilizaciones”, en Papers 68,2002, p. 31-63: Guiddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Alianza, Madrid, 1993; Jameson, Frederic, *Teoría de la posmodernidad*, Madrid, Trotta. 1998.

3 Foucault, Michael, *La volonté du savoir, Histoire de la sexualité*, Vol. 1; Michael Hardt y Antonio Negri, *Empire*, Paidós, Buenos Aires, 2002; Michael Hardt y Antonio Negri, *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*.

Se reconoce generalmente como origen de esta construcción conceptual el proceso de “Globalización” y se reflexiona y discute, a partir de la idea prefigurada del carácter intención y voluntad homogeneizadora de tal proceso y se aborda minuciosamente en torno a la paradoja evidente que supone el constatarse, que por el contrario, dicho proceso deriva de un estímulo importante y explícito para el reconocimiento, desarrollo y legitimación de las heterogeneidades y de la diversidad cultural, y los debates se centran en torno a la complementariedad de los procesos, de homogenización y heterogeneización, las hibridaciones, los mestizajes y los sincretismos.⁴

Sin desconocer tan importantes discusiones y alegatos, sin duda, alentados desde los países centrales, como Europa, Canadá y Estados Unidos, impulsados por la intensidad amenazante y generalizada de los procesos migratorios contemporáneos, desde los países del sur, muchos de ellos sus ex colonias hacia las naciones del primer mundo.⁵ Hay que reconocer que en nuestro ámbito, en América Latina estos debates surgen específicamente asociados a la inocultable presencia y emergencia de las luchas emancipadoras de los pueblos originarios.

A saber, en primera instancia la denominada globalización del mundo contemporáneo arranca por la *conjunción tiempo-espacial*, de por lo menos, dos procesos diferentes, el primero: el fin de la mal denominada guerra fría, que es generalmente interpretada, como el triunfo definitivo del sistema capitalista⁶ en el planeta, lo cual necesariamente instaura la posibilidad, y necesidad de un reordenamiento del poder en el conjunto de las sociedades del sistema mundo.

Que de manera sorpresiva e impensable fue exponencialmente potenciado, por un segundo proceso de orden global también este, que deriva de la explosiva

4 Appaduari, Arjun. *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, Ediciones Trilce, Montevideo. Uruguay, 2011; García Canclini, Néstor “La Globalización ¿productora de culturas híbridas?”. Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular, Colombia, 2000, véase <http://www.hist.pu.cl/historia/iaspmla.html>.

5 Gledhill, John, *El poder y sus disfraces*, Ediciones Bellaterra, Barcelona, 2002, 2ª. Edición; Castells Manuel y Jordi Borja, “La ciudad multicultural” véase mepafiapp.org/.../20081014_151023_Castells_La_ciudad_multicultural.doc.

6 Véase “Subsunción” formal y del capital. Marx dixit en *El Capital. Historia y Método*. Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo, Buenos Aires, 2003 en http://lahaine.org/amauta/b2-img/nestor_capital.pdf.

irrupción del vehículo comunicacional del internet y la constitución e implantación de la telaraña de las redes comunicación.⁷

Es menester precisar que este novedoso “proceso comunicacional”, arranca y es construido originalmente para usos militares y posteriormente desplazado como herramienta para el sistema financiero internacional, dotando a este de un poder inusitado para acelera el desplazamiento de los capitales, lo cual exige e impone una reconstrucción en el orden de los mercados locales y soberanos, que de inmediato se ven exigidos a modificar las estructuras constitucionales de los estados nacionales, en los campos jurídico reglamentarios, tradicionalmente considerados parte esencial de la estructura soberana de las naciones, cuya modificación se reclama, se exige y se impone necesaria e imprescindible para la participación en la “nueva economía global”.⁸

Esta modificación a las estructuras jurídicas de los Estados soberanos, impone una restricción formal e ideológica a los compromisos sociales de los Estados con sus ciudadanos, es decir se modifica los términos del “contrato social” de las naciones, que ahora se ven obligadas a subordinar el cumplimiento de los derechos establecidos originalmente, a las determinaciones y necesidades de los flujos de capital y de las exigencias establecidas por los “mercados de la globalidad” bajo el imperio de las eufemísticamente llamadas variables “macroeconómicas”.⁹

Este operativo de sumisión neocolonial, montado técnicamente como un descomunal chantaje, se impone parlamentariamente, bajo el paraguas ideológico del denominado “neoliberalismo”, disfrazado como doctrina filosófica y económica, cuyos principios esenciales son la “supuesta y engañosa” libertad absoluta de los mercados y la liberación, de cualquier restricción jurídica a que todos los bienes materiales o no materiales, naturales y humanos, y los humanos mismos, deben ser concebidos y manipulados en condición de mercancías intercambiables.

Esta apropiación indebida y abusiva los dueños del capital mundial, del control del orden internacional, se desarrolla de manera compleja y generalizada en todos

7 Castells, Manuel, “Internet y la Sociedad Red”, 2001, véase <http://tecnologiaedu.us.es/cuestinario/bibliovir/106.pdf>.

8 Castlls, Manuel, “Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa” en *La factoría (on line)*, no. 7, 1998, véase <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm>.

9 Aguirre rojas, Carlos, Immanuel Wallestein, *Crítica del sistema mundo capitalista (estudio y entrevista a Immanuel Wallerstein)*, Era. 2004.

los órdenes de la vida social de las naciones y los pueblos mediante un conjunto de ofensivas estratégicas en diversos niveles de la realidad y con diversa intensidad:

A saber, la instauración de este nuevo orden global, supone una transferencia no negociada de la dirección y vigilancia de las relaciones internacionales y regionales entre países, establecidas tradicionalmente en los marcos de los acuerdos, pactos y por los organismos globales, como la ONU, la OEA, etc., subordinado sus atribuciones y decisiones a los intereses de los comités de las corporaciones multinacionales, monopolios y grandes empresas mundiales, a través de sus organismos de referencia, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OMC, la OCDE, G-7 G-20, Mercosur APEC el Banco Interamericano de Desarrollo, etc. etc...

Apartado

B

Simposios

Capítulo

II***Simposio Discapacidad***

Estrategias y características del acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en contextos universitarios. Una visión general

Andres Peregalli

Universidad Católica Argentina, Argentina

Yolanda Ferreira Arza (Coordinadora)

Universidad Católica Boliviana San Pablo, Bolivia

Marcia L. Reis

Universidad Estadual “Julio Mesquita Filho”

UNESP, Brasil

Janeth González Rubio

Universidad del Tolima, CV&CR, Colombia

Consuelo Arce González

Universidad del Tolima, GRECYT, Colombia

Martha Neila, Joaquín Gairín

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Guadalupe Palmeros y Avila

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Hernán Medrano Rodríguez

IIIPEPE-ECE Monterrey, México

Jon Rosales, Nuby Molina Yuncosa, Azael Contreras

Universidad De Los Andes, Venezuela

2.1 PRESENTACIÓN

Yolanda Ferreira Arza

Universidad Católica Boliviana San Pablo, Bolivia

PRESENTACIÓN

El conjunto de sistematizaciones de experiencias elaboradas por diferentes universidades de distintos países permiten centrar la mirada en un grupo considerado un colectivo vulnerable, nos referimos específicamente en las personas con discapacidad y su acceso, permanencia y egreso de la educación superior.

A partir de los compromisos y las responsabilidades planteadas en las reuniones y convenciones de derechos humanos y de educación se asume en todos los niveles de la misma este desafío.

Lo que a continuación el lector encontrará son las concepciones que cada universidad tiene de este colectivo y las estrategias que han seguido para responder a las necesidades que se plantean y así mejorar su calidad educativa.

Son algunas universidades de países de Latinoamérica como de Iberoamérica reunidas en torno y en el marco al Proyecto Alfa III ACCEDES, que se define como “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica”, con la participación de países de Europa, Centro y Sur América y que tiene como finalidad mejorar el acceso permanencia y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica.

El colectivo vulnerable priorizado por las universidades que aquí se presentan es el de personas con discapacidad, que bajo un proceso de sensibilización, diagnóstico, identificación y construcción de estrategias bajo la metodología desarrollada para ello y denominada APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) es que se orienta la identificación e intervención de personas con discapacidad en cada institución.

Así, cada universidad que priorizó trabajar con personas con discapacidad resume a continuación sus aciertos y sus dificultades así como las proyecciones de mejora con cada una de las acciones y prácticas aplicadas con el propósito de lograr la inclusión.

Este documento muestra las pequeñas o grandes transformaciones que evidencian evoluciones paradigmáticas, culturales y por supuesto educativas, aunque reconociendo también las enormes limitaciones de este gran proceso.

Se invita entonces al lector a revisar los aportes de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, España, México y Venezuela que aunque responden a identidades distintas existen acciones complementarias, algunas más vivenciales otras más de inicio y otras con un recorrido que aporta a continuar la reflexión y el camino de la acción, son finalmente los avances de cada universidad y también de cada país.

INTRODUCCIÓN

Para abordar la temática de las estrategias que se siguen en las universidades referidas al acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad, se requiere un acercamiento a la realidad y contexto que atraviesa actualmente la Educación Superior en los distintos países desde la normativa, sus mecanismos y los recursos que se utilizan en temas de inclusión de estos colectivos.

La Educación Superior enfrenta desafíos en la inclusión de la discapacidad, existen algunas barreras psicológicas y sociales importantes (Ocampo, 2012), y según Meller y Meller (2007) en general la educación superior atraviesa por transformaciones que son muy complejas, cambios de enfoques pedagógicos, resistencia, masificación, entre otros, aspectos que están acarreado importantes necesidades de inclusividad y equiparación social. Surge entonces la tarea de buscar nuevos espacios de diálogo, interacción, participación, acción e investigación que permita afrontar estos desafíos de una población creciente, que permita a las universidad no solo acoger la heterogeneidad, sino también brindar respuestas apropiadas a la diversidad.

Es por ello que la normativa y compromisos asumidos por los países en relación a la inclusión a la educación de los grupos vulnerables y de la discapacidad representan estas responsabilidades que tienen actualmente las universidades. Entre los documentos internacionales más representativos de esta dimensión se encuentran la Declaración de Derechos para los Impedidos (1975), la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1984), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de

Oportunidades para Personas con Discapacidad (1993), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Unesco (1994) y la Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Prácticas en el área de las Necesidades Educativas Especiales (1994). Además de las leyes que existen en cada uno de los países.

Se resalta la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI que menciona “la verdadera igualdad de oportunidades pasa por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y por aumentar las posibilidades de las personas para optar y decidir; por lo cual, es preciso avanzar hacia políticas sociales que sitúen a las personas en el centro de un proceso de desarrollo humano sostenible, garantizando unos beneficios mínimos para toda la población que les permitan vivir con dignidad, valorando la diversidad y respetando los derechos de todas las personas” (UNESCO, 1998, p. 68). Y esto implica la formación profesional inclusiva de calidad.

Estas reuniones han promovido la búsqueda de sociedades más justas e igualitarias y las reformas educativas de diferentes países ya lo han estado plasmando en sus fines educativos, objetivos y currículas, al considerar que esto se logrará cuando todas las personas recibamos la misma calidad de educación que permitan interacción socio-cultural y personas con diferentes capacidades o experiencias de vida (UNESCO, 2004).

Tomando en cuenta lo anterior, la inclusión y el aprendizaje son dos fenómenos complejos y paradigmáticos con múltiples dimensiones, comprensiones y formas de acción. Y esta inclusión no es un proceso neutro, más bien involucra transformaciones sociales y culturales. (Tapia y Manosalva, 2012)

Por ello, existen constructos en la agenda de los países y nombrado con relevancia desde diferentes entornos estos son diversidad, discapacidad e integración educativa. Uno de los eventos que muestra esto es la reunión de Calidad para Todos en el marco de los Derechos Humanos en Buenos Aires de los Ministros de Educación de los países de la región (2007), donde se aborda la calidad de la educación desde la perspectiva de la Declaración de los Derechos Humanos. En esta se plantean desafíos importantes, todos ellos relacionados con la diversidad y el respeto de los derechos humanos y por lo tanto a personas con discapacidad: contribuir a la reducción de las desigualdades sociales, combatir la discriminación cultural, exclusión social y prevención de violencia, contribuir a la cohesión social respetando la diversidad y los Derechos Humanos (Blanco, et al., 2007).

Desde el informe de Warnock se resignifican algunos conceptos y se instalan otros como el de Necesidades Educativas Especiales, haciendo referencia a la

atención de personas con discapacidad en el sistema educacional formal. En esta lógica, la integración de personas con y sin discapacidad en el sistema educacional es un movimiento que provoca transformaciones en el sistema educativo con la finalidad de equiparar oportunidades de las personas con discapacidad en el ámbito educativo y social. Y aunque van surgiendo en las experiencias muchas barreras se ve que a medida que avanza el sistema educativo estas se complejizan más. Y es el nivel de educación superior el que muestra mayores resistencia y barreras dentro del proceso de integración (Tapia y Manosalva, 2012). Las evidencias son mostradas por las estadísticas de acceso, permanencia y egreso de las universidades e institutos de educación superior de personas con discapacidad.

Tradicionalmente la universidad ha sido una institución selectiva, excluyente y elitista, generando tensión con los nuevos planteamientos de atención a la diversidad y principios de equidad (Tapia y Manosalva, 2012).

Sin embargo, aún en los discursos de muchas universidades no está presente el tema de discapacidad y sus implicaciones, por ello, la necesidad de asumir y reflexionar dentro de los espacios de educación superior enfoque más humanistas que consideren que la diversidad enriquece los procesos de aprendizaje (Jiménez, 2002).

Cuando las universidades articulen y consideren este tema entre sus actividades académicas podrán integrarla a sus funciones de generación de conocimiento científico, desarrollo del arte y enriquecimiento social, porque esta institución participa en la formación de cultura y aporta con conocimiento y cambio de actitudes a la sociedad (Jiménez, 2002).

Para lograr esto las universidades deben ajustar sus procesos tanto académicos y administrativos de tal forma que puedan responder con coherencia y respeto a las necesidades cada integrante (Tapia y Manosalva, 2012). Desde esta perspectiva es vital que cada institución promueva dos procesos importantes, el primero asociado a la reflexión y sensibilización de estos requerimientos y el segundo referido a la generación de políticas.

Trabajar reflexión y acción desde la institucionalidad de cada universidad, para asumir cambios importantes entre ellos la visión y representación que ésta hace de la discapacidad y sus diferentes situaciones (Ocampo, 2012). Desde la visión funcionalista de considerar a la discapacidad como la falta de, o el déficit de, atravesando esa concepción una visión estática y con limitaciones inherentes a las personas.

Contribuir la reflexión hace que cada institución de educación superior llegue a un consenso de lo que va a comprender por discapacidad y que sean estas las que articulen un conjunto de acciones que den respuesta a las características contextuales de cada país en función a una consideración participativa de las

necesidades de aprendizaje. Desde una mirada más evolucionada donde la discapacidad no es un constructo biológico, ni psicológicos e individual, sino que emerge de una estructura social (Le Breton, 2002). Por lo que, desde esta visión existe un compromiso de los espacios educativos y sociales de la eliminación de barreras que impidan el rol activo en la ciudadanía (Ocampo, 2012) y en cada institución universitaria.

Y el segundo, la generación de políticas y una cultura que asegure el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiantado en situación de discapacidad (Moriña, 2004) y que a partir de ello se puedan hacer propuestas de programas y estrategias que incluyan y formen a profesionales en situación de discapacidad con calidad y valores centrados en la equidad.

2.2 ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

La búsqueda de estrategias e instancias de integración y participación social están tratando de revertir este proceso de exclusión que la educación terciaria está generando, sobre todo en las personas que presentan alguna discapacidad (Ferrante y Ferreira, 2008).

Según Jiménez (2002), las formas en que las universidades pueden asumir este reto de la integración y con el fin de analizar el tipo de estrategias a desarrollar es que se pueden tomar en cuenta varias dimensiones: social, jurídica, política institucional y curricular.

En la dimensión social implicaría, el considerar las necesidades de las personas con igualdad de derechos con respeto y esto implica un cambio de actitudes. Toma en cuenta procesos reflexivos, desmitificadores incluyendo a las personas con discapacidad en estas acciones. Como lo explica Jiménez “nada acerca de nosotros sin nosotros”, una responsabilidad social es reivindicar a las personas.

La dimensión jurídica consideraría a las leyes, normativas y compromisos firmados por los países. Sabiendo que todas esas no modifican los pensamientos y actitudes, hacen falta medidas y acciones para posibilitar estos derechos.

La dimensión Política Institucional, se refiere a las reglamentaciones y procedimientos de las instituciones que se deriven de las políticas y reglamentos

específicos que muestren la visión particular de la institución y que incidan en el diseño, planificación y ejecución de estrategias en diferentes ámbitos del quehacer universitario. Desde Jiménez (2002), estas acciones deben promover cambios profundos en las instituciones convirtiéndolas en modelos para la sociedad, siendo este el papel de toda universidad. Por lo tanto es importante considerar los procesos de admisión a una carrera, las mallas curriculares, las metodologías de las asignaturas, los espacios de discusión y reflexión, la participación de la comunidad educativa, el conocimiento y capacitación de los docentes entre otros.

Y la dimensión curricular, que consideraría a las estructuras y procesos curriculares en la formación de diferentes profesionales, y como estos se presentan y articulan en relación no solamente a la formación técnico profesional sino principalmente a las problemáticas sociales, políticas y económicas, que son los espacios en donde los conocimientos cobran sentido. Implica la formación considerada desde la enseñanza o desde el aprendizaje. Pues cuando está centrada en lo primero y no en lo segundo es lejano pensar en estilos de aprendizaje, adaptaciones y flexibilidad curricular que son elementales para considerar a la diversidad y seguramente a los Derechos Humanos (Jiménez, 2002).

Algunas investigaciones al respecto muestran, los resultados de la investigación de Tapia y Manosalva (2012), sobre los mecanismos que implementan en las universidades en los procesos de ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad encuentran lo siguiente: De las barreras u obstáculos que deben enfrentar las personas con y sin discapacidad se encuentran que entre las experiencias sobre el proceso de admisión universitaria a personas con discapacidad visual fueron excluidas desde el inicio, por ausencia de normas que regulen los exámenes de ingreso. En los procesos de admisión a una carrera varían entre arquitectónicas que dificultan el desplazamiento y las evaluaciones de ingreso. En cuanto a las experiencias de permanencia manifiestan que son enriquecedoras a nivel formativo y personal en donde juegan un papel importante positivo los docentes y los compañeros. En cuanto a las adaptaciones requeridas para la permanencia fueron más requeridas las de infraestructura y de evaluación, asimismo, aspectos referidos a la didáctica y sus adaptaciones, siendo además las barreras encontradas en este proceso.

Y otra investigación realizada por Ocampo (2012) identifica que diferentes universidades en Iberoamérica comprendiendo esta realidad como enriquecedora para sus procesos de transformación intentan la implantación de diversas estrategias que en forma de desafíos y oportunidades logren la inclusión de estudiantes

en situación de discapacidad a la educación superior. Y que así entonces es posible analizar los programas y estrategias que siguen en las distintas universidades tomando en cuenta aspectos como la concepción y representación que cada una hace de la discapacidad, la visión de la institución como inclusiva y sus políticas, aspectos que al triangularlos y observarlos en coherencia, permitirían garantizar la experiencia de formación (Ocampo, 2012).

Finalmente, las estrategias de inclusión a las universidades pasan por diferentes momentos, tanto de acceso, permanencia como de egreso, enmarcadas en acciones diversas, como de docencia, investigación, gestión, extensión y vinculación con el medio, que en general visibilizan el tratamiento de la temática de la discapacidad y los Derechos Humanos. Las investigaciones muestran que las instituciones de educación superior siguen estrategias como:

- Asesoramiento individual e institucional
- Acompañamiento a los docentes y estudiantes
- Sensibilización social, capacitación para personas con discapacidad y para la comunidad universitaria en general
- Elaboración de documentos de desarrollo teórico y procedimental
- Módulos para incorporar contenidos inclusivos en las diferentes carreras y se llevan adelante actividades de incorporación de la temática de manera transversal
- Asesorías pedagógicas
- Orientaciones para la adecuación curricular y didáctica a docente
- Apoyo académico a través de tutorías
- Capacitación a empresarios en referencia a la responsabilidad social
- Proyectos de formación laboral

(Adaptado de Mamani, Grzona, Zapata, Librandi y Rodríguez, 2013; Donoso. A.O., 2013)

Desde el proyecto Accedes también se vienen promoviendo estrategias de intervención para apoyar a los estudiantes con discapacidad, en su egreso, permanencia y egreso. Y las que se seleccionan como más significativas son las siguientes:

- Colaboración con otras entidades
- Servicios especializados
- Currículo y asignaturas propedéuticas
- Asociacionismo
- Gabinete Psicopedagógico
- Redes y apoyo: comunidades de aprendizaje

- Eliminación de barreras arquitectónicas
- Ayudas financieras, préstamos y becas
- Puertas abiertas para padres
- Plan de sensibilización a toda la comunidad

Y sugiere que todas estas deberían formar parte de un programa completo de actuación con la posibilidad de denominarse Plan de Acción Tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad, el mismo que ha sido validado después de varias aplicaciones y que puede verse en http://acclera.uab.cat/documents_edo/pdf/Guia_Plan_Acción_Tutorial.pdf. (Accedes, 2014).

Sistematizamos a continuación algunas prácticas y experiencias de diferentes universidades de Latinoamérica y algunos países de Europa.

2.3 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN DIFERENTES UNIVERSIDADES

Siendo uno de los propósitos de este documento, presentar el estado y experiencias de algunas universidades en el tema de discapacidad en el siguiente punto se sistematizan las prácticas y experiencias, mencionando además sus características, beneficios y dificultades en la aplicación de las mismas, para finalmente analizar los retos para la mejora de estas prácticas.

1 DE LAS BUENAS INTENCIONES A LAS BUENAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES: LA INCLUSIÓN EN CUESTIÓN

Andrés Peregalli de Palleja¹

Pontificia Universidad Católica Argentina, Sede Buenos Aires
Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación,
Departamento de Educación

1.1 RESUMEN

El Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232) busca mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica². Para conseguir esta finalidad se propone tres objetivos: 1) Favorecer el acceso y permanencia de colectivos desfavorecidos en instituciones de educación superior; 2) Contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso; 3) Promover redes de práctica entre las diferentes instituciones de educación superior de los países latinoamericanos.

-
- 1 Colaboradores: Juan Cruz Hermida (Coordinación de Compromiso Social y Extensión), Especialista Lic. Marta Mendía (UCA), María Inés García Ripa, Soledad Cassotto, Florencia Baez (Coordinación General de Tutorías. Vicerrectorado de Asuntos Académicos e Institucionales), Ezequiel Méndez (Departamento de Alumnos), Ezequiel Bramajo (Departamento de Ingreso y Estudios Preuniversitarios), Especialista Dra. Liliana Pantano (UCA/CONICET), Especialista Lic. Adela Bertella (UCA), Gabriela Azar (Directora Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación), Monserrat Barreto (Departamento de Educación), Magdalena Etchevers (Pasante, Departamento de Educación).
 - 2 Universitat Autònoma de Barcelona, ACCEDES-El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. Sitio web Proyecto ACCEDES: <http://projectes.uab.cat/accedes/>

El presente documento desarrolla el estado de avance del Plan de Acción elaborado por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) para mejorar los procesos de acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad³. En relación a dicho colectivo se está diseñando el “Programa para favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA”, cuestión que abarca a todos los actores institucionales (alumnos, personal docente, personal no docente). El diseño, de tipo participativo, busca capitalizar e institucionalizar las distintas acciones que la universidad viene desarrollando en esta materia. Ello se realiza mediante la coordinación intra-institucional (horizontal y vertical), y a fin de generar respuestas integrales a la citada temática. A través de la implementación de los proyectos y acciones contenidas en el citado Programa se busca aportar a un cambio organizacional que coadyuve en el desarrollo de una cultura institucional inclusiva que abogue por alojar a todas las subjetividades. Dichos procesos, complejos por cierto, dotarán de sustentabilidad a las acciones al constituirse en temáticas de interés colectivo e institucional.

1.2 INTRODUCCIÓN GENERAL

La fundación de la Universidad Católica Argentina (UCA) fue decidida por el Episcopado Argentino en su Asamblea Plenaria del mes de febrero de 1956, y con este fin, inicia el estudio de proyectos y bases de organización para la UCA. En una nueva Asamblea Plenaria, realizada en octubre de 1957, el Episcopado ratificó aquella decisión. Y en declaración colectiva del 7 de marzo de 1958, festividad de Santo Tomás de Aquino, patrono de las escuelas católicas, declaró oficialmente fundada la Universidad Católica Argentina, bajo la advocación de Santa María de los Buenos Aires⁴.

La UCA es “una institución de pensamiento y de educación superior que aspira continuamente a la excelencia académica y profesional y a la humanización cristiana de sí misma. Mediante la enseñanza innovadora, la formación integral,

3 En el marco del Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232) el Plan de Acción de la UCA priorizó el trabajo con los siguientes colectivos: con bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH) y discapacitados.

4 UCA, La Fundación de la UCA, fuente: <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/la-universidad/historia/fundacion-de-la-uca/>

la investigación y el compromiso con la sociedad busca aportar al desarrollo del conocimiento y al diálogo con la cultura centrado en la dignidad de la persona humana” (UCA, 2011).

A la luz de la misión de la Universidad, la formación ofrecida comporta el desafío de buscar soluciones a los retos de la época, con especial atención a las necesidades de la sociedad y de la Iglesia. Es decir, brindar una formación que promueva profesionales, dirigentes e investigadores capacitados y comprometidos con la sociedad, sobre todo, con los sectores populares.

En dicho marco resulta prioritaria la atención a los procesos de acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables, temática que interpela a las universidades en su conjunto, desafía sus culturas institucionales (siempre en construcción)⁵ y supone el desarrollo de aprendizajes inclusivos y efectivos (AIE)⁶.

Desde diferentes ámbitos y niveles de la UCA se percibe la necesidad de brindar respuestas al acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad, en tanto sujetos de derechos. Ello se fundamenta en que las acciones generadas (proyectos y programas específicos) deberían complementarse con otras actividades y fortalecerse a su vez el marco de institucionalidad que las sustenta: acciones coordinadas a fin de favorecer la integralidad. De este modo se transitará el camino que transcurre “*de las buenas intenciones a las buenas prácticas institucionales*”, aspecto que se encuentra en sintonía con procesos precedentes que la universidad viene desarrollando.

El presente documento conceptualiza y desarrolla los antecedentes respecto de la temática (3.1) y desarrolla la estrategia aplicada en la UCA (diseño preliminar del “Programa orientado a favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad”) (3.2). Finalmente desarrolla algunas conclusiones con el objetivo de recapitular avances y enunciar desafíos.

5 A los efectos de ampliar la información disponible ver: *Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Argentina- INFORME NACIONAL*. Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232).

6 El Departamento de Educación de la UCA (Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación) se encuentra desarrollando el Enfoque de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo (AIE) en el marco de los procesos de formación docente que brindarán las carreras a implementarse a partir del año 2015.

1.3. PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN LA UCA

1.3.1. *Encuadre conceptual*

La Convención Internacional sobre las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece en el Inciso e) de su Preámbulo que: “[...] la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. También especifica en su Artículo 1º: “[...] Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Adopta la expresión “persona con discapacidad” reclamando “la dignidad que le es inherente”.

Los nuevos enfoques y modelos teóricos para trabajar con personas con discapacidad, promovidos a influjo de la Convención Internacional sobre las Personas con Discapacidad (CIPCD) y su Protocolo Facultativo han supuesto un ‘cambio paradigmático’ (...). En ella se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas, con todos los tipos de discapacidad, deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos, las esferas en las que se han vulnerado esos derechos y en las que debe reforzarse su protección⁷.

La discapacidad se constituye en la cotidianeidad y si bien surge a partir de una deficiencia o estado negativo de salud, se va gestando en relación a las características de la persona afectada y su acceso a bienes y servicios, materiales e inmateriales y a la contención o apoyos que reciba. El contexto, el medio social, las actitudes (de la familia, de los pares, de los profesionales que los tratan, de los vecinos, de los políticos y funcionarios, de los medios de comunicación, etc.) los apoyos técnicos y humanos con que cuentan o deberían contar, etc., definirán en mucho su discapacidad y la agrandarán o achicarán, la suavizarán o agudizarán. Ocuparse de la discapacidad es también cuidar los entornos, hacerlos accesibles,

7 ONU, Enable. Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, Fuente: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>.

más saludables, seguros e inclusivos. Es decir: para reducir la discapacidad hay que trabajar por una sociedad para todos, sin discriminación por motivos de discapacidad, con ajustes razonables y con un diseño -de bienes y servicios- universal y para todos (Pantano, 2007).

La CIPCD reconoce explícitamente que la experiencia de la discapacidad es en gran medida construida por el medio cultural, político, lingüístico y social y desde esos niveles también debe ser deconstruida. En tal sentido introduce conceptos muy importantes al momento de reconocer obstáculos del contexto así como de aportar diferentes apoyos, estrategias y prácticas de reducción y evitación de la discapacidad. Estos conceptos son los de: *Comunicación, Lenguaje, Discriminación por motivos de discapacidad, Ajustes razonables y Diseño universal*. Los define según su Artículo 2: “A los fines de la presente Convención:

La ‘comunicación’ incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso; Por ‘lenguaje’ se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal; Por ‘discriminación por motivos de discapacidad’ se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables; Por ‘ajustes razonables’ se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales; Por ‘diseño universal’ se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El ‘diseño universal’ no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten”. Es decir que se trata de reconocer al ciudadano con derechos y en equiparación de oportunidades para cumplir con las obligaciones y generar un diseño cultural que contemple todas las capacidades e incremente la calidad de vida” (ONU, 2006).

El foco del problema, que tradicionalmente se había situado en la persona con discapacidad y en sus limitaciones, se centra ahora en el *entorno en que la persona se desenvuelve*, y se asume, por tanto, que es allí donde deben presentarse los apoyos y hacerse las adaptaciones necesarias para minimizar las diferencias entre el entorno y la persona, y mejorar su autonomía, integración y calidad de vida. Este planteamiento que se conoce como “Paradigma de apoyos” justifica, sin dudas, la existencia de servicios para estudiantes con discapacidad en las universidades, que facilitan la integración de los alumnos y promueven la igualdad de oportunidades en los estudios superiores (Mendía, 2014). Pero ello no debería confundir: *los servicios educativos deben estar pensados para todos los alumnos, para que cualquier alumno pueda participar*. Se trata de ajustar la respuesta educativa a la singularidad de cada alumno y a sus potencialidades, por ello se sostiene que el centro educativo tiene que proporcionar la diversidad de situaciones necesarias para todos (Sánchez Palomino, 2009:15).

En este marco se habla de “barreras para el aprendizaje”, es decir, de obstáculos que impiden el desarrollo de oportunidades educativas. Eliminar dichas barreras requiere de acciones integrales: accesibilidad universal, formación docente para la inclusión, aprendizaje inclusivo y efectivo, diseño de metodologías de enseñanza para la inclusión, apoyos materiales (ej.: técnicos) y económicos necesarios y, en definitiva, promover una cultura inclusiva.

1.3.2. La discapacidad en cifras

Según los datos estadísticos podemos observar que en Argentina, del total de personas con discapacidad relevadas en el 2002/03 (ENDI/INDEC), el 12% son niños, el 48% son jóvenes y adultos entre 15 y 64 años, y el 40% restante reúne a adultos mayores de 65 años. Por otra parte, aproximadamente un 25% del total ha adquirido su discapacidad entre los 0 y los 4 años. El 75%, en distintos momentos de su vida, y, a su vez, tienen diferente número de años vividos con discapacidad. Tal como expresa Pantano “el de las personas con discapacidad, es un colectivo diverso” (2007).

Pero si bien todas las personas con discapacidad tienen limitaciones y restricciones, éstas no son las mismas y no los impactaron de la misma forma. Tampoco las circunstancias y los pronósticos fueron los mismos, ni los medios de que dispusieron para enfrentarse a esos problemas, ni reaccionaron de la misma forma, ni tuvieron o tienen la misma continencia del entorno, ni los mismos medios económicos, ni tienen el mismo carácter... ni la misma forma de vivir

su condición. ¿Por qué? Simplemente porque son personas, únicas e irrepetibles, como todos y todas, que se vieron envueltos en esa condición de discapacidad – limitación y restricción, profundo desafío de vida— que los afectó de algún modo en su funcionamiento y desarrollo. Su discapacidad se origina en ese problema de salud pero no se define sólo por eso. El contexto, el medio social, las actitudes, los apoyos técnicos y humanos con que cuentan o deberían contar, definirán en mucho su discapacidad (*ibíd.*).

1.3.3 Personas con discapacidad: estado de situación de la CIPCD a nivel nacional

Argentina aprobó la CIPCD y su Protocolo facultativo a través de la Ley N° 26.378⁸, sancionada el 21 de mayo 2008 y promulgada el 6 de junio de 2008. El siguiente cuadro refleja el Artículo 24 de la CIPCD (referido específicamente a Educación) así como también las Observaciones y Recomendaciones realizadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2012) consignadas en el punto III.B (Principales ámbitos de preocupación y recomendaciones. Derechos específicos). De este modo se visualiza el estado de situación y los desafíos que enfrenta el país en materia legislativa y de derechos.

CIPCD

Artículo 24- 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. 2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados

continúa...

8 El texto completo de la Ley 26.378 puede consultarse en: <http://www.solesdebuenosaires.org.ar/Leyes/Ley-26378-08.html>

Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. (Fuente: ONU, 2006)

OBSERVACIONES

37. El Comité toma nota de que el marco legislativo que regula la educación en el Estado parte contiene de manera expresa el principio de la educación inclusiva (artículo 11 de la Ley No. 26.206). Sin embargo, observa con preocupación que la implementación de este principio se ve limitado, en la práctica, por la falta de adecuación de los programas y planes de estudio a las características de los educandos con discapacidad, así como por la prevalencia de barreras de todo tipo que impiden que las personas con discapacidad accedan al sistema educativo en condiciones de igualdad y no discriminación con el resto de estudiantes. El Comité expresa su gran preocupación por el elevado número de niños y niñas con discapacidad atendidos en escuelas especiales y por la ausencia de centros de recursos educativos que apoyen la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad. (Fuente: ONU, 2012).

RECOMENDACIONES

38. El Comité recomienda al Estado parte que desarrolle una política pública de educación integral que garantice el derecho a la educación inclusiva y que asigne recursos presupuestarios suficientes para avanzar en el establecimiento de un sistema de educación incluyente de estudiantes con discapacidad. Igualmente, el Comité insta al Estado Parte a intensificar sus esfuerzos para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad en la edad obligatoria establecida por el Estado parte, prestando atención a las comunidades de los pueblos indígenas y a otras comunidades rurales. Asimismo, urge al Estado parte a tomar las medidas necesarias para que los estudiantes con discapacidad inscritos en escuelas especiales se incorporen a las escuelas inclusivas y a ofrecer ajustes razonables a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general. (Fuente: ONU, 2012).

1.3.4 Acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad: estado de situación a nivel institucional

En Argentina pocas universidades desarrollan actividades o programas en relación al acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad. A través del diseño del “Programa para favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA” se estarían desarrollando acciones que, complementando a las existentes, respondan a los nuevos paradigmas que plantean los documentos internacionales y la legislación nacional. A su vez estaría dando respuesta a su razón de ser institucional.

¿Qué debe ofrecer la UCA para generar un aprendizaje inclusivo y efectivo en todos sus miembros? ¿Cómo se logra una universidad inclusiva?⁹ Dichas preguntas guían las búsquedas, inquietudes y acciones que, se vienen desarrollando desde distintos ámbitos institucionales en general y el Proyecto ACCEDES en particular. A tales efectos baste señalar que, aunque se trate de situaciones puntuales, han transitado por la UCA estudiantes con distintas discapacidades y en dicha trayectoria han encontrado barreras pero también oportunidades para desplegar sus potencialidades debido a acciones voluntarias e individuales de diferentes integrantes de la comunidad universitaria.

Una universidad inclusiva tendría que considerar la diversidad de integrantes como un aspecto positivo; no sólo referido a los “sujetos con discapacidad”, ya que incluir supone alojar subjetivamente a todos (Peregalli, 2013).

Parte de las actividades realizadas por el Equipo de Gestión del Proyecto ACCEDES que motoriza el diseño del “Programa para favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA” consistió en realizar un análisis del estado de situación de la temática a nivel institucional para reconocer avances y desafíos. Dicha cuestión, que supuso también instancias de formación y discusión acerca de la temática, se evidencia en el siguiente cuadro que identifica fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

9 Para una ampliación temática ver: UNESCO, Revista trimestral de Educación Comparada Perspectivas Número 145. Dossier Educación Inclusiva. Vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Cuadro 1: FODA intra-institucional respecto de la atención a la situación de discapacidad

Fortalezas

1. Misión y Visión institucional a favor de la inclusión desde una perspectiva humana y cristiana.
2. Antecedentes institucionales en relación al tema de educación de PcD¹⁰
 - Primer curso para docentes, sobre inclusión de alumnos con discapacidad en la escuela común (Depto. Educación).
 - Programa PRIE: Cursos para directivos y docentes sobre la educación inclusiva de las PcD y Jornadas abiertas a la comunidad educativa (Depto. de Psicología, Educación y Psicopedagogía).
 - Programa Educativo Cascos Verdes (Facultad de Ingeniería-Coordinación de Compromiso Social y Extensión)¹¹
 - Programa de Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual (Facultad de Psicología y Psicopedagogía)¹²
 - Investigación sobre la temática en ámbito del CONICET¹³
 - Cursos de Extensión Universitaria inter-facultades (ej. Ley de Salud Mental).
 - Jornada del Departamento de Bioética
3. Predisposición favorable hacia el abordaje de la temática por parte de algunos integrantes de ámbitos y dependencias institucionales reflejada en el acompañamiento de manera individual a los alumnos que ingresan a la Universidad (ejemplo: Departamento de Alumnos, Departamento de Ingresos y Estudios Pre-Universitarios, Coordinación de Compromiso Social y Extensión, Departamento de Psicología, Educación y Psicopedagogía, Facultad de Ingeniería).
4. Profesionales de la Universidad con formación y experiencia en el tema.

Debilidades

1. Limitada formalización de la atención a la situación de discapacidad y de la inclusión de alumnos con discapacidad en las carreras de grado y posgrado en la Universidad.
2. Desconocimiento del tema, lo que genera visiones estereotipadas acerca de la atención a la situación de discapacidad.
3. Indefinición en relación a una política institucional, sustentada en los nuevos paradigmas o modelos de abordaje de la situación de las PcD.

continúa...

10 PcD: Personas con Discapacidad.

11 Ampliación de información en: <http://cascosverdes.com/>12 Ampliación de información en: <http://asdra.org.ar/noticias/programa-de-inclusion-laboral-de-personas-con-discapacidad-intelectual/>13 CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas:
<http://www.conicet.gov.ar/>

Oportunidades

1. Cumplimiento de la Misión y Visión Institucional (aportes a la mejora de una cultura inclusiva).
2. Iniciar un Programa que permita a la universidad profundizar su transformación en un ámbito inclusivo desarrollando buenas prácticas institucionales a favor de la inclusión de PcD.
3. Generar mayor capacidad de estudio, investigación y, estrategias de intervención acerca de la temática.
4. Transformarse en ámbito universitario de referencia para otras universidades y otros organismos dedicados a la temática que permita replicar las acciones realizadas

Amenazas

1. Incumplimiento de la Legislación nacional y de los tratados internacionales vigentes.
2. Indiferencia acerca de la situación de la discapacidad en el ámbito universitario.

Fuente: elaborado por Equipo de Gestión Proyecto ACCEDES, UCA, 2014

1.3.5. Experiencias y Estrategias Aplicadas

El diseño del “Programa orientado a favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA”, ha sido un aspecto jerarquizado por distintos actores y dependencias institucionales¹⁴. El Programa se encuentra en su etapa de diseño (previsto para los meses de mayo a junio de 2014), cuestión que supone un trabajo *participativo, colaborativo e integral* entre distintos actores institucionales. Dicho aspecto busca favorecer la *coordinación horizontal* (entre actores y dependencias) y la *coordinación vertical* (de las autoridades con otros referentes institucionales).

14 Departamento de Educación (Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación)-Coordinación de Compromiso Social y Extensión-Vicerrectorado de Asuntos Académicos e Institucionales (Tutorías)-Departamento de Alumnos-Departamento de Ingreso y Estudios Preuniversitarios. Particularmente se agradece el aporte, durante la etapa de diseño del Programa, de las Prof.: Dra. Liliana Pantano (UCA-CONICET), Lic. Marta Mendía (UCA) y Lic. Adela Bertella (UCA).

15 Respecto del Programa se definirá: actividades, destinatarios, plazos, área/s de gestión (dependencias, roles, responsabilidades), evaluación y monitoreo, presupuesto estimado, nombre.

El diseño del Programa contó con instancias de discusión y acuerdos hasta llegar a su versión definitiva, prevista para el mes de julio de 2014. En los próximos meses se preve la difusión y consolidación del Programa a fin de generar alianzas, lograr su institucionalización e implementación para el año 2015.

El citado proceso de diseño y difusión del Programa coadyuvará en su sustentabilidad ya que no sólo se busca su formalización (traducida en decisiones institucionales) sino, sobre todo, la *viabilidad técnica, política, administrativa y económica* para su implementación. De este modo se apuesta a una mejora organizacional que permita acompañar a las personas con discapacidad, brindándoles los apoyos que necesitan y que el entorno debe brindarles.

El siguiente cuadro sintetiza la estrategia aplicada, sus principales características y resultados.

<i>Estrategia Aplicada</i>	<i>Características</i>	<i>Momento al que se dirige</i>	<i>Resultados</i>	
			<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
<p>Programa para favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finalidad: Contribuir al desarrollo de una cultura institucional inclusiva que incremente la calidad educativa y la calidad de vida de la comunidad universitaria. • Objetivo General: Favorecer una cultura inclusiva que posibilite la interrelación de distintos actores y dependencias 	<p>Características del diseño del Programa¹⁵:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consideración de las personas con discapacidad • Diseño participativo: aporte de diferentes áreas y dependencias (coordinación horizontal y vertical). • Diseño colaborativo: colaboradores expertos, profesores, alumnos (consulta), responsables de áreas y dependencias institucionales. • Diseño que se orienta hacia una mejora de la cultura organizacional. • Diseño que reconoce la historia de la temática dentro de la institución. 	<p>Acceso, Permanencia Egreso</p>	<p>Acerca del proceso de diseño del Programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño intra-institucional que favorece la coordinación e integralidad de la propuesta. • Diseño participativo que toma en cuenta la perspectiva de diferentes actores y dependencias institucionales. • Diseño colaborativo que coadyuva en la viabilidad y sustentabilidad de la propuesta. 	<p>Acerca del tratamiento de la temática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limitada formalización de la atención a la situación de discapacidad • Indefinición institucional para el trabajo con la comunidad universitaria respecto de la situación de discapacidad (ej.: inexistencia de protocolo pedagógico, existencia de barreras físicas, etc.).

continúa...

<p>institucionales (autoridades, docentes, administrativos, estudiantes y graduados).</p> <p>Objetivos Operativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad. • Facilitar los recursos materiales, personales y funcionales de apoyo a la inclusión educativa y social de personas con discapacidad. • Fomentar una educación inclusiva y plural en la que se contemple la diversidad como valor educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño que pretende ser consolidado desde la perspectiva de distintos actores y dependencias institucionales a fin de generar sustentabilidad. <p>ACCIÓN: Creación de un “Programa de Educación e Inclusión” que motorice el desarrollo de Áreas de trabajo y sus componentes.</p> <p>ÁREAS DEL PROGRAMA:</p> <p>-Área Comunidad Universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa de sensibilización y orientación a la comunidad universitaria. • Revisión de normativa y legislación nacional e internacional y ajustes en la realidad institucional. • Propuesta de acciones que mejoren la accesibilidad. • Elaboración de TIPS para “pensar y recordar” orientados a personal docente y administrativo • Elaboración de hoja de ruta institucional para identificar procedimientos, y áreas de acompañamiento a personas con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño abierto que se consolida desde la perspectiva de diferentes actores institucionales. • Diseño que tiene en cuenta la experiencia institucional y el saber acumulado respecto de la temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visiones estereotipadas y desconocimiento acerca de la atención a la situación de discapacidad (ej. falta de vocabulario específico en comunicaciones institucionales, etc.)
<p>Características (Cont.)</p> <p>-Área Alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Servicio de información, asesoramiento y apoyo. • Programa de Atención Personalizada. • Formación de voluntariado. <p>-Área Docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de guías de actividades para docentes tutores. • Propuestas de formación para docentes. • Investigación articulada con dependencias y áreas existentes. <p>-Área de pasantías laborales y orientación laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa a desarrollar en empresas. Articulación con Programa existentes en la Universidad. 			

Próximas actividades

A fin de favorecer la institucionalización del citado Programa se prevén instancias de consolidación y de generación de acuerdos intra-institucionales. De este modo se avanzará en su implementación y sustentabilidad a lo largo del tiempo. A saber:

Actividad 1: Jornadas de trabajo para acordar la versión final del documento:

“Programa para favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA”. Plazo estimado: Julio 2014. Responsables: Equipo de Gestión Proyecto ACCEDES. Producto: versión final del Documento “Estrategias para favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA”.

Actividad 2: Jornada de trabajo (intra-UCA) para consolidar las estrategias de acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA. Plazo estimado: Agosto 2014. Responsables: Equipo de Gestión Proyecto ACCEDES. Producto: Documento consolidado (intra-universidad) “Programa para favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA”. Acuerdos institucionales (viabilidad).

Actividad 3: Jornada de difusión “Estrategias para favorecer el acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en Educación Superior” (Cierre Proyecto ACCEDES en la UCA). Plazo estimado: Noviembre 2014. Responsables: Equipo de Gestión Proyecto ACCEDES. Productos: Elaboración de relatoría de la actividad. Difusión de la actividad en medios de comunicación. Elaboración de artículo académico: resultados y desafíos en el acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en las instituciones de educación superior: experiencias y desafíos.

1.4 CONCLUSIÓN

El cambio paradigmático que impulsó la CIPCD (ONU, 2006) define a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, destacando el papel relevante del entorno en tanto facilitador u obstaculizador de oportunidades de diverso tipo (ej: educativas, laborales).

Si bien la Argentina ha realizado avances en materia legislativa respecto de la atención a las personas con discapacidad resta un largo camino por recorrer para adecuar las prácticas educativas en general y en el ámbito universitario en particular y, de ese modo, generar inclusión.

Avanzar en el desarrollo de una educación inclusiva supone desafíos particulares para el caso de las instituciones universitarias. Tales desafíos pueden sintetizarse, a riesgo de simplificar, de este modo: a) generar aprendizajes inclusivos y efectivos; b) desarrollar estrategias de enseñanza inclusiva y efectiva; c) favorecer un desempeño académico para la inclusión (“Docencia, Investigación y Extensión para la inclusión”) y, en definitiva, d) desarrollar culturas y políticas inclusivas que abarquen a toda la comunidad universitaria.

Dichas cuestiones son parte de los desafíos a los que se enfrenta las instituciones universitarias en general y la UCA en particular y que pretenden ser abordadas desde la implementación del “Programa orientado a favorecer el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en la UCA”.

La etapa de diseño del citado programa ha permitido revisar los marcos conceptuales de quienes han liderado el proceso, dando lugar a nuevas (o enriquecidas) miradas y acuerdos. En definitiva, el proceso de diseño del “Programa” estuvo acompañado de formación respecto de la temática, cuestión clave cuando se alude a los procesos de mejora y cambio institucional.

Una vez concluida la primera versión del Programa (julio 2014) restaría acordarlo, consolidarlo, institucionalizarlo (aprobación por parte de los niveles de decisión y acuerdo respecto de las cuestiones que hacen a la viabilidad técnica, política, administrativa y económica) e implementarlo (año 2015). De ese modo se fortalecerá la cultura inclusiva en la UCA y, en definitiva, se continuará transitando el camino que discurre “*de las buenas intenciones a las buenas prácticas institucionales*”.

2 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA BOLIVIANA SAN PABLO

Yolanda Ferreira Arza

Universidad Católica Boliviana San Pablo, Bolivia

2.1 ANTECEDENTES

La Universidad Católica Boliviana San Pablo (UCBSP), fundada el año 1966 como una universidad privada, la primera del país y que en su trayectoria, el año 1994 fue reconocida como universidad de derecho público dotada de autonomía académica, según la Ley 1545. También forma parte del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana CEUB, organismo ejecutivo de coordinación, planificación y programación de las actividades que realizan las Universidades bolivianas enmarcadas en este sistema, permitiendo regular las acciones de educación superior bolivianas.

Dentro de la misión de la UCBSP se menciona: la constante búsqueda de la verdad mediante la investigación, ser portadora de los valores del Evangelio, formar profesionales comprometidos con el desarrollo del país, el servicio a la comunidad como agentes de cambio libertad, dignidad y justicia social, especialmente entre los más necesitados. Entre sus principios se destaca estar abierta a todas las personas sin distinción y estar al servicio de la sociedad en todos sus campos.

Actualmente ofrece 21 programas de licenciatura, 25 programas entre diplomados, especialidades y maestrías siendo pioneros en postgrado. El 2009 inicia programas de Doctorado, primeros y únicos en Bolivia, en Arquitectura, Ingeniería, Economía y Psicología. Y cuenta con 13 Institutos de Investigación.

En el Modelo Académico (2008) de la UCBSP, no se menciona de manera específica a este colectivo de personas con discapacidad, y en realidad a ningún otro colectivo. Sin embargo las acciones podrían basarse en los siguientes elementos que menciona:

- La nueva aspiración de Educación Superior, la transformación de la universidad debe seguir una tendencia responsable, caracterizada por una apertura e interacción con la sociedad y el mundo: una universidad integrada e integradora, reflexiva y flexible, democrática y desconcentrada, basada en la capacidad y el trabajo, fundamentada en la ética y el respeto a la diversidad, consecuente con la dialéctica de la teoría y la práctica, con principios, fines y objetivos que se cumplan.
- Cultiva en la comunidad universitaria una personalidad abierta a la diversidad de personas, siendo empático, dialógico y enriqueciéndose con las experiencias humanas de los demás.
- Desde las Políticas de la UCBS, Políticas de Formación, establece mecanismos que hagan asequible la educación universitaria a los pobres y miembros de grupos sociales minoritarios.
- Desde la Pastoral, se concibe al ejercicio universitario es primordialmente humano, personal y comunitario. La universidad, en su naturaleza, es comunitaria, reconoce en su seno la diversidad de experiencias humanas, culturales y religiosas de la existencia universal y, ella, entera y diversa (católica), busca la sabiduría que le nutre y le permite crecer plenamente en sus relaciones y en sus acciones que plenifican al ser humano en sus culturas.
- En el aspecto pedagógico, se basa en un aprendizaje humanista ha de concebirse como el proceso de construcción, por parte de la persona que aprende, de conocimientos, habilidades y motivos de actuación que se producen en condiciones de interacción social. Aprende no sólo conocimientos y habilidades sino también valores y sentimientos que se expresan en la interrelación humana y con el respeto a la diversidad.
- En relación a lo Curricular, promueve una formación integral y toma en cuenta diseños curriculares flexibles.

Fuente: Universidad Católica Boliviana, 2011.

También en el XI Congreso Nacional de Universidades, del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, instruye a las universidades partes de este sistema (como se mencionó antes, está incluida la UCBS), el libre ingreso de bachilleres a las carreras de personas con discapacidad así como la creación de unidades de atención a estos colectivos (CEUB, 2009).

Respaldan a todos estos avances marcos jurídicos y compromisos internacionales que han ido incorporando dentro de sus alcances el derecho de la educación de las personas con discapacidad, como una forma de garantizar su inclusión activa y productiva dentro de la sociedad.

Ante las diferentes convenciones, declaraciones y los compromisos asumidos por los diferentes países, Bolivia no ha quedado indiferente, le ha permitido considerar y promulgar normas educativas para la inclusión de personas con discapacidad en diferentes niveles y modalidades. Una inclusión que busca el acceso a la educación en una igualdad de oportunidades.

Una de las primeras normas ha sido promulgada en la Ley de Reforma Educativa 1565, en la que ya se incorporó el tema de integración de necesidades educativas especiales y con los asesores pedagógicos que formó fueron los encargados de capacitar a los docentes en las adaptaciones curriculares, el producto de todo esto fueron varias escuelas que se convirtieron en pilotos de la integración de los niños y niñas con discapacidad, se avanzó pero aún se requerían de más espacios de sensibilización a la comunidad y sociedad civil.

Posteriormente en la nueva Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez, 070, promulgada el 2 de diciembre de 2010, se plantea una educación con principios descolonizadores, comunitarios, productivos bajo un modelo denominado Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo. Entre los fines se menciona su sentido incluyente e integrador reconociendo a la persona como sujeto social, capaz de participar y aportar productivamente a la comunidad. Entre los objetivos se indica el respeto a la diversidad, con equidad e igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones para todas las personas. También menciona el formar con identidad y conciencia de diversidad, garantizando la educación de personas con discapacidad o con talentos extraordinarios bajo la misma estructura, principios y valores.

Plantea la educación inclusiva, a la que caracteriza con un enfoque integral fundamentado en el ejercicio del derecho a la educación para todos/as en igualdad de oportunidades y en equiparación de condiciones que atiende de forma holística a la diversidad de personas y de estudiantes, en comunidad y sin discriminación. De esta manera la educación asume la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan en el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todos/as los habitantes del Estado.

Y otros marcos jurídicos nacionales, como la Ley N° 223, Ley General de las Personas con Discapacidad (2012) en la parte correspondiente al Ámbito Educativo, Artículo 31. Explicita la conformación de equipos multidisciplinarios

para la atención e inclusión de personas con discapacidad al sistema educativo plurinacional. El desarrollo de las potencialidades individuales, la supresión de barreras arquitectónicas, psicopedagógicas y comunicacionales existentes en el actual sistema educativo boliviano. Y específicamente en torno a la formación universitaria menciona la extensión de diplomas académicos y títulos universitarios de manera gratuita, facilitar condiciones para que todos los postulantes y estudiantes con discapacidad sensorial cuenten con recursos de enseñanza y de evaluación adecuados, la existencia de descuentos en todos sus niveles de estudio. Finalmente planes específicos de liberación de valores (pagos) para las personas con discapacidad, hijos de los mismos así como los padres de niños con discapacidad (Gaceta Oficial de Bolivia, Ley N°223).

Y finalmente el Decreto Supremo N° 1893 (2014) que menciona en sus artículos 9 y 10 que el Ministerio de Educación implementará estrategias específicas para la aplicación de instrumentos de evaluación adecuados al grado y tipo de discapacidad de los estudiantes que cursan en los Institutos Técnicos, Escuelas de Formación Superior, Universidades Privadas, Universidades de Régimen Especial y Universidades Indígenas. Y realizará el seguimiento a las instituciones educativas respecto a los procesos de evaluación pertinentes a estudiantes con discapacidad. Finalmente que se realizará el control de las Universidades Privadas para el cumplimiento de la otorgación de becas a estudiantes con discapacidad, en el porcentaje establecido en normativa a emitirse por dicho Ministerio (Gaceta Oficial de Bolivia DS. N° 1893, 2014)

Otro aspecto que marca de manera intensa en la dirección y accionar sobre esta temática en la Universidad Católica Boliviana San Pablo, es la incorporación al Proyecto Accedes. Este proyecto es parte del Programa ALFA III, de la Unión Europea, quienes buscan mejorar la calidad, la relevancia y accesibilidad a la Educación Superior en América Latina. Entre sus variados proyectos se encuentra el proyecto Accedes que pretende mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica (Proyecto Accedes, 2008). Este proyecto con sus objetivos, metodología y acciones ha permitido dentro de la Universidad Católica Boliviana San Pablo iniciar la reflexión y movimiento sobre una de las poblaciones vulnerables priorizadas, las personas con discapacidad.

Dentro de la Universidad y específicamente en uno de sus Institutos de Investigación, el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD), desde el año 2003, involucrado en el ámbito de la comunicación va ahondando con diferentes actividades, estrategias, producción de recursos y

publicaciones en la reflexión del Derecho a la información y comunicación de las personas con discapacidad. Su área de abordaje ha sido extensa, incluyen niños, maestros, medios de comunicación, personas civiles, policía, organizaciones gubernamentales y municipales, entre muchos otros, primero a sensibilizar y abrir el debate en diferentes sectores en relación a las personas con discapacidad y segundo a generar trato con respeto, comunicación e interrelación inclusiva.

Por ello, en base a estos compromisos, experiencias vividas y la reflexión ya generada, se manifiesta la Universidad Católica, como institución referente de la educación boliviana y asume en su Plan Estratégico 2014, a la diversidad como uno de sus elementos de identidad, de manera consistente con su misión educativa. De esta manera, recibir, atender a personas con discapacidad y desarrollar proyecto buscando su acceso, permanencia y egreso va constituyéndose en parte de su oferta integral (Comisión Transitoria para la Educación Superior Inclusiva, UCBSP, 2014).

Desde esta perspectiva en la Universidad Católica Boliviana surge una búsqueda de enfoque de educación superior como respuesta activa y comprometida para reducir y/o eliminar las formas de discriminación y exclusión que persisten en la sociedad contemporánea.

Todas estas visiones y ofertas cada vez más sentidas y requeridas son fruto de una paulatina sistematización de características y necesidades encontradas en los años de trayectoria. Esto quiere decir que las puertas para personas con discapacidad han estado siempre abiertas pero sin las estrategias y las acciones pertinentes que permitan el acceso, permanencia y egreso libres de barreras pedagógicas, de infraestructura, económicas y académico que permita facilitar el tránsito por la formación terciaria.

Es por esto, y como fruto de un marco legal nacional, y la oportunidad de pertenecer al proyecto Accedes, las experiencias del Instituto de Investigación SECRAD que el año 2013 se conforma la Comisión Transitoria para la Educación Superior Inclusiva.

Esta Comisión se establece el 24 de julio de 2013, con el objetivo de incorporar a la UCBSP dentro de un espacio de cumplimiento de los marcos jurídicos, resoluciones y normativas vigentes que hacen a la inclusión de estudiantes con discapacidad dentro de la educación superior. Esta comisión está encargada de formular una propuesta política y propuesta de acción para el acceso, permanencia y egreso dentro de la UCB dirigida a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias (Acta de Fundación, 2013).

Entre las primeras tareas realizadas por esta Comisión se encuentra la elaboración de un diagnóstico previo para poder conocer el estado de esta situación. Y una vez realizado se encuentra que se observa y se vive una creciente presencia de personas con discapacidad en los últimos 15 años, que han ingresado a diversos programas planteando con su presencia la necesidad de que exista una política institucional más explícita para el acceso, el trabajo pedagógico, la formación de recursos humanos, que permitan la atención a la diversidad, la concientización de estudiantes pares, el acompañamiento y apoyo a estudiantes con discapacidad (Comisión Transitoria para la Educación Superior Inclusiva, UCBS, 2014).

2.2 EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS APLICADAS

Como se observa en esta temática de inclusión educativa de las personas con discapacidad, Bolivia está iniciando sus primeras estrategias, se espera que de aquí a unos años no sean ya experiencias aisladas y esfuerzos de equipos concretos sino que se pueda avanzar más en materia de reconocer los derechos de las personas.

En el caso de la UCBS, sucede lo mismo, empiezan a vislumbrarse algunos intentos y algunas decisiones de equipos y departamentos, como es el caso del Instituto de Investigación de la carrera de comunicación, SECRA, quien se ha convertido en un referente externo en relación a temáticas como los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos el derecho a la comunicación y la visibilización activa de estos colectivos, no se puede olvidar nombrar su estrategia “Sobretodo Personas” que se la destaca más abajo. Y también del Departamento de Educación, que en sus espacios de formación docente incluye el Diplomado de Educación para la Diversidad con uno de los módulos relacionados con Necesidades Educativas Especiales, que ayudan pero aún no son suficientes. Dentro del Departamento también está la Maestría en Ciencias de la Educación con la Mención Educación Superior en la que ya se ha generado una línea de investigación que tiene que ver con la Inclusión de estos colectivos a la Universidad.

Sin embargo, como Universidad, el mayor impulso hasta ahora ha sido la Conformación del Comité Transitorio para la Inclusión, a la que se le encomienda la tarea de coadyuvar en la elaboración de políticas educativas, investigación y generación de estrategias para que la inclusión sea una tarea de todos.

Entre éstas y otras estrategias como prácticas iniciales que tiene la institución se presenta a continuación una tabla, tabla N°1 que muestra las experiencias y estrategias aplicadas, sus características, el momento en el que se inserta la misma y una breve caracterización de sus fortalezas y debilidades.

Tabla N° 1 Experiencias y Estrategias Aplicadas en la Universidad Católica Boliviana San Pablo

<i>Estrategia Aplicada</i>	<i>Características</i>	<i>Momento al que se dirige (Acceso, Permanencia, Egreso)</i>	<i>Resultados</i>	
			<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
Seminarios de Actualización y Sensibilización	El Instituto de Investigación SECRAD, ha realizado varios seminarios con diferentes temáticas referidas a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales	Acceso y Permanencia	La Universidad es un referente para el abordaje de estas temáticas tanto en educación superior como en otros espacios	Aún el cuerpo docente no es el más asiduo a este tipo de eventos. Aún los temas escogidos son desconocidos por docentes y poco prácticos para el aula
Conformación de Comisión Transitoria para la Educación Superior Inclusiva	Comisión que se reúne con objetivos y funciones claros a cumplir y desarrollar	Acceso, Permanencia y Egreso	Se genera un equipo multidisciplinario y conformado por miembros de departamentos y carreras que cuyos aportes son sistémicos	Dificultad en la continuidad de las tareas, por las múltiples tareas de sus miembros
Elaboración de Recursos	El Instituto de Investigación SECRAD, ha desarrollado CD's, Audios, Videos, Folletos, Manuales. Algunos para sensibilizar sobre esta problemática y otros para dar pautas de estrategias concretas	Acceso y Permanencia	Son aportes concretos y relevantes para la sensibilización y la acción	No todos están aún relacionados a la educación superior

Tabla N° 1 Experiencias y Estrategias Aplicadas en la Universidad Católica Boliviana San Pablo (Continuación)

<i>Estrategia Aplicada</i>	<i>Características</i>	<i>Momento al que se dirige (Acceso, Permanencia, Egreso)</i>	<i>Resultados</i>	
			<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
Estrategia Sobretodo Personas	Se constituye en una estrategia de comunicación que busca promover el ejercicio del derecho a la comunicación e información desde, con y para las personas con discapacidad	Acceso, Permanencia y Egreso	Brinda espacios y recursos virtuales, organiza eventos, seminarios, ofrece servicios de capacitación para el buen trato, sensibilización y comunicación	Se constituye más en un servicio externo de la universidad
Incorporación de módulos y diplomados en Posgrados de Educación	Existe el Diploma en Educación para la Diversidad y dentro un módulo denominado Necesidades Educativas Especiales que lo desarrolla el Departamento de Educación con preferencia para Docentes de la UCBSP	Acceso, Permanencia y Egreso	Se tiene un cambio de actitudes y vivencias cuando se los cursa. Generando impactos positivos	Los docentes no son los que más participan
Generación de la Línea de Investigación en la Maestría de Educación	La Maestría en Ciencias de la Educación ha incorporado su línea de investigación para aportar conocimientos y estrategias para la Universidad	Acceso, Permanencia y Egreso	Se empiezan a generar conocimientos, movilizaciones y acciones específicas	Aún son pocos los participantes maestrantes que se interesan por este tipo de temáticas

Tabla N° 1 Experiencias y Estrategias Aplicadas en la Universidad Católica Boliviana San Pablo (Continuación)

<i>Estrategia Aplicada</i>	<i>Características</i>	<i>Momento al que se dirige (Acceso, Permanencia, Egreso)</i>	<i>Resultados</i>	
			<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
Elaboración de un Reglamento Inicial para el Acceso de Personas con Discapacidad	Está en borrador en la revisión de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales un documento que se constituye en un Reglamento de Acceso	Acceso	Inicio para generar directrices de acción e incorporación de estos colectivos	No está aún aprobada y difundida
Proyecto de Diplomado en Dificultades de Aprendizaje y Discapacidad	Se está elaborando el Proyecto de Diplomado en Dificultades de Aprendizaje	Acceso, Permanencia y Egreso	Se considera una demanda de docentes de la universidad	Insuficiencia en la participación de los docentes de la universidad
Programa de Radio	Se cuenta con una radio que se difunde por internet con varios espacios de difusión en relación a la inclusión de estos colectivos a nivel social, laboral y educativo	Permanencia	Espacio amplio y de gran variedad para generar sensibilización, socialización de experiencias y construcción de debate y reflexión	Aún no es un espacio consolidado de gran audiencia
Programa de Becas	En función a los reglamentos y leyes se tiene un descuento importante para las personas con discapacidad que ingresen a la universidad	Acceso, Permanencia y Egreso	Genera mayores posibilidades de acceso	No existen muchas personas con discapacidad que se identifiquen y busquen este beneficio

2.3 RETOS PARA LA MEJORA

La UCBSB, está en el comienzo de muchos retos y desafíos para poder no sólo ser un referente dentro de la Educación Superior en el país, sino principalmente asumir los compromisos internacionales y nacionales, así como cumplir su misión como institución católica.

De esta manera, se sistematizan algunos de ellos que podrían colaborar en allanar el camino que se inicia a transitar. Los retos para la mejora que encontramos podemos desarrollar son:

1. Fortalecer a la Comisión Transitoria para la Educación Superior Inclusiva para Personas con Discapacidad, dándole un carácter más continuo y con propuestas más visibles que las logradas hasta el momento.
2. Profundizar los estudios de contexto respecto a la temática dentro de la Universidad, pero tomando en cuenta a sus cuatro regionales, porque la Comisión trabaja a nivel Regional La Paz y las experiencias recogidas son de la misma. Quizá aunando información y colaboración se pueden recoger otras buenas prácticas que conformen un equipo de trabajo nacional.
3. Generar nuevas formas de acceso, con evaluaciones diagnósticas que permitan identificar a diferentes necesidades educativas con el fin de suprimir barreras y brindarles mejores alternativas, estrategias e insertarlos a programas pertinentes.
4. Incorporar cursos basados en la formación continua para los docentes, en modalidad presencial y virtual con el propósito de brindar herramientas operativas para trabajar dentro y fuera del aula.
5. En el marco del Proyecto Accedes se ha elaborado un Plan de trabajo en la dirección del acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad, que ha sido el colectivo priorizado por la UCBSB, el mismo que requiere de seguimiento y continuidad.
6. Elaborar manuales y guías de estrategias concretas y diversas tanto para la enseñanza como para la evaluación dirigidas al uso de los docentes y con el fin de brindar una mejor calidad de aprendizaje a las personas con discapacidad.
7. Apoyar en la Comisión de Infraestructura con insumos técnico-pedagógicos que puedan brindar lineamientos claros para las barreras arquitectónicas, tanto en su eliminación, modificación o implantación. Permitiendo también que en las nuevas construcciones que encara la

institución puedan considerarse las diferentes necesidades de las personas con discapacidad.

8. Coadyuvar al fortalecimiento de políticas de Acceso, Permanencia y Egreso, con reglamentos y directrices más completas para posibilitar la atención de estos colectivos con la calidad educativa que se espera dentro de la UCBSP.
9. Generar redes de trabajo y capacitación en departamentos administrativos y académicos en todas las instancias de acceso, orientación, seguimiento, bienestar, y todos los departamentos involucrados en servicios estudiantiles para que de manera oportuna y eficiente puedan satisfacer desde sus funciones a las necesidades o problemas de las personas con discapacidad.
10. Mejorar las estrategias de sensibilización y convocatoria dirigidas a docentes y administrativos de la institución.

3 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS DE LAS FORMAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS DISCAPACITADOS EN LA UNIVERSIDADE PAULISTA UNIP–BRASIL

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho” – UNESP, Brasil

3.1 INTRODUCCIÓN

En Brasil, a pesar de haberse constituido en períodos muy alejados temporalmente y sobre modelos distintos de los otros países de Latinoamérica, por su modelo portugués de colonización, el acceso ha sido un tema muy complejo. De un recogido histórico, se puede notar que el paradigma que ha sido implementado no propendió al desarrollo de una sociedad compleja, con bases sociales y culturales estables. De hecho, en Brasil se constituye una sociedad predominantemente rural cuya base es el monocultivo, y el esclavismo, de rasgos patriarcales y fuertemente polarizada. En ella no quedaban espacios para las minorías – siquiera los discapacitados. En ella misma, las prácticas culturales no hallaron un lugar propicio.

Por ese motivo se sostiene todos los esfuerzos de creación de universidades, o aún de escuelas superiores en Brasil se vieron malogrados por distintos motivos, entre los cuales se destacan especialmente la política de control a toda iniciativa que posibilite una independencia cultural de la colonia. Para Cunha (1986), sin embargo, muchas de las universidades hispanoamericanas podrían ser equivalentes a los colegios jesuitas de Bahia, de Rio de Janeiro, de São Paulo y otros. Se trataría pues de la aplicación de una denominación diferente a instituciones equivalentes.

Aunque sea así, finalmente en 1808, como consecuencia de la invasión napoleónica a Portugal la corte se traslada hacia Brasil, oportunidad en la cual se establecen los primeros cursos profesionales. Hasta la segunda década del siglo XX – momento en que surge la primera universidad – el modelo de enseñanza superior es la formación para el desarrollo de ciertas profesiones – en las cuales

no se discute el tema del rol de los discapacitados en la sociedad o en la universidad. Las formas de acceso representan parte importante para la comprensión de los cambios a lo largo de la historia de la inclusión de los discapacitados en las prácticas de las universidades brasileñas.

3.2. EL EXCLUYENTE MODELO Y LAS FORMAS DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A lo largo de la historia de la educación superior en Brasil, se nota un modelo excluyente de las formas de acceso no solamente a los discapacitados y otras minorías como hacia todos aquellos que no forman parte de una élite como se intenta evidenciar en este recogido.

La primera etapa de los establecimientos de educación superior estuvo signada por la aplicación de la exigencia de haber cursado y aprobado los denominados Estudios Preparatorios que eran exámenes de salida del segundo nivel y no de entrada a la enseñanza superior. Tales modos no trataban del tema de la discapacidad pues se trataba de un colectivo que siquiera llegaba a la enseñanza secundaria. Sobre todo pues el objeto de los exámenes preparatorios era certificar los conocimientos adquiridos durante los estudios secundarios. Con el advenimiento de la República (1889), se descentraliza la educación superior y se amplían las posibilidades de acceso a la misma, mientras disminuyen los obstáculos que planteaban los exámenes. Se produce entonces una expansión considerable del número de estudiantes y graduados en una sociedad todavía básicamente agraria.

Eso porque los sectores medios en Brasil nacieron con la conquista constituían sobre fines del siglo XIX aún un grupo marginal pero en ascenso, cuyo deseo de diferenciarse de los sectores subalternos los empujaba a procurar el ejercicio del tareas no manuales para las cuales la educación resultaba fundamental. En estas circunstancias, la presión por obtener un diploma superior va acentuándose, y paulatinamente se facilitan las vías de acceso a la enseñanza superior. En este sentido, por ejemplo, se prefería rendir los exámenes preparatorios en ciertas facultades, o en ciertas ciudades que eran especialmente favorables para las aspiraciones de los candidatos.

Sin embargo, el aumento del número de escuelas y de diplomados trae aparejado la devaluación del prestigio de las credenciales y la disolución de la homogeneidad ideológica de las mismas garantizaban. Los sectores dominantes en el campo político y las corporaciones profesionales buscan entonces una forma de

control de la expansión del tercer nivel. La misma viene dada por la imposición escalonada de una serie de condiciones a cumplir a los efectos de iniciar estudios superiores. Es así como en abril de 1911, se establece por primera vez, oficialmente, el *vestibular*, examen de ingreso a los estudios superior, cuyo objeto es efectuar una evaluación global del desarrollo intelectual del candidato y la comprobación de su capacidad para emprender estudios de nivel superior. Estas pruebas – una escrita de evaluación de los conocimientos del secundario y una oral sobre lenguas y ciencias – se desarrollan en forma independiente en las distintas instituciones de educación superior y sólo a partir de 1925 se fija un *numerus clausus*, pero en este no están los discapacitados que siquiera han concluido la enseñanza secundaria.

La imposición de los exámenes *vestibulares* se complementa con la exigencia de una constancia de haber aprobado los cursos correspondientes al nivel secundario. La educación superior se va pues abroquelando a través del establecimiento de condiciones de ingreso, cuya exigencia va creciendo en forma proporcional de la demanda

A partir de 1930, se inicia un período de mudanzas lideradas por el gobierno Getúlio Vargas. En estos años el estado asume el proceso de industrialización como proyecto de desarrollo, intensificándolo a partir de las condiciones favorables planteadas por la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, en las tres décadas siguientes, se configura una sociedad de clase media, bajo la influencia creciente de una burguesía industrial que se había expandido rápidamente.

A nivel de educación superior, la expansión institucional y matricular es lenta, mientras tanto, en 1931, el Estatuto de Universidades Brasileñas establece como requisitos para la admisión además de aprobar los exámenes vestibulares, la posesión de una certificación del curso secundario fundamental o del complementario, y una prueba de idoneidad moral. Los discapacitados siguen sin acceso a la educación superior.

La política educacional de posguerra, que se desarrolla en el seno de un gobierno populista, lleva al estado a ampliar las oportunidades de escolarización para las camadas medias y populares. Sin embargo, para algunos autores como Sampaio (1991), no hubo intencionalidad en la expansión del sistema, sino un ajuste entre la demanda creciente de sectores medios, producto de procesos de desarrollo urbano-industrial, y un modelo de enseñanza superior que estaba procesando su propia diversidad. Por ello, los colectivos vulnerables siguen sin cualquiera forma de política de acceso a la educación superior.

En otro orden de cosas, en el período de posguerra se inicia el proceso de monopolización de la economía brasileña, la cual deriva un en una marcada centralización del mercado de rentas y capitales que hizo que hizo que un pequeño número de

empresas llenase el espacio económico antes ocupado por numerosas empresas de tamaño pequeño. Hasta, entonces, el ascenso social estaba estrechamente relacionado con la capacidad de reproducción del capital individual. Al quedar esta vía clausurada por los cambios experimentados en la forma de inserción de Brasil en el mercado mundial, se produce un desplazamiento de los canales de ascenso social de los sectores medios. (Cunha, 1982; 1989 e Martins, 1989).

Paralelamente, hacia 1950 el estado y las empresas privadas inician un proceso de ampliación y diferenciación de sus burocracias, lo cual lleva en un primero momento, a una exigencia de mayor escolarización a los efectos de asumir la complejidad creciente de las funciones. Sin embargo, más adelante, en la medida en que crece la oferta de mano de obra calificada, se va tendiendo a una elevación del umbral educativo exigido, la cual se fundamenta en el exceso de oferta y no en las características propias del trabajo.

Este empleo burocrático se convierte en la meta de los sectores medios, en la medida en que avanza el proceso de monopolización y centralización de la economía y se cierran otras posibles vías de ascenso social. Al exigir este tipo de empleo cada vez credenciales más elevadas, la educación superior se convierte en una necesidad y el acceso a la misma es disputada cada vez por más candidatos, generando problemas crecientes como el de los excedentes y a la vez los discapacitados como parte de las minorías que siguen sin acceder a la educación superior.

En este período se inician dos procesos de signo opuesto. A partir de 1945 comienza a efectivarse la federalización de los establecimientos privados de enseñanza superior. Por otra parte, ya desde 1936 se había autorizado a funcionar a facultades católicas, en 1940 se autoriza el funcionamiento de las facultades católicas, en 1940 se autoriza el funcionamiento de las facultades católicas de Derecho y Filosofía en Rio de Janeiro, proceso que culmina en 1946 cuando el estado las reconoce como universidad (PUC/RJ). Esta ha sido la primera universidad privada del país. En un marco institucional excluyente sigue la institucionalización de la educación superior en Brasil.

En los 60 se instala un gobierno de corte tecnocrático – como ha pasado en otros países como Argentina, Chile o Uruguay que tienden a recortar esenciales de la universidad. En este sentido, las mismas redujeron a dos: la de entrenar recursos humanos de alto nivel y las de producir conocimientos científicos y técnicos determinados por las necesidades del estilo de desarrollo escogido.

La universidad era conocida como una empresa productora de conocimientos e inmersa en la lógica organizacional burocrática, privilegiando criterios de eficacia, eficiencia y racionalidad. Sin embargo, en el momento era alta en la

valoración que se hacía de la importancia de la institución y su monopolio en la producción y transmisión del conocimiento científico-técnico, indispensable para llevar adelante los proyectos del gobierno. De ahí se comprende la relevancia dada al control de la institución, a su silenciamiento político y la eliminación de su función crítica. Por todo ello, la universidad sigue excluyente. Esos cambios han sido muy profundos en Brasil. Un extraordinario procesos de desarrollo de la producción llevó a la transformación total de la estructura social, constituyéndose en pocos años en una sociedad capitalista moderna, aunque periférica, desequilibrada y contradictoria (CEPAL, 1989).

En este sentido, el análisis de los datos censales muestra que entre 1960 y 1980 la estructura social brasileña experimenta una vasta transformación general. Se producen acentuados cambios en la estructura social como el crecimiento de los estratos manuales no agrícolas y de las ocupaciones de cuello blanco. Por otra parte, la movilidad social intrageneracional e intergeneracional es también elevada, alcanzando tasas sin precedente e la historia de la sociedad brasileña. Los sectores medios continúan su proceso expansivo y este es acompañado por un paralelo aumento de las aspiraciones por más educación superior. Como corolario de esta situación, aumenta la relación candidato/vaga y la expansión de la enseñanza superior en Brasil refleja el proceso de presión/cooptación que caracteriza la relación entre la clase media y el Estado en el modelo socioeconómico-político vigente.

Mientras tanto, en 1961, se dicta la Ley 2024, llamada de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, la cual incluye el principio de equivalencia de las diferentes ramas de la enseñanza media (secundaria tradicional, normal, comercial, industrial y agrícola), lo cual produce un aumento importante del número de aspirantes a ingresar al tercer nivel. En estas circunstancias, el *vestibular* se convierte en un instrumento para descartar candidatos y no para seleccionarlos. Para lograr este objetivo se aumenta el grado de dificultad de las pruebas, incorporando cuestiones ajenas al nivel medio. Las pruebas son habilitantes, con una nota mínima de aprobación (en una escala del 0 a 10m es necesario obtener 4). Publicadas las notas las instituciones que no lograran llenar las vagas pueden llamar a un nuevo *vestibular* disminuyendo los requisitos y las dificultades.

Sin embargo, en muchas instituciones la cantidad de alumnos habilitados a través del examen para acceder a la educación superior resulta superior al número de *vagas* (plazas) *existentes*, con lo que el examen pierde su carácter habilitatorio, y se genera una nueva figura, la del excedente (alumno que aprueba pero que no tiene posibilidades de ingresar por falta de *vagas*). Los problemas planteados por

los reclamos de los excedentes constituyen una cuestión central a lo largo de los años y da cuenta del modo excluyente del acceso a la educación superior en Brasil. Las permanentes movilizaciones estudiantiles y los reclamos ante la justicia, a los que a menudo ésta daba lugar, constituían situaciones de difícil contención.

A partir del golpe de estado de 1964, el régimen de facto, que gozaba de un fuerte apoyo en los sectores medios, trata de aliviar la situación, aumentando el número de vagas en las universidades federales, medida por lo demás insatisfactoria ante un problema de tanta proporción. En 1968, la Ley 5540 de Reforma Universitaria consagra la abarcatividad, la identidad de los contenidos y la unificación de ejecución del *vestibular* como imperativos de racionalización. Por su parte, el Decreto n. 68908/71 establece el *vestibular* clasificatorio que permite la extinción de la figura del excedente. A partir de ese momento, los candidatos serían clasificados en un orden basado en las calificaciones recibidas, hasta completar el cupo correspondiente.

Ha sido dese modo hasta que en los 80, en consonancia con la apertura política que comienza a otorgar el gobierno militar, continúan las presiones contra el *vestibular* único y clasificatorio y la legislación abandona el énfasis en la unificación dejando de reglarla. Una nueva Constitución, sancionada en 1988, sostiene – por su parte – en su artículo 208 que es obligación del estado garantizar “el acceso a los niveles más elevados de la enseñanza, de la investigación y de la creación artística, según la capacidad de cada uno.” En lo que respecta el acceso, el *vestibular* va cambiando pues el Ministerio va brindando paulatinamente mayor autonomía a las universidades. Es así como la Portaria 380 del 29/05/86 establece que éstas podrán fijar nota mínima de aprobación, y que los exámenes versarán sobre el núcleo común de la enseñanza secundaria. El nivel de las pruebas no podría ser por otra parte, superior al nivel de enseñanza suministrado por las escuelas del país en la educación básica.

La primera década del siglo XXI y el cambio en las formas de acceso a la universidad

Con el propósito de democratizar el sistema de educación superior que le corresponde, el MEC ejecuta a partir del comienzo de este siglo XXI una serie de acciones afirmativas insertas en un conjunto más amplio de políticas de reforma universitaria. Dos de ellos forman parte de las iniciativas vinculadas a los colectivos vulnerables que son los egresos de las escuelas públicas de la educación básica: el Programa Universidad para Todos (PROUNI) y el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES).

El PROUNI es parte constitutiva de un conjunto de acciones promovidas por el Ministerio de Educación que resulta en la creación de nuevas universidades públicas federales y *campi* en localidades estratégicas – con el objetivo de cumplir las metas establecidas por el Plan Nacional de Educación, de 2001, en especial con relación a la democratización del acceso y permanencia, ampliación de matrícula de jóvenes procedentes de grupos históricamente marginados como negros e indígenas y superación de desigualdades regionales. Mediante la exención de algunos tributos a las instituciones privadas seleccionadas, con criterios y procedimientos públicos de exámenes y rendición de cuentas, este programa otorga becas integrales o parciales a estudiantes procedentes de medios familiares de bajos ingresos.

Cada año aumenta el número de estudiantes inscriptos en el PROUNI. Anualmente, son otorgados más de cien mil cupos a estudiantes procedentes de familias y grupos de bajos ingresos con becas pagas por el MEC. Los candidatos pueden optar por hasta siete carreras y necesitan cumplir los siguientes criterios:

1. Proceder de escuela media pública o haber recibido beca integral en escuela privada;
2. Comprobar que la familia tiene bajos ingresos (no superiores a 1,5 salarios mínimos, algo US\$ 300,00)
3. Comprobar desempeño satisfactorio en el Examen Nacional de Enseñanza Media.
4. Los mismos criterios valen para la beca parcial, con la diferencia de que los ingresos familiares pueden ser más altos (menos de tres salarios mínimos o aproximadamente US\$ 600,00)

Otra iniciativa en pro de la disminución de las desigualdades sociales es el aseguramiento de cuotas (alrededor de un 50%) en universidades públicas para jóvenes de estos sectores sociales relegados y de más bajos ingresos (parte de los rasgos de los colectivos vulnerables).

El Programa de Financiamiento Estudiantil (FIES), creado en 1999, financia los estudios de alumnos seleccionados por el Ministerio de Educación y regularmente matriculados en IES no-gratuitas, debidamente catastradas y evaluadas positivamente en los procesos evaluativos oficiales. El financiamiento, en general, corresponde a 50% del valor de la matrícula. El estudiante seleccionado en este programa deberá cancelar los valores financiados, incrementados por tasas de interés que varían entre 3,5% y 6,4% al año, en un plazo igual a la duración de sus estudios. En 2006, se contaban 1.513 instituciones y 449.786 estudiantes beneficiados. En 2005, el monto de recursos transferidos al FIES subió a US\$ 1,35

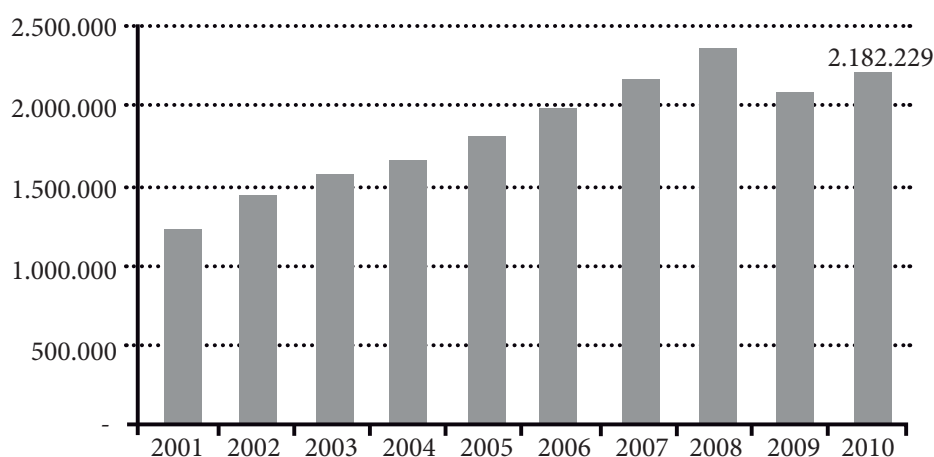
mil millones, beneficiando a aproximadamente 1,5 millones de alumnos. Desde la creación del FIES, fueron aplicados más de 4 mil millones de dólares norteamericanos a estudiantes de bajos ingresos.

La deuda histórica con negros e indígenas, que forman parte hegemónica de los colectivos vulnerables, sin embargo, demanda varias acciones que están en marcha sobre todo desde el las últimas décadas del siglo XX y comienzo del XXI. Recién, el pasado 26 de abril, han sido aprobadas por el Supremo Tribunal Federal las siguientes acciones para garantizar el acceso de estos colectivos vulnerables:

1. la adopción de la política de la reserva vacante a toda la garantía el acceso de negros y de indios las instituciones de la educación superior en el país. Cada institución federal tiene autonomía para decidir si va o no adoptar una política de la acción positiva. Los contingentes pueden ser raciales (para los negros, los mestizos y los indios), social (para derivar de escuelas públicas y físicos deficientes) o una combinación de los dos modelos, es decir, dentro del contingente de vacante para los estudiantes venidos de escuelas públicas es vacante reservado para los negros, el mestizo y los indios. Para entrar generalmente en este contingente, basta con que el negro o mestizo se autodeclare.

Así que se puede notar en el gráfico el proceso de expansión del acceso a la educación superior en Brasil:

Gráfico 1 - Evolución do Número de Ingresos (todas las formas de ingreso) en Cursos de Graduação (presencial e a distancia) – Brasil – 2001-2010



Fuente: MEC/INEP

Aunque que sea muy claro el proceso de expansión, queda la interrogante: ¿dónde están los discapacitados en ese proceso? Se lo intentaremos relatar en la Universidade Paulista – UNIP – la privada más grande del país.

3.3 ¿DÓNDE ESTÁN LOS DISCAPACITADOS EN LA UNIP?

Desde hace 10 años, la Universidad Paulista ha cumplido un conjunto de actividades que se vinculan a los discapacitados que se ubican en estas tres áreas de actuación de las instituciones de educación superior que han sido sistematizadas por Humboldt (1810):

- a. La enseñanza: la visibilidad que han tenido las prácticas de inclusión de la universidad con sus programas de becas y una selectividad poco excluyente (pues entran casi todos que hacen los exámenes), ha resultado en la proposición y aprobación del cambio en el diseño curricular. Por ello, se han priorizado: los sordos, los ciegos y aquellos que poseen alguna dificultad mental. Para los primeros, los sordos, una intérprete traduce todas las clases desde el empleo del LIBRAS (*Linguagem Brasileira de Sinais*). Hacia el segundo equipo, los ciegos, el empleo de las obras traducidas al Braille, así como lo el empleo de un material de apoyo didáctico diferenciado para aquellos que quedan con una visión de baja efectividad. Para aquellos que han sido detectados con alguna discapacidad mental sea por accidentes o algo genético, la tutoría personal es parte del proyecto de atención a ese colectivo vulnerable.
- b. La investigación: los equipos de investigación siguen con las encuestas para conocer, en profundidad, los rasgos de los colectivos vulnerables con alguna discapacidad. Por ello, investigaciones bajo el tema de la dislexia, dislalia, así como los modos de intervención en los casos de fracaso escolar.
- c. La extensión: las prácticas de extensión se hacen todavía más necesarias en un país en lo cual, menos que el 15% de la población se va a la educación superior. Por ello, los cursos de extensión bajo los temas desarrollados en las investigaciones como dislexia, dislalia, así como otros, son parte de los planes de acción para que más personas puedan acceder al conocimiento científico bajo el tema de los discapacitados.

4 IDENTIFICACIÓN Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA COLECTIVOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, COLOMBIA

Janeth González Rubio

Universidad del Tolima, Colombia
Grupo de Investigación Cadenas de Valor y
Competitividad Regional CV&CR

Consuelo Arce González

Universidad del Tolima, GRECYT, Colombia

4.1. RESUMEN

En el marco del proyecto ACCEDES, “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica”, financiado por la Unión Europea en la convocatoria III de ALFA 2012-2014, con la participación de países de Europa, Centro y Sur América y que tiene como finalidad mejorar el acceso permanencia y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica, se ha desarrollado el presente trabajo donde se describen las estrategias implementadas por la Universidad del Tolima para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, y dar cumplimiento a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para la educación inclusiva en el marco jurídico emitido por el gobierno nacional a las instituciones educativas para la atención a colectivos vulnerables. El presente trabajo se desarrolló en las siguientes fases:

En la primera fase se construyó un instrumento que a través de indicadores permitiera identificar los colectivos vulnerables en cada país participante en el proyecto. En la segunda fase se identifican y se ponen en funcionamiento las estrategias de intervención para los 3 momentos (ingreso, permanencia y egreso) y en una

tercera fase se hace una validación de estas estrategias para verificar su efectividad con el fin de proporcionar un modelo que facilite el ingreso, permanencia y egreso exitoso de colectivos vulnerables en las Instituciones de Educación Superior.

Los principales resultados producto de este estudio y que se describen en el presente artículo son: Un contexto internacional y nacional con respecto al colectivo vulnerable “*Personas con necesidades educativas especiales*”, denominado en otros contextos como personas con discapacidad; una síntesis del marco normativo y las estrategias desarrolladas por la Universidad del Tolima para la atención de estos colectivos. La identificación y los diferentes tipos de estrategias de intervención lo constituye un documento que fue construido en el desarrollo del proyecto ACCEDDES con la metodología denominada APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) que comprendió la elaboración de un manual de trabajo que orienta la identificación de colectivos vulnerables en las universidades y la intervención sobre los mismos, con la finalidad de promover su permanencia en la universidad y su mayor éxito académico.

4.2 INTRODUCCIÓN

La Universidad del Tolima es una institución regional autónoma de carácter estatal u oficial del orden departamental, con 2 modalidades de formación: presencial con cerca de 8.000 estudiantes y semipresencial con 40.000 estudiantes distribuidos en todo el territorio nacional, la mayoría de sus estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2, brindando la oportunidad no solo a las poblaciones de recursos económicos bajos, sino también a las poblaciones que de una u otra manera se encuentren en condición de exclusión, para poder acceder a la educación superior.

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional MEN, Colombia (2005), “La vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo”¹. En Colombia y de acuerdo a la Ley General de Educación 115 de 1994,

1 Ministerio de Educación Nacional, (2005) Lineamientos de política para la atención educativa a colectivos vulnerables.

se han identificado 7 poblaciones que se encuentran en condición de vulnerabilidad, siendo estas las poblaciones étnicas, población afectada por la violencia, menores en riesgo social, jóvenes y adultos iletrados, habitantes de frontera, población rural dispersa y población con necesidades educativas especiales. “Se identifican como poblaciones con necesidades educativas especiales las personas que presentan discapacidad o limitaciones y aquellas que poseen capacidades o talentos excepcionales”².

El Ministerio de Educación Nacional, en su documento Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva, ha definido la ruta metodológica de atención a la población vulnerable para gestionar la participación de los actores involucrados como el Ministerio de Educación Nacional, las Instituciones de Educación Superior, Secretarías de Educación departamental y municipal, sector productivo y demás actores para de esta manera garantizar la implementación de estrategias que permitan el acceso permanencia y egreso con calidad, pertinencia y equidad. Esta ruta metodológica se desarrolla en seis momentos:

Contextualización, caracterizada y priorizada la población, se debe atender en igualdad de oportunidades, delimitando el campo de acción para responder eficiente y eficazmente partiendo de un modelo de planeación estratégica participativos entre los actores involucrados.

Definición de la política, las Instituciones de Educación Superior, deben generar las políticas y ajustes necesarios para cumplir con las metas planteadas para avanzar en la educación inclusiva.

Implementación, es la puesta en marcha de las estrategias y acciones de las Instituciones de educación superior orientadas a cumplir el objetivo “Educación para Todos”, integrando los criterios de educación inclusiva a los sistemas de Aseguramiento de la Calidad, Inspección y Vigilancia.

Estabilización, a través del modelo de gestión se identificarán períodos de estabilización verificables a partir de los indicadores de cumplimiento de las metas, como por ejemplo verificar el cumplimiento de la normatividad, la generación de condiciones requeridas para dar respuestas y atender eficientemente la diversidad.

Seguimiento y evaluación, para emprender acciones de mejoramiento a las estrategias planteadas para la educación inclusiva, seguimiento y evaluación que debe realizarse con los actores involucrados para asegurar la pertinencia de dichas acciones.

2 *Op cit*

Mejoramiento continuo, permite corregir las debilidades encontradas y valorar los riesgos que se enfrentan en el cumplimiento de las metas y de esta manera garantizar que se alcancen los estándares y metas planteadas que conduzcan a la implementación de la educación inclusiva en la educación superior.

Por otro lado, Ainscow (2003) ofrece un marco conceptual en el que expresa que “La inclusión es un proceso, Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos”.

La Universidad del Tolima no ha sido ajena a los desarrollos teóricos, conceptuales, legales, normativos y lineamientos dados por el MEN para este tipo de colectivos y en consecuencia ha venido contemplando tanto en su plan de Desarrollo 2013-2022, como en su Proyecto Educativo Institucional y los Lineamientos curriculares aspectos relacionados tales como un análisis de los colectivos vulnerables en contexto y el planteamiento de Ejes estratégicos dentro de los cuales se encuentra el “Eje de Compromiso social”. En el marco del proyecto ACCEDES se construyó el Plan de intervención, documento socializado y puesto en consideración en la Universidad, como una primera etapa en el desarrollo de la política de inclusión educativa.

4.3 CONTEXTO INTERNACIONAL

Según la Organización Mundial de la Salud OMS, “Se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial (según las estimaciones de la población mundial en 2010). Esta cifra es superior a las estimaciones previas de la Organización Mundial de la Salud, correspondientes a los años 1970, que eran de aproximadamente un 10%”³. Así mismo, afirma que esta población es la más marginada, presentan tasas de pobreza más altas, rendimientos académicos más bajos y tienen muy poca participación en la economía.

3 Organización Mundial de la Salud, (2011). Informe mundial sobre la discapacidad.

A nivel internacional, existen normas y declaraciones que trazan lineamientos para brindar atención y crear las condiciones que permitan integrar a las personas que se encuentren de alguna manera en situación de discriminación o exclusión.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su artículo 26, establece que “Toda persona tiene derecho a la educación”.

La UNESCO en 1990 en la conferencia mundial de Jomtiem, fija el objetivo EPT, “Educación para todos”, destaca que la educación es un derecho de todas las personas, independientemente de su género, raza, edad y lugar de origen.

En Junio de 1994 en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad Declaración de Salamanca, se reafirma el compromiso de la Educación para Todos establecido por la UNESCO en 1990, se aprueba el principio de la información integradora y se reconoce la necesidad de brindar educación a todas las personas con necesidades educativas especiales, convirtiéndose en la carta de navegación para atender a esta población.

En el Foro Mundial de la Educación de Dakar (abril 2000), se establece que se deben brindar oportunidades para el acceso a la educación a todas las personas vulnerables a la marginación y la exclusión.

En la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, se destaca que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas; documento que fue aprobado por los países miembros de la OEA y ratificada por Colombia el 31 de Julio de 2002.

Declaración de Santa Cruz de La Sierra (Noviembre de 2003) Los jefes de Estado y de Gobierno de los países iberoamericanos, declaran el año 2004 como el año de las personas con discapacidad.

4.4 CONTEXTO NACIONAL

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, aproximadamente unos 3 millones de colombianos o sea el 6.3 por ciento de los colombianos, presenta algún tipo de discapacidad; de este porcentaje, el 43.9% es discapacidad física, el 43.4% visual, el 17.3% auditiva, el 13% para hablar, el 9.4% para atender o aprender y el 9.9% para relacionarse con los demás por problemas mentales o emocionales. El 33.3 por ciento no tiene nivel educativo y el 29.1 por

ciento tiene niveles básicos de primaria incompleta y tan solo el 1% ha culminado sus estudios de educación superior.

Según los registros de discapacidad en el Tolima, se han inscrito 31.155 personas, cifra que representa el 2.4% de la población del Tolima. Con el anterior panorama, el reto para Colombia en materia de educación inclusiva es muy grande por ello el viceministro de Educación Superior ha sostenido que “los esfuerzos deben centrarse en temas como el diseño de políticas y estrategias que vinculen la diversidad en el sistema de educación, en las políticas de fomento y acceso, y en el marco de referencia de la calidad”.

El marco jurídico en Colombia, acorde con los lineamientos y directrices internacionales para atender a esta población es el siguiente:

Ley 12 de 1987, mediante la cual se suprimen algunas barreras arquitectónicas y se dictan otras disposiciones, con el propósito de que todas las construcciones tanto públicas como privadas permitan el acceso a las personas cuya capacidad motora o de orientación esté disminuida por edad, incapacidad o enfermedad.

La Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 68 establece que “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.

La Ley general de educación (Ley 115 de 1994), establece que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas y con capacidades o talentos excepcionales debe integrarse al servicio público educativo, mediante planes que contengan acciones concretas de inclusión.

La Ley 324 de 1996, crea algunas normas a favor de la población sorda y se aprueba el lenguaje de señas como lenguaje oficial de esta población, así mismo las instituciones deben generar acciones para lograr que la población sorda se adapte en igualdad de condiciones.

En la Ley 361 de 1997, se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, en el capítulo II, Artículo 10, establece: “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales”.

Ley 982 de 2005, establece normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Igualmente el Estado garantizará que estas personas puedan acceder a todos

los servicios públicos que le confiere la Constitución Colombiana, a través de las entidades oficiales o mediante convenios.

La Ley 1145 de 2007, organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y dicta otras disposiciones. En su Artículo 1 dice: “Las normas consagradas en la presente ley, tienen por objeto impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil, con el fin de promocionar y garantizar sus derechos fundamentales, en el marco de los Derechos Humanos.”

Ley 1237 de 2008, para promover, fomentar y difundir las habilidades, talentos, manifestaciones artísticas y culturales de la población que tiene alguna limitación física, síquica o sensorial.

Ley 1346 de 2009, aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” y fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Ley 1306 de 2009, cuyo objeto es “la protección e inclusión social de toda persona natural con discapacidad mental o que adopte conductas que la inhabiliten para su normal desempeño en la sociedad.

Ley 1618 de 2013, cuyo objeto es: “es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009”.

Ley 1680 de 2013, “por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones”. Igualmente en su artículo 6, establece que el Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones debe adquirir la licencia del software lector de pantallas que garantice “el acceso, uso y apropiación de las tecnologías de la información y las comunicaciones a las personas ciegas y con baja visión como mecanismo para contribuir en el logro de su autonomía e independencia”, software que debe ser instalado en establecimientos educativos públicos, instituciones de educación superior pública, bibliotecas, centros culturales, aeropuertos, terminales de transporte y todas las entidades tanto públicas como privadas, que presten servicios públicos.

4.5 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4.5.1 Eliminación de Barreras

Consiste en adaptar el entorno para proveer condiciones que aseguren el acceso a las personas con alguna discapacidad a edificios, aulas, transporte, información y comunicaciones. Según la ley 1618 de 2013, define las barreras como “cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad y éstas pueden ser:

- a. Actitudinales: Aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas con y/o en situación de discapacidad a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad.
- b. Comunicativas: Aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas con discapacidad a través de cualquier medio o modo de comunicación, incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas.
- c. Físicas: Aquellos obstáculos materiales, tangibles o contruidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado, en condiciones de igualdad por parte de las personas con discapacidad”.

4.5.2 Población con discapacidad visual

La Universidad del Tolima y acogiéndose al marco jurídico para esta población, ha implementado las siguientes acciones para esta estrategia:

- a. Asignación de un lazarillo a cada estudiante invidente que ingrese a los programas académicos, para que lo acompañe y guíe en todos sus desplazamientos.
- b. Adecuación de una sala en la Biblioteca con software lector de pantallas JAWS y Dragón, en los equipos de cómputo, escáner que convierte texto a voz y para los estudiantes de baja visión, el software de aumento de tipo de letra.
- c. Dotación de portátil con teclado braille con instalación del software lector de pantalla JAWS.

4.5.3 Población con discapacidad auditiva

Para estos estudiantes la Universidad del Tolima ha dispuesto la asignación de un intérprete de señas que los acompaña en sus actividades académicas y administrativas, asegurando de esta manera que los estudiantes de esta comunidad académica y social reciban buena atención educativa.

4.5.4 Población con discapacidad motora

La Universidad del Tolima ha iniciado actividades para dar accesibilidad a estas personas y desde la Vicerrectoría de Desarrollo Humano se ha solicitado al programa de Arquitectura, elaborar un estudio de accesibilidad de la infraestructura física para iniciar las acciones requeridas. Igualmente, los edificios que se empiezan a construir, son diseñados pensando en eliminar todo tipo de barreras para estos colectivos.

4.6 CURRÍCULO Y ASIGNATURAS PROPEDEÚTICAS

Esta estrategia consiste en ajustar los currículos y proporcionar materiales educativos que le permitan a esta población un desempeño académico satisfactorio. La Universidad del Tolima, pese a que no cuenta con políticas al interior que orienten y guíen la atención adecuada de esta población, cuenta en cada facultad con un colectivo académico muy comprometido para apoyar a estos estudiantes.

Las acciones que se han realizado son:

- a. Reformas y adaptaciones curriculares en los planes de estudio, en la medida que se presente y de acuerdo a la diversidad, se adapta el plan de estudios para que el estudiante logre los objetivos propuestos en las diferentes asignaturas.
- b. Creación de guías académicas con estrategias pedagógicas según los diferentes tipos de discapacidades que presenten los estudiantes. Estas se construyen con las herramientas disponibles tanto educativas, de investigación y de tecnologías de información y comunicación y son adaptadas de tal manera que el estudiante logre satisfactoriamente culminar su asignatura
- c. La Universidad ha venido desarrollando un modelo curricular integral, flexible y enfocado a diferentes modelos pedagógicos como el constructivista, complejo, social. Una particularidad de este sistema educativo es el

avance que se ha tenido en la estructuración de un modelo de autoformación con el uso de las tecnologías de información y comunicación de tal manera que facilite tanto a estudiantes de presencial y en gran manera a estudiantes de la modalidad semipresencial. Este sistema facilita el acceso y el desempeño de aquellas personas que tienen limitaciones especiales.

- d. Acompañamiento permanente en el desarrollo de su integración, además de contar con el colectivo académico, el estudiante cuenta con los servicios que ofrece la Dirección de Bienestar Universitario para asistencia social y desarrollo personal, interviniendo en la problemática de los individuos, grupos y comunidades, a partir de la formulación, ejecución y evaluación de políticas, planes, programas y proyectos de bienestar social, enfocados en lograr el mejoramiento de la calidad de vida del ser humano a través del desarrollo humano integral. Igualmente a través de estos servicios se orienta y motiva a los estudiantes a definir sus metas e identificar específicamente las acciones que deben llevar a cabo para lograrlas; analizando los obstáculos que se les pueden presentar en todas las áreas y las alternativas de solución, así como los recursos y el apoyo con el que cuentan.

4.7 AYUDAS FINANCIERAS, PRÉSTAMOS Y BECAS

Consiste en brindar apoyo a los estudiantes mediante becas, apoyos económicos, restaurante, residencias, asistencias administrativas y monitorías académicas. Esta estrategia es implementada para toda los estudiantes de la modalidad presencial.

4.7.1 Becas

Las becas consisten en la exoneración de la matrícula y apoyos económicos que se asignan por rendimiento académico y condiciones socioeconómicas, por calamidad, mérito deportivo, méritos artísticos y culturales, méritos por trabajos académicos y de investigación y por méritos académicos.

Las becas por rendimiento académico y condiciones socioeconómicas, son para los estudiantes que tienen un rendimiento académico aceptable y de recursos económicos bajos. En esta categoría, existen 2 tipos de becas, la beca tipo A que consiste en la exoneración del pago de matrícula más un apoyo económico equivalente a un salario mínimo mensual vigente por semestre y la beca tipo B,

consiste en la exoneración del pago de matrícula solamente. Estas becas se ofrecen cada semestre y la cantidad de becas es igual al 10%, de la población estudiantil matriculada, para cada programa académico de pregrado en la modalidad presencial y se distribuirán así: para tipo A, el 2 % y para tipo B el 8 %. Los requisitos para acceder a estas becas son:

- Ser estudiante de algún programa académico de la modalidad presencial de pregrado.
- Que el valor correspondiente a la liquidación de los derechos de matrícula sea igual o menor a 0.75 salarios mínimos mensuales legales vigentes.
- Que el promedio académico obtenido por el estudiante en el semestre inmediatamente anterior sea igual o superior a “aceptable” (parágrafo 1º del artículo 24º del Acuerdo No. 06 de 1996 del Consejo Superior, Estatuto Estudiantil) y que el número de materias cursadas corresponda al establecido para el nivel en el cual se encontraba matriculado.
- No haber recibido sanción disciplinaria de acuerdo a lo estipulado en el artículo 28 del Acuerdo 006 de 1996.
- Selección: La selección de los beneficiarios de las becas estudiantiles por rendimiento académico y condiciones socioeconómicas, se basará en el puntaje obtenido para cada estudiante, mediante la aplicación de la fórmula estipulada en el artículo 8º del mencionado Acuerdo.
- Adjudicación: La adjudicación se hará una vez termine la tercera semana académica del respectivo semestre, directamente sobre la información correspondiente al semestre inmediatamente anterior que repose, a esa fecha, en la Oficina de Admisiones, Registro y Control Académico, dependencia que producirá los listados de beneficiarios y los remitirá al Comité de Becas Estudiantiles para el proceso correspondiente

Las becas se adjudicarán en estricto orden de puntaje, al 2 % de puntajes más altos corresponden las becas tipo A y al siguiente 8 % las becas tipo B. La población objetivo son los estudiantes de pregrado en la modalidad presencial y la dependencia responsable es la Dirección de Bienestar Universitario.

4.7.2. Restaurante subsidiado

Consiste en un apoyo que otorga la Universidad a los estudiantes de escasos recursos, representado en un diario (desayuno, almuerzo y comida) durante el semestre académico. La población objetivo son los estudiantes de pregrado de las 2 modalidades y la dependencia responsable es la Dirección de Bienestar Universitario.

4.7.3. Residencias estudiantiles

Se asignan 28 cupos para estudiantes del género masculino con el fin de proporcionarles un medio de vida decoroso, dentro de un ambiente natural y social para el estudio, que contribuya a su educación, estímulo y a su formación moral e intelectual. Se asigna por semestre académico y se renueva de acuerdo al cumplimiento de requisitos los cuales son: ser estudiante regular de la Universidad; presentar solicitud ante la Dirección de Bienestar; certificado de Vecindad; llevar los cursos completos y un promedio acumulado de 3.5. La población objetivo son los estudiantes de pregrado en la modalidad presencial y la dependencia responsable es la Dirección de Bienestar Universitario.

En su plan de intervención, la Universidad va a construir 2 bloques de edificios para residencias masculinas y femeninas 50 cupos para cada género y en el primer piso se adecuarán residencias para atender a esta población.

4.7.4. Monitorias académicas

Es un apoyo económico equivalente al 25 % del salario mínimo mensual vigente, que se reconoce al estudiante durante el tiempo en que se desempeña como monitor. Se asigna a estudiantes que hayan cursado al menos el 50 % de las asignaturas de la respectiva carrera, con un rendimiento académico bueno en todos los periodos académicos o semestres cursados y tener disponibilidad de tiempo entre 10 y 15 horas semanales para apoyar en actividades académicas a estudiantes que estén con bajo rendimiento académico con el fin de garantizar su permanencia y evitar la deserción estudiantil. La selección se hace por concurso, teniendo en cuenta su promedio de notas obtenido en el semestre en que se encuentra, deben presentar entrevista y hoja de vida. La población objetivo son los estudiantes de pregrado en la modalidad presencial y la dependencia responsable es la Dirección de Bienestar Universitario.

4.7.5. Asistencias administrativas

Es un apoyo económico equivalente al 25 % del salario mínimo mensual legal vigente, que se reconoce a estudiantes que hayan cursado al menos el 20 % de las asignaturas de su carrera. Son otorgadas a los estudiantes que presentan un rendimiento académico aceptable en todos los periodos académicos o semestres cursados, y que requieren de ingresos para continuar sus estudios. El estudiante debe

tener disponibilidad de tiempo entre 10 y 20 horas semanales. La selección del estudiante se hace por concurso, teniendo en cuenta su promedio de notas durante el semestre en el cual se encuentra, deben presentar entrevista y hoja de vida. La población objetivo son los estudiantes de pregrado en la modalidad presencial y la dependencia responsable es la Dirección de Bienestar Universitario.

4.7.6. Convenio ICETEX

El Icetex, es el Instituto de crédito Educativo y Estudios en el Exterior, que a través de las Alianzas ACCES, establece convenios para contar con mayores recursos económicos que permitan atender a más colombianos interesados en financiar su ingreso a la educación superior. La Universidad del Tolima a través del convenio suscrito con ICETEX, atiende y coordina el crédito educativo de los estudiantes que están bajo este convenio.

4.7.7 Plan Padrino

La Universidad a través de sus directivas realiza convenios y alianzas estratégicas con empresas de los diferentes sectores, productivo, gobierno y organizaciones sociales para recibir apoyo técnico, económico o en especie, dirigido a los estudiantes de escasos recursos, poblaciones vulnerables y estudiantes de estratos uno, dos o tres, que aún no hayan recibido algún beneficio de exoneración, beca o ayuda económica y que por su condición social y de vulnerabilidad es susceptible de recibirlo. En Colombia, aquellas empresas del sector productivo privado que realicen donaciones a organizaciones de tipo social y sin ánimo de lucro, les representa una disminución en el pago de impuesto sobre la renta, constituyéndose en una ventaja y un factor motivante para que el sector productivo realice este tipo de prácticas, contribuyendo a la sostenibilidad y apoyo para el acceso y sostenibilidad en la educación superior de las poblaciones vulnerables.

4.7.8 Oficina de Atención al Estudiante

Esta acción está asociada directamente a la Vicerrectoría de Desarrollo Humano. Se designó una persona para la oficina de atención estudiantil, la cual se encarga de brindar asesoría y soporte administrativo, académico y social. Se ofrece orientación sobre el acceso a la universidad a los estudiantes de secundaria de instituciones de Educación media, a sus tutores y a sus familias para facilitar una

óptima selección y transición al programa académico pertinente. Igualmente, se ofrece al profesorado de los estudiantes de colectivos especiales y a los miembros de la comunidad universitaria.

En la Tabla 1, se sintetizan las estrategias emprendidas por la Universidad del Tolima, planteadas desde el momento en que se aplican (acceso, sostenibilidad) y algunas fortalezas y debilidades en cada una de ellas.

Tabla 1. Estrategias emprendidas por la Universidad del Tolima para la implementación de la política de inclusión para poblaciones con necesidades educativas especiales.

Estrategia Aplicada	Características	Momento al que se dirige (Acceso, Permanencia, Egreso)	Resultados	
			Fortalezas	Debilidades
Eliminación de Barreras	La Universidad se acoge a la Ley 1618 de 2013, según sean barreras actitudinales, comunicativas y físicas, de acuerdo a las necesidades específicas de este colectivo..	Acceso y Permanencia	Ofrece los apoyos necesarios a los estudiantes que los requieren. Enriquece la organización de la Universidad, aulas, y espacios, además de la práctica docente. La Universidad ofrece programa de Arquitectura que sirve de soporte para el desarrollo de esta estrategia.	Baja gestión para fortalecer el proceso acorde con la política de inclusión. Las sedes donde funciona los CREAD no son propias y dificulta parcialmente la ejecución de esta estrategia para los estudiantes de distancia.
Creación de materiales educativos accesibles y ajuste a los currículos y planes de estudio.	Desarrollo de un modelo curricular integral, flexible y enfocado a diferentes modelos pedagógicos como el constructivista, complejo, social.	Para el Acceso y permanencia.	Avance que se ha obtenido en la estructuración de un modelo de autoformación con el uso de las tecnologías de información y	La creación y modificación de currículos flexibles es lento y aún faltan elementos que considerar de acuerdo a las necesidades

continúa...

			comunicación para programas de distancia y presencial.	específicas de la población discapacitada.
Apoyos Económicos, administrativos, de bienestar.	Brinda apoyo a los estudiantes mediante becas, apoyos económicos, restaurante, residencias, asistencias administrativas y monitorías académicas. Esta estrategia es implementada para todos los estudiantes de la modalidad presencial	Acceso y permanencia.	La universidad cuenta con recursos económicos sostenibles para el desarrollo de la estrategia. Se tiene alta conciencia del nivel socioeconómico de los estudiantes para apoyos en restaurante subsidiado y otros.	Es de difícil aplicación y se desarrolla parcialmente en otros municipios donde se ofrecen programas a Distancia.

4.8 ACCIONES DE MEJORA

Informar, sensibilizar y realizar la estructura curricular adaptada. Esta acción es pertinente siempre y cuando se considere la construcción y ejecución de la misma con la participación de los diferentes actores educativos de la Institución y considerando un trabajo integral con las familias de los discapacitados.

Construcción de un programa, procedimiento y acciones sobre las condiciones que deben estar presentes en la sede Central de la Universidad y las demás ubicadas en los diferentes departamentos y municipios del país donde se ofrecen programas académicos, para promover la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Creación de nuevas líneas de investigación sobre política, programas, acciones y estudios de inclusión educativa, que estén asociados a los grupos de investigación, particularmente a la facultad de educación a través de los programas de maestría y doctorado.

Complementario a lo anterior y en consecuencia disponer recursos para abrir convocatorias de proyectos de investigación orientados al desarrollo de la política de inclusión en los diferentes contextos, realidades y regiones.

Creación y desarrollo de un programa de capacitación en elaboración de materiales educativos accesibles, así como también apoyar a los docentes y cate-

dráticos en su trabajo cotidiano con estos colectivos.

Realización y firma de nuevos convenios y alianzas estratégicas con los diferentes sectores económicos para el desarrollo de programas, competencias, inserción laboral y apoyos económicos a esta población.

4.9 CONCLUSIONES

Colombia cuenta con un marco normativo bastante amplio para que la población con alguna discapacidad pueda acceder a la educación superior, sin embargo las universidades con algunas excepciones, no se han comprometido con la educación inclusiva.

La Universidad del Tolima debe generar las políticas institucionales para atender a esta población en concordancia con los lineamientos de educación superior inclusiva impartida por el Ministerio de Educación Nacional.

Así mismo la Universidad debe caracterizar e identificar a la población estudiantil que presenta algún tipo de discapacidad o limitación, como un ejercicio permanente en las tres fases de acceso, sostenibilidad y egreso y así poder atender con un mejor desempeño a esta población, de acuerdo a su diversidad. Complementario a esto, debe proponerse una permanente actualización a través de un sistema de información que contemple la caracterización socioeconómica del colectivo, conformada por las variables de edad, género, estrato económico, composición familiar, origen nativo, lugar y fecha de nacimiento, tipo de limitación, principales necesidades educativas reportadas, entre otras.

La Universidad debe hacer gestión orientada a la "Inserción Laboral", de tal manera que se promueva la inserción de los estudiantes de último grado y egresados con limitaciones especiales al mundo laboral, en empleos de calidad, teniendo en cuenta que la legislación colombiana otorga incentivos económicos a las empresas que decidan incrementar su dotación de personal. Esta gestión requiere de acciones, programas y convenios con empresas del sector privado, gobierno y personas jurídicas sin fines de lucro, en los niveles regional, nacional e internacional.

De la misma manera, se debe contemplar en los planes de estudio aquellas prácticas en ambientes de trabajo acordes al tipo de discapacidad del estudiante y que incluyan procesos de formación y tutoría para enriquecer las destrezas y habilidades de los mismos, de tal manera que se pueda lograr mejorar sus condiciones de empleabilidad.

5 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Marta Neila

PIUNE-FAS, de la U. Autònoma de Barcelona

Joaquín Gairín

Departamento de Pedagogía Aplicada
U. Autònoma de Barcelona, España

5.1. INTRODUCCIÓN

La aportación realizada en el marco del Proyecto ACCEDES (<http://projectes.uab.cat/accedes/>) y en la publicación específica dedicada a Discapacitados (Palmeros y otros, 2013) ya realiza una aproximación al término de discapacidad, analiza la vulnerabilidad que le acompaña, caracteriza al colectivo y realiza propuesta de intervención. Asumiendo esos planteamientos, se incorporan nuevas reflexiones iniciales y se presentan las actuaciones que, al respecto se realizan en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, en adelante).

5.2 LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

La legislación española define discapacidad como la *“una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”* Se opta así por un enfoque que considera la persona en su contexto, haciendo a ambos partícipes de la realidad que se configura. Tomamos al respecto, algunas de las reflexiones y aportaciones del estudio realizado por (Galán, Gairín y Otros (2013:38).

Diversas pueden ser las necesidades especiales que presentan los estudiantes con discapacidad en la universidad, bien de manera circunstancial, temporal

o permanente. No podemos olvidar que todos ellos deberían poder participar activamente del proceso formativo que representa la Educación Superior y, por consiguiente, incorporarse a la universidad con posibilidades de participación y sin quedar al margen del contexto.

Tradicionalmente, se han venido planteando varios niveles de integración (Ortiz, 1982; Jarque, 1985): física (que posiciona al estudiante en un ambiente normalizado), funcional (dónde el estudiante realiza actividades junto con los demás), social (aceptación del estudiante con discapacidad por parte de los demás) y societal (normalización de las vivencias cotidianas). Así, el trayecto hacia la integración ha quedado sostenido sobre la base de la existencia de diferencias interindividuales y necesidades individuales, la identificación de necesidades especiales relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, un planteamiento heterogéneo de la enseñanza para proveer una mejor atención a las necesidades de cada estudiante, un modelo de universidad que participe de determinados principios (flexibilidad, colaboración, efectividad e inclusión) o el rol del docente como mediador para el aprendizaje.

En el contexto universitario, considerando que habitualmente los estudiantes con discapacidad precisan tiempo para aprender, adaptaciones protésicas y soportes, se debiera velar por un adecuado ambiente de aprendizaje, valorando las capacidades y las necesidades de los estudiantes, disponiendo de un contacto social favorecedor de la integración y otros condicionantes de la organización como es el caso de los servicios y recursos proporcionados.

De hecho, en la formación académica de los estudiantes con discapacidad conviene tomar en cuenta las variables señalizadas por Ashman y Conway (1990): ecológicas (ambiente dónde el aprendizaje tiene lugar: clima de aula, uso del espacio y el tiempo, participación, etc.), curriculares (forma en que se presentan los contenidos: adaptación de materiales, etc.) y variables de la enseñanza directa (manera en cómo el docente articula el proceso de enseñanza y aprendizaje).

El proceso formativo ha de tener, al respecto, validez ecológica (adquisición de competencias útiles para resolver problemas reales), validez formativa (funcionalidad del aprendizaje), validez personal (asunción de la individualidad como pivote del proyecto formativo) y normalización (atención dentro del sistema ordinario). Por eso, resulta preciso cuestionarse ¿qué tipo de universidad se necesita para dar respuesta a la diversidad de estudiantes?, ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para atender a la heterogeneidad de estudiantes? o ¿qué cambios requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje?, entre otras cuestiones a dilucidar.

Desde la integración, cualquier estudiante se erige en sujeto de derecho aún a pesar de las características y particularidades que cada persona pueda presentar. Los factores que han contribuido al desarrollo de la corriente integracionista, con importantes consecuencias para la educación, han sido, de acuerdo con Jurado (2007): aumento del fracaso escolar y necesidad de dar respuesta a una población heterogénea, tomando en cuenta la enseñanza individualizada y los rasgos diferenciales de los estudiantes; crítica al diagnóstico tradicional sobre su validez científica, su función de instrumento social de etiquetaje y segregación y a su condición de propulsor de expectativas negativas; influencia de las corrientes antipsiquiátricas en favor de la desinstitucionalización e integración de las personas objeto de tratamiento psiquiátrico; presiones sociales en favor del cambio en el tratamiento de las personas con discapacidad; concienciación profesional sobre la mejora que supone la integración en la educación; cambios legislativos que han favorecido la integración; investigación y experiencias que constatan las posibilidades socioeducativas de las personas con discapacidad; y avances técnicos que procuran ambientes protésicos y la normalización.

De hecho, el espíritu en relación a las personas con discapacidad podría incluso equipararse a las características planteadas ya por Ingalls (1982) para las personas con retraso mental, también asumibles de modo general, que ponen el énfasis más en las semejanzas que en las diferencias, reconocen que la persona con discapacidad puede mejorar si dispone de oportunidades para ello, sitúan en entredicho las concepciones clasificatorias y que estigmatizan, insisten en la no imposición de etiquetas, ofrecen un tratamiento individualizado, ofrecen un tratamiento individualizado aumentan los derechos legales de las personas con discapacidad y la tolerancia hacia la diversidad, reconocen que ciertas discapacidades se originan en las condiciones sociales, insisten en la prevención y planifican y coordinan todos los servicios de atención a las personas con discapacidad.

Sin embargo, el reto es pasar de la integración a la inclusión y, por lo tanto, avanzar hacia una normalidad educativa donde todas las personas forman parte del sistema formativo y nadie se ubica fuera de éste. En la inclusión, las diferencias entre las personas representan un hecho enriquecedor y no son un hándicap. El movimiento para la inclusión se articularía, en este sentido, alrededor de tres pilares (Jurado, 2007): en su origen, con principios y valores que superan el marco de la integración; en su base filosófica e ideológica, considerando la universidad como un agente de cambio y progreso que se enmarca en un nuevo modelo de sociedad; y en su desarrollo práctico, partiendo de estrategias educativas centradas en la interacción y en beneficio de una formación de calidad para todos y sin

ningún tipo de exclusión (por ejemplo: aglutinar en el aula todos los elementos que la configuran y su entorno, cooperación por parte de todos, objetivos educativos y no sólo académicos, rediseño curricular, diversidad como fuente de aprendizaje, educación en valores y actitudes o evaluación en función del trabajo desempeñado por cada estudiante).

La inclusión representaría así, coincidiendo con Sebba y Ainscow (1996), el proceso por el que la universidad trataría de dar respuesta a todos los individuos como estudiantes y reconstruye el currículum para llegar a todos los estudiantes individualmente. Además, en el desarrollo de unas prácticas más inclusivas, siguiendo con estos mismos autores, sería preciso considerar los procesos conectados de inclusión y exclusión y el apoyo educativo requerido por los profesionales para responder a la diversidad de los grupos de estudiantes en determinadas situaciones y momentos.

5.3 LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ESPAÑOL

La universidad en general, y la española en particular, no es un espacio que facilita actualmente los procesos inclusivos de las personas con discapacidad. De hecho, las estadísticas señalan que el número de estudiantes con discapacidad disminuye a medida que se avanza en el nivel de estudios. Así, la discapacidad suponía un 1,2% de los estudiantes matriculados en carreras universitarias¹, la mayoría hombres (52%), con discapacidad física y en estudios de Ciencias Sociales y Jurídicas: Este porcentaje pasa a ser del 0,5 % en los másteres oficiales y del 0,3 % en los doctorados. Los docentes e investigadores con discapacidad son sólo el 0,4% de este personal. Junto con los datos anteriores, el Observatorio Universidad y Discapacidad, también señala que el 30 % de las universidades públicas reconocen que carecen de planes de accesibilidad universal.

Se habla de que las barreras persisten e incluso que la situación puede empeorar en el marco de la crisis económico-financiera que afecta al país en los

1 Cabe considerar que la población española con discapacidad es del 8,5% de la población, según datos del Instituto Nacional de Estadística en el estudio del 2008. Por otra parte, el estudio de la Fundación Universia (2014) realizado con datos del 2011-2012 habla del 1,1 %, siendo del 0,8% en la modalidad presencial y del 2,1% en la modalidad a distancia.

últimos años. Sin que sea una referencia contrastada, puede servir como ejemplo de la preocupación que señalamos, lo que remarcaba un periódico bajo el título remarcado de “La amenaza de la tijera”:

“El 94% de las universidades cuenta con un programa para estudiantes con discapacidad. Pero sólo la mitad (48%) ofrecen asistencia en sentido amplio y programas de participación. El Presidente de Cermi², Luis Cayo Pérez Bueno, alerta del riesgo de perder los avances si se aplican recortes y pide que se estimule la investigación y la docencia con personal con discapacidad, la movilidad y la potenciar otras posibilidades como el autoempleo” (20 minutos, 26/02/2013, pág. 13)

En este contexto, cabe recordar la contradicción de que las empresas que demandan empleados con discapacidad requieren que tengan una cualificación alta, mientras que sólo una minoría prosigue estudios postobligatorios y universitarios.

Sea por cambios en la cultura tradicional o por la presión de los colectivos afectados, lo cierto es que se avanza en los procesos de inclusión, sin que podamos hablar de normalización: De hecho, se siguen planteando retos de futuro, como los que recoge el Informe de la Fundación Universia (2012:59-61):

- Implementación de herramientas de gestión para la mejora del conocimiento de las características de la población universitaria con discapacidad.
- Impulso y desarrollo de líneas de acción para fomentar y apoyar a los estudiantes con discapacidad en la continuidad de los estudios universitarios.
- Impulso y desarrollo de líneas de acción para un mayor grado de incorporación de la mujer con discapacidad en la universidad.
- Impulso y desarrollo de herramientas de gestión y vías de comunicación, así como difusión de buenas prácticas en los Servicios de Apoyo a estudiantes con discapacidad.
- Implementación de líneas de mejorar en accesibilidad universal y diseño para todos.
- Integración de la formación en atención a personas con discapacidad en los planes de estudios y en los planes de formación del profesorado.
- Fomento y promoción de la discapacidad como tema de investigación

2 Se refiere a CERMI: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.

en las universidades españolas.

- Impulso de nuevas acciones de sensibilización e integración por parte de los órganos de Representación y gobernanza de las universidades españolas.

También resulta de interés resaltar el cuadro de indicadores que resumen los asuntos clave que determinan un mayor grado de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el sistema universitario español (pág. 62) y que puede servir como referentes para conocer los estándares que se plantean:

- Existencia de Servicios de Atención a estudiantes con discapacidad.
- Comunicación y difusión interna y externa de la existencia y de la actividad llevada a cabo por los Servicios de Atención a estudiantes con discapacidad.
- Investigación en el ámbito de la discapacidad e incorporación de la variable discapacidad en los planes de estudio y en los planes de formación del profesorado.
- Órganos de representación y gobierno abiertos a la presencia de personas con discapacidad
- Existencia de becas y ayudas.
- Accesibilidad universal y diseño para todos.

La actuación de la UAB participa de los estudios y compromisos que a nivel nacional e internacional se adoptan y, en este sentido, hace suyas muchas de las propuestas que se realizan se han presentado. Desgraciadamente, el tiempo y las posibilidades sociales, culturales y económicas son las que permiten hacerlas una realidad más o menos presente.

5.4. EL CONTEXTO DE LA UAB

La UAB es una universidad pública situada en Cerdanyola del Vallés (Barcelona) que imparte 81 titulaciones de grado y más de 500 de postgrado. Contaba en el curso 2012-2013 con 46625 estudiantes, 5486 profesores y 2489 personal de administración y servicios. El Campus también cuenta con la Vila Universitaria, un espacio residencial de 812 apartamentos de los cuales 24 son adaptados para personas de movilidad reducida (2 de ellos con grúa en el techo e instalaciones domotizadas).

En este curso 2013-2014, 300 estudiantes solicitaron matrícula por certificado de discapacidad superior al 33% y de ellos 162 solicitaron ser atendidos por el

Servicio de Atención a la discapacidad (PIUNE). Además, cuenta con 31 docentes discapacitados y 53 en el personal de administración y servicios.

De todos modos, quedan excluidos del cómputo aquéllos estudiantes que aún no han obtenido el certificado, los que no han solicitado reducción del pago o aquéllos cuya discapacidad sea inferior al 33%. Cabe alertar también que no todos los estudiantes con discapacidad solicitan servicios del PIUNE (por lo que no se contabilizan), a la vez que no todos los usuarios que atiende el PIUNE tienen un grado de discapacidad reconocido institucionalmente (por ejemplo, se atienden a personas con trastornos del aprendizaje que no poseen certificado de discapacidad).

Más allá del dato estático conviene analizar la evolución de los indicadores, que indican un incremento constante de la presencia de este colectivo (cuadro 1).

Cuadro 1: *evolución del número de estudiantes con discapacidad.*

	Censo: Estudiantes que solicitan reducción de matrícula por certificado de discapacidad superior al 33%.	PIUNE: Estudiantes con discapacidad o trastorno reconocido que han solicitado ser atendidos por el servicio.
Curso 2011-12	256	119
Curso 2012-13	273	127
Curso 2013-14	300	162

En relación al perfil de usuarios, de los 162 estudiantes atendidos durante el presente curso, el 31% presentan una discapacidad física, el 16% una discapacidad visual y un 5% una discapacidad auditiva. Por otra parte, el 14% de los estudiantes presentan trastornos mentales, un 3% con síndrome de Asperger. Un cuarto del total son usuarios con trastornos del aprendizaje (dislexia y trastorno por déficit de atención) y, por último, el 5% que restan son estudiantes con otros trastornos o discapacidad múltiple.

Por lo que respecta al género, hay una ligera superioridad en número de mujeres (54%) que de hombres (46%).

5.5 LA INTERVENCIÓN EN LA UAB

Se consideran en este apartado los referentes habituales como puedan ser las normativas, los compromisos, los propósitos y los recursos.

5.5.1. *A nivel normativo*

La legislación vigente marca necesariamente las políticas y acciones que puede y debe emprender la universidad. No obstante, cabe indicar que la normativa interna de la UAB ha ido siempre un paso por delante de la legislación, implementando políticas de igualdad más allá de las exigencias de la Ley y normativas de desarrollo. El marco de referencia general es el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de septiembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las personas con discapacidad y sobre su inclusión social. Esta ley deroga otras anteriores (Ley 13/1982 de 7 de abril, Ley 51/2003 de 2 de diciembre y Ley 49/2007 de 26 de diciembre) por refundirlas en el mismo texto.

Dicha Ley tiene por objeto:

- a. “Garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades y de trato, así como el ejercicio real y efectivo de derechos por parte de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones respecto del resto de ciudadanos y ciudadanas, a través de la promoción de la autonomía personal, de la accesibilidad universal, del acceso al empleo, de la inclusión en la comunidad y la vida independiente y de la erradicación de toda forma de discriminación, conforme a los artículos 9.2, 10, 14 y 49 de la Constitución Española y a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España.
- b. Establecer el régimen de infracciones y sanciones que garantizan las condiciones básicas en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.”

A nivel interno, existen diversos documentos normativos que, en su conjunto, constituyen el marco de referencia para las acciones que se puedan llevar a cabo en la UAB:

- *Estatutos de la UAB*, aprobados por el Claustro general el 22 de mayo de 2003. En concreto, contienen un artículo (el 3.3.) referido al colectivo de personas con discapacidad y que especifica: “La Universidad y los miembros de la comunidad deben impedir cualquier tipo de discriminación y promover en particular la integración de las personas con discapacidades”

- *Reglamento de igualdad de oportunidades para personas con necesidades especiales*, aprobado por la Junta de Gobierno de noviembre de 1999. Este reglamento es el documento normativo más destacado para el colectivo de personas con discapacidad, desarrollando 39 artículos referidos a la información, accesibilidad y adaptación, adaptaciones curriculares, ayudas técnicas, exámenes, servicios y promoción de la integración laboral.

5.5.2. A nivel institucional

Las diferentes políticas y normativas mencionadas se materializan en diferentes órganos y asociaciones que, mediante sus actividades, permiten y favorecen la inclusión de las personas con discapacidad en la UAB.

- *Observatorio para la Igualdad*. Creado en 2005 por el Consejo de Gobierno como soporte técnico en el diseño y evaluación de políticas de igualdad, se centró inicialmente en el ámbito de la desigualdad entre mujeres y hombres, aunque desde el 2008 amplió ya atiende a otros colectivos vulnerables entre los que se encuentran las personas con discapacidad.
- *Dirección de arquitectura y logística*. Garantiza la accesibilidad al Campus de la UAB en el ámbito de la arquitectura y urbanismo. Desde 1995 ha estado trabajando en la supresión de barreras arquitectónicas mediante planes específicos, siempre con la colaboración del PIUNE.
- *ADUAB*. Es una de las asociaciones de estudiantes (con o sin discapacidad) de la UAB que busca concienciar y sensibilizar a la comunidad universitaria. Sus acciones concretas varían en función de la dinámica y participación de sus miembros.
- *PIUNE*. Es el servicio de atención a la discapacidad de la UAB y, por tanto, la principal estructura que tiene la para vehicular las acciones relativas al colectivo de personas con discapacidad. Los objetivos y actuaciones del PIUNE se detallan en un apartado posterior.

5.5.3. A nivel estratégico

- *Plan de acción para la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad para el 2011-2015*, aprobado por el Consejo de Gobierno el 17 de noviembre del 2010. Su objetivo es conseguir que la comunidad universitaria de la UAB sea un espacio inclusivo, e incluye medidas de visibilidad, sensibilización e integración de las personas con discapacidad.

Considera tres puntos clave: a) la legislación vigente en materia educativa, laboral y de accesibilidad; b) el diagnóstico realizado por el Observatorio para la Igualdad sobre la situación de las personas con discapacidad en la UAB; y c) los referentes de universidades líderes y pioneras en materia de inclusión y de buenas prácticas.

La Memoria del curso académico 2010-2011 resume la organización del Plan de la siguiente manera:

“El Plan se organiza en siete ejes, cada uno de los cuales incluye diversas medidas de sensibilización e integración que deben favorecer el avance hacia la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad. Así, cabe remarcar que con las medidas adoptadas se pretende, en primer lugar, avanzar en la visibilidad de este colectivo. Por una parte, se proponen medidas para dar a conocer las necesidades derivadas de una situación de discapacidad entre la comunidad universitaria y, por la otra, se proponen medidas para aumentar y desarrollar la autonomía personal de las personas con discapacidad con la finalidad de ampliar los derechos. Además, también se proponen medidas dirigidas a garantizar el acceso al trabajo y al cumplimiento de los mínimos legales que impone el marco normativo actual. Finalmente, uno de los ejes incluye medidas específicas para mejorar la movilidad y la accesibilidad al entorno universitario con el objetivo de avanzar hacia la accesibilidad universal.”

- Plan estratégico de accesibilidad de la UAB, aprobado por el Consejo de Gobierno en setiembre del 2006. El documento tiene como objetivo maximizar la accesibilidad y la movilidad en el campus bajo los principios de sostenibilidad, seguridad y equidad.

Pese a que el Plan tiene una envergadura amplia y general, hace mención específica a aspectos relacionados con el colectivo de personas con movilidad reducida. En concreto, la línea estratégica 4 del documento se dirige a lograr la accesibilidad universal en el Campus, e incluye las siguientes propuestas:

- Lograr que el máximo número de servicios de la UAB sea accesible al colectivo con movilidad reducida.
- Exigir a los diferentes operadores de transporte la adaptación de sus vehículos y estaciones. Estas dos primeras propuestas van acorde al Código de Accesibilidad de Catalunya.
- Adaptar los transportes internos de la UAB a los colectivos con dificultades de movilidad.

5.5.4 A nivel económico.

- *Programa de Becas Impuls.* Consiste en una línea de ayudas a los estudiantes con discapacidad de la UAB, especialmente para aquellos en situación de gran dependencia, con el objetivo de que puedan asistir a la universidad y completar sus estudios superiores como paso previo a su inserción laboral como profesionales. La ayuda se ofrece en concepto de asistencia personal durante la jornada académica y de movilidad en el caso de que tengan dificultades para hacer uso de los medios de transporte colectivo de manera autónoma o requieran de apoyo para utilizar transportes específicos desde su residencia hacia la facultad respectiva.
- *Reducción en el pago de la matrícula.* La normativa de la universidad establece que los estudiantes que acrediten un grado de discapacidad igual o superior al 33% están exentos de pagar la matrícula académica y únicamente abonar las tasas administrativas que se derivan.

5.6 EL SERVICIO DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD: PIUNE

El PIUNE es el servicio de la UAB orientado a promover las actuaciones necesarias para garantizar la atención de las necesidades educativas especiales del estudiantado con discapacidad y facilitar su inclusión académica y social en el Campus de la UAB. También se encuentra entre sus principales objetivos el implicar a toda la comunidad universitaria en la normalización de la situación de los estudiantes con discapacidad.

5.6.1. Evolución histórica del Servicio

El origen del Servicio de Atención a la Discapacidad se remonta a 1992 y surge por la voluntad de los estudiantes universitarios para ofrecer apoyo a sus compañeros con discapacidad. Inicialmente, formaban parte del Servicio los jóvenes que se declaraban objetores de conciencia para la prestación del servicio militar, lo que les obligaba a realizar trabajos sociales en beneficio de la comunidad. Estos jóvenes, diseñaron y gestionaron el primer programa de atención para estudiantes universitarios con discapacidad.

Paulatinamente, y a raíz de la creación de la Oficina de Asuntos Sociales (OAS) de la UAB, se va incorporando la figura de la persona voluntaria, identificada por el estudiante que dedica parte de su tiempo libre para ayudar a sus compañeros con necesidades especiales y sin recibir ninguna contraprestación.

Nace así el **PIUNE**, (acrónimo de Programa de Integración para Universitarios con Necesidades Especiales) y su significado semántico en catalán de “*pionero*”, por tratarse del primer programa de atención a estudiantes universitarios con discapacidad de todo el territorio español.

El fin del servicio militar obligatorio puso fin a la figura del objetor de conciencia y forzó la búsqueda de alternativas, como el programa de voluntariado europeo para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad que acceden a la universidad. El programa de Voluntariado Europeo, creado y gestionado por la Agencia Nacional de Juventud, nace en el año 1994 con el objetivo de fomentar la movilidad de jóvenes menores de 26 años entre entidades del tercer sector. El papel de la persona voluntaria como figura de apoyo fue durante más de 10 años de un gran valor, constituyéndose como uno de los instrumentos fundamentales del programa para la integración social de los estudiantes con discapacidad y su vida cotidiana en el campus de la UAB.

Progresivamente, se evidencia la necesidad de ofrecer a los estudiantes con discapacidad un apoyo más profesional, que conozca sus necesidades, que les pueda dar respuesta de forma adecuada y que dignifique su situación. Es en este momento, año 2006, cuando el PIUNE, en su voluntad de ser un programa innovador, empieza a trabajar en la definición de lo que deber ser el nuevo servicio de atención a la discapacidad, cuáles deben ser los servicios y cómo deben gestionarse, así como cuál debe ser el modelo de asistencia para los estudiantes con discapacidades más graves que acceden a la universidad.

Esta reflexión plantea nuevos retos para el servicio como son la búsqueda de financiación y la definición de un programa de asistencia en el ámbito universitario y, asimismo, una reorientación y redefinición de todo el programa, pasando de ser un programa social, basado en la figura del voluntariado, a un servicio universitario con profesionales de diferentes sectores. Para conseguir esta transformación se busca la complicidad y el apoyo de diferentes actores como la Universidad, la Administración Pública y entidades del sector del ámbito de la discapacidad.

Culmina este cambio de orientación con el ofrecimiento que hace a la Fundación de la UAB (donde se integra el PIUNE) el *Institut Català d'Assistència i Serveis Socials (ICASS)*, de participar en una experiencia piloto sobre la figura del Asistente Personal. Este proyecto piloto había de permitir a 10 estudiantes en situación de dependencia física acceder a la universidad, realizar sus estudios de forma autónoma y participar de la vida universitaria. Hablamos de un antes y un después de esta iniciativa. Para los estudiantes, supondría un cambio substancial

en sus vidas, que iría más allá de la universidad; para los profesionales, implementa un nuevo modelo de atención social universitario para los estudiantes con discapacidad y consigue que dicha figura fuera reconocida por la Administración Pública dentro del catálogo de servicios personales.

A pesar de la orientación profesional del servicio, el PIUNE continúa potenciando los valores del voluntariado, especialmente a través del Programa Erasmus+ y del Servicio de Voluntariado Europeo.

5.6.2. *El PIUNE hoy*

En la actualidad el PIUNE (<http://www.uab.cat/web/discapacitat-1256191998681.html>) cuenta, como recursos humanos, con dos técnicas (Responsable del Servicio y Responsable Pedagógica), una auxiliar de asistencia a la movilidad, dos becarios y dos voluntarios europeos.

Busca proporcionar un servicio profesional, confidencial y efectivo que dé respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, de acuerdo a los siguientes principios:

- *Autonomía personal*, entendida como la capacidad de controlar, afrontar y tomar decisiones personales sobre cómo vivir de acuerdo a las preferencias individuales de cada uno.
- *Normalización*, que se manifiesta en el acceso a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que los que están a disposición de cualquier otra persona.
- Equidad en las políticas de intervención y en las acciones dirigidas a garantizar la igualdad de los estudiantes universitarios con discapacidad hacia el resto de estudiantes de la universidad.
- Participación de todos los agentes y servicios de la UAB en el cumplimiento de las políticas de igualdad.
- Corresponsabilidad de los estudiantes con discapacidad en el logro de sus objetivos académicos.

Sus actuaciones se organizan en tres unidades que configuran un completo catálogo de servicios gratuitos para toda la comunidad universitaria:

- *Unidad de movilidad*. Su objetivo es la supresión de las barreras arquitectónicas para garantizar el derecho a desplazarse de las personas con discapacidad. Su actividad se centra principalmente en dos líneas: 1) El servicio de transporte adaptado, que pretende facilitar la movilidad interna en el Campus mediante una furgoneta adaptada para aquellas

personas que tengan dificultades para desplazarse de manera autónoma.

2) El servicio de apoyo a la orientación, que pretende facilitar a las personas con discapacidad visual la movilidad interna tanto por el Campus como por dentro de los edificios de la Universidad.

- *Unidad Pedagógica.* Su objetivo es la supresión de las barreras pedagógicas para garantizar el derecho a estudiar de las personas con necesidades especiales. Las principales actuaciones que realiza consisten en 1) Seguimiento individualizado a los estudiantes, ya sea presencial, por mail o por teléfono, para evaluar las necesidades educativas y personales y definir todas las actuaciones y adaptaciones necesarias con la finalidad que los estudiantes puedan realizar sus estudios universitarios con éxito. 2) redactar el Informe de necesidades que recoge toda la información que requiere la facultad para realizar las adaptaciones que pueda requerir un estudiante con necesidades educativas especiales. 3) Facilitar las adaptaciones y ajustes necesarios para que los estudiantes con discapacidad puedan ser evaluados de los contenidos curriculares.
- *Unidad tecnológica.* Su objetivo es la supresión de las barreras de la información, para garantizar el derecho a comunicarse de las personas con discapacidad. Cuenta con un Centro de recursos tecnológicos desde donde se articulan los dos servicios principales de esta unidad: 1) la producción de materiales en formatos alternativos (Braille, digital, audio...), para hacer accesibles documentos bibliográficos y de trabajo que puedan requerir los estudiantes y 2) el asesoramiento en tecnologías accesibles y el préstamo de recursos técnicos para paliar las dificultades del acceso a la información y a la comunicación.

5.7 RETOS PARA EL FUTURO

Pese a todas las actuaciones realizadas, aún queda camino por recorrer para lograr la igualdad real de oportunidades y la accesibilidad universal. El objetivo final debe ser lograr la inclusión total y la normalización para suprimir finalmente las barreras para el aprendizaje que presenta el entorno hacia el colectivo de personas con discapacidad. Algunas acciones que se incorporan al catálogo de las presentadas se comentan a continuación.

5.7.1. El Plan de acción tutorial para estudiantes universitarios con discapacidad (PATdis)

La creación del PATdis nace como proyecto financiado por el Ministerio de Educación en el marco del Programa de Atención Integral y Ocupabilidad de los Estudiantes Universitarios en 2011. Su resultado consiste, principalmente, en una guía de apoyo a los agentes implicados en la orientación de los estudiantes universitarios con discapacidad.

Como objetivos específicos se indican los siguientes:

- Proporcionar pautas generales de atención y apoyo para personas que presenten necesidades educativas específicas asociadas a discapacidad.
- Impulsar la actividad de centros y titulaciones dirigida a sistematizar la atención a estudiantes con discapacidad
- Proporcionar herramientas que permitan la elaboración de planes tutoriales para estudiantes con discapacidad a las diferentes facultades.

A partir del PATdis se busca favorecer los objetivos formativos vinculados a la tutoría universitaria, que se pueden concretar en:

- Conocer y valorar las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad en un contexto universitario y dar respuesta.
- Orientar de manera personalizada al estudiante con discapacidad en el proceso de formación universitaria.
- Ayudar en la búsqueda de soluciones a las posibles dificultades académicas y personales vinculadas a la formación universitaria.

El PATdis orienta la intervención institucional para lograr la inclusión del colectivo de personas con discapacidad, especificando y relacionando los agentes implicados, las áreas de actuación, los formatos de actuación y los momentos de actuación.

5.7.2 Adecuación de la atención a nuevos perfiles de estudiantes con necesidades educativas especiales

La generalización de procesos inclusivos en la enseñanza no universitaria está favoreciendo, cada vez más, el acceso de los estudiantes a la universidad. No sólo aumenta el número sino y también la diversidad de ‘handicaps’ que hay que atender.

Desde este punto de vista, cada vez es mayor el esfuerzo por adecuar la atención que se proporciona a estudiantes con nuevos perfiles (dislexia, trastornos de aprendizaje, trastorno mental, TDA,...) y que en muchas ocasiones, a pesar

de no disponer formalmente de certificado con reconocimiento de discapacidad, requieren de una atención específica.

5.7.3 Proyecto *Exchange Ability*

El Proyecto ha sido impulsado por la *International Exchange Erasmus Student Network* (ESN) desde la UAB, en colaboración con el *European Disability Forum* i el *Youth Agora*. Su motivación nace de la necesidad detectada de hacer crecer el número de estudiantes con discapacidad (en el curso 2009/10 sólo 230 estudiantes con necesidades especiales los que recibieron una subvención complementaria, representando el 0,14% del total con discapacidad que hace movilidad) que participen en el programa Erasmus de intercambio internacional.

En su presentación, se resume el doble objetivo del proyecto de la siguiente forma:

- Aumentar el número de estudiantes con discapacidad que van de intercambio. La visión a largo plazo del proyecto es promover las oportunidades y el apoyo ofrecido a estudiantes con discapacidad para estudiar en el extranjero. También se trabaja con secciones ESN, Institutos de Educación Secundaria y organizaciones expertas en el campo para crear las mejores condiciones posibles para estudiantes con discapacidad durante su estancia en el extranjero.
- Hacer de ESN una asociación más accesible para estudiantes con discapacidad tanto en actividades como en su educación. Esto significa que ESN quiere proporcionar las mismas condiciones y oportunidades a los estudiantes con discapacidad para que estén activamente involucrados en el trabajo con los estudiantes internacionales y para que, por lo tanto, puedan beneficiarse de los programas de intercambio de sus universidades.

6 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES DE LA UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

Guadalupe Palmeros y Ávila

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

6.1. ANTECEDENTES

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) es una universidad pública ubicada en el Sureste mexicano, cuenta con 11 Divisiones Académicas distribuidas en campus universitarios a lo largo y ancho del Estado. Seis se encuentran en la capital Villahermosa, tres en Cunduacán, uno en Comalcalco, y uno en Tenosique. Las oficinas centrales se ubican en el campus principal, en donde se encuentra también la División Académica de Educación y Artes (DAEA). Se imparten 93 programas educativos distribuidos de la siguiente manera: 2 cursos complementarios de licenciatura, 49 licenciaturas, 16 especialidades médicas, 21 maestrías y 3 doctorados. Además, se ofrecen a través de los centros de extensión 15 talleres culturales, 22 talleres deportivos y 15 cursos en idiomas extranjeros (Piña, 2012:57). La planta académica en el año 2013 la conformaban 2,348 profesores de los cuales 1,130 eran de Tiempo Completo, 145 de Medio Tiempo y 1,074 por asignatura, de ellos, el 61 por ciento son hombres y el 39 por ciento son mujeres. En el periodo 2012-2013, de acuerdo a los datos proporcionados por la UJAT (2014), se encontraban matriculados en licenciatura 28,461 alumnos, de los cuales 56 por ciento son mujeres y 44 por ciento hombres.

En los últimos años se ha ido diversificando la matrícula en la educación superior incorporándose alumnos de sectores más desfavorecidos. En el caso de la educación superior en México, a pesar de las políticas dirigidas a la democratización de este bien público, el sistema educativo sigue excluyendo a miles de jóvenes provenientes de grupos vulnerables. En las personas con discapacidad se reconoce que este grupo, históricamente se ha enfrentado a la discriminación y marginación.

Ahora bien, en el Plan de Desarrollo Nacional (PND) 2013 – 2018, se menciona la necesidad de “diseñar y ejecutar programas de atención especial a grupos vulnerables de migrantes, como niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, víctimas de delitos graves cometidos en territorio nacional, personas con discapacidad y adultos mayores. (2013:153)

De igual manera, se señala el “establecer programas remediales de apoyo a estudiantes de nuevo ingreso que presenten carencias académicas y que fortalezcan el desarrollo de hábitos de estudio entre los estudiantes (p. 124), así como “definir mecanismos que faciliten a los estudiantes transitar entre opciones, modalidades y servicios educativos (p. 124), y “asegurar la construcción y adecuación del espacio público y privado, para garantizar el derecho a la accesibilidad. (p.117).

Un lineamiento más de política educativa es el de “Impulsar en todos los niveles, particularmente en la educación media superior y superior, el acceso y permanencia de las mujeres en el Sistema Educativo, así como la conclusión oportuna de sus estudios”.

Para ello, señala como objetivo el 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo (p.125) y como estrategia, 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.

Para lograrlo, señala como líneas de acción las siguientes:

- Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.
- Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.
- Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.
- Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior.
- Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.
- Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.
- Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad.

Por su parte, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2012-2016 de la UJAT, se menciona que “las universidades públicas deben estar preparadas y tener las respuestas oportunas para realizar los cambios que se requieren en todos los ámbitos

de la educación superior, como favorecer la adquisición de nuevos conocimientos, propiciar actitudes positivas en los estudiantes, ofrecer programas pertinentes, incrementar su matrícula y mejorar la calidad de la Educación” (2012:32).

Entre los retos más importantes que la universidad debe afrontar señala el de contribuir desde lo académico, administrativo y normativo al logro de diversos retos, siendo uno de ellos el atender las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Estas necesidades y expectativas varían según el tipo de alumnos que ingrese, tratándose de personas con discapacidad, la institución debe brindar posibilidades y oportunidades para que los alumnos accedan, permanezcan y egresen. En este sentido, la UJAT tiene el compromiso de introducir la inclusión como principio rector.

De acuerdo con lo anterior, y haciendo un análisis histórico del proceso que ha llevado la UJAT, encontramos que el primer estudiante del cual se tenga registro es en el periodo Agosto de 2008 cuando ingresa un alumno con discapacidad visual a la carrera de Técnico Superior en Música. En el año 2009 se registra el ingreso de dos alumnos con discapacidad motriz en la carrera de Comunicación y en el año 2010, una alumna con discapacidad visual ingresa a la licenciatura en Psicología. Es en el año 2011 cuando ingresan a las carreras de Derecho un alumno con discapacidad física, uno con discapacidad visual; en la licenciatura en idiomas ingresa un alumno con discapacidad visual, en la de comunicación tres alumnos con discapacidad visual, en Contaduría Pública (sistema a distancia) se registra un alumno con discapacidad motriz y una alumna en Sistemas Computacionales que es sordomuda (Aquino, García, Izquierdo, 2012:5).

La División Académica de Educación y Artes es reconocida como una de las instituciones que incorpora en sus aulas a alumnos con discapacidad. El primer alumno que ingresó a la División Académica fue en la carrera de Técnico Superior en Música, sin embargo, no se le dio un seguimiento, es hasta el año 2011 en donde se inicia el programa de inclusión educativa.

La atención de este grupo vulnerable está a cargo de la Coordinación de Estudios Básicos, ya que no se cuenta con un departamento exclusivo de atención a estudiantes con discapacidad o grupos vulnerables en general.

Esta coordinación tiene como objetivo: Promover, coordinar y controlar las actividades derivadas de los planes y programas de estudio de la División Académica, en relación al núcleo básico (tronco común), coadyuvando a su cabal cumplimiento. Aunque son funciones generales, de manera específica en relación a la atención de personas con discapacidad se pueden señalar:

- a. Elaborar para cada periodo escolar los horarios de clase y calendarización de exámenes.

- b. Elaborar informes sobre necesidades y requerimientos de materiales, equipo y recursos humanos requeridos para cada periodo escolar.
- c. Realizar la evaluación en el desempeño académico de los profesores.
- d. Llevar el registro sobre el adecuado desarrollo de los programas de estudio.
- e. Organizar y supervisar los cursos que se imparten en cada periodo escolar.
- f. Establecer los canales apropiados de comunicación con los profesores y alumnos para mantener actualizada la información concerniente a las actividades docentes.
- g. Proporcionar información a los alumnos en relación a las materias que integran los estudios básicos.

Ahora bien, en cuanto a las actividades relacionadas directamente con la atención a los estudiantes con discapacidad se encuentran:

- a. Asesoría y orientación en los procesos de acceso a la universidad.
- b. Brindar asesoría individual para el registro de inscripción.
- c. Organizar los cursos de sensibilización dirigidos a los alumnos y profesores.
- d. Coordinar y supervisar el programa de Servicio Social para la atención de personas con discapacidad.
- e. Gestionar los convenios con instituciones públicas para la impartición de cursos, donación de equipos tecnológicos y visitas a centros especializados.
- f. Gestionar los convenios con instituciones académicas para que a través de intercambio se realicen cursos dirigidos a los profesores y alumnos.

6.2. CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

En el mes de Mayo del presente año, se aplicó una encuesta a los alumnos con discapacidad para saber las dificultades en el acceso y permanencia en la universidad así como si se han sentido discriminados en la institución. La encuesta fue aplicada al total de alumnos que se encuentran inscritos en el periodo Febrero – Junio de 2014 y los resultados son los siguientes:

Actualmente en la DAEA hay 11 estudiantes que se encuentran cursando las licenciaturas de Idiomas, Educación, Comunicación y Desarrollo Cultural. De

ellos 7 son del género masculino y 4 del género femenino; las edades se distribuyen dentro de un rango que va desde los 18 a los 59 años, en cuanto al tipo de discapacidad 4 de ellos son invidentes, 2 con baja visión, 3 con discapacidad motriz, 1 de crecimiento y 1 física. En cuanto al origen de la discapacidad, el primer lugar, según los datos obtenidos, es por enfermedad, seguida por nacimiento y por último por herencia (Alfaro, 2014)

En cuanto al área académica, se encontró que 3 estudian la Licenciatura en idiomas, 2 la licenciatura de Ciencias de la educación, 5 la licenciatura de comunicación y 1 la de desarrollo cultural.

En relación con las dificultades para ingresar a la universidad, se les hicieron 6 preguntas, a las cuales ellos responderían sí o no. En la primera de ellas: Falta de orientación para seleccionar la mejor opción educativa, el 40% de la muestra mencionó que sí. El mismo porcentaje registró la pregunta dos: por la falta de equipo de computadora, en la pregunta tres, un 60% manifestó haber tenido problemas por la falta de acceso a internet, mientras que en la pregunta cuatro un 40% mencionó que sí en relación a la falta de recursos económicos para el pago de registro. En la pregunta cuatro, el 46% considera que tuvo dificultad por la falta de comprensión para el registro en línea, así como en la pregunta cinco, el 54% manifestó que tuvo dificultad porque el formato de examen no se adecuó a sus necesidades. Sólo el 15% manifestó haber tenido dificultad por falta de asistencia durante el proceso de entrega de documentos para la inscripción, que corresponde a la pregunta seis.

En relación a la permanencia, se les hicieron 6 preguntas cuyas opciones de respuesta eran nunca, pocas veces, a menudo, muchas veces y siempre. Los problemas que han tenido que enfrentar, el 53% menciona que pocas veces ha tenido problemas para comprender los materiales y libros que utilizan en clases, un 53% para cumplir con las tareas en los tiempos requeridos. Llama la atención el hecho de que usar técnicas de estudio que les ayuden a obtener mejores calificaciones tenga un 33% la opción muchas veces y el 26% pocas veces, un 20% menciona como problema el llegar a tiempo a la escuela por falta de transporte al seleccionar la opción a menudo y otro 20% señala la opción a muchas veces.

En cuanto a si durante los estudios en la universidad se han sentido discriminados, se les hicieron 5 preguntas con las opciones de respuesta de nunca, pocas veces, a menudo, muchas veces, siempre. Entre los principales resultados encontramos que los estudiantes manifiestan que no se han sentido discriminados por su trayectoria académica, únicamente un 26% señala que pocas veces en relación a su origen, un 13% en relación a tener una discapacidad al señalar las

opciones pocas veces y a menudo. No se sienten discriminados por su apariencia física (rasgos físicos, formas de vestir, caminar, hablar, etc).

Por último, se les hicieron 7 preguntas en relación a si han sido discriminados, qué situaciones han vivido, también con las mismas opciones de respuesta que la anterior pregunta. Al analizar la información encontramos unos datos que nos parecen muy interesantes mencionar. Un 13% señala pocas veces el no querer ir a la universidad, un 20% pocas veces presentar dificultad para permanecer en la universidad, el 26% señala pocas veces el tener problemas de aprendizaje, el 13% menciona que a menudo. La dificultad para establecer relaciones con los compañeros y profesores, el 13% menciona que pocas veces y el 20% a menudo. El sentirse discriminados un 26% señala que le ha ocasionado rezagos en la trayectoria estudiantil y un 13 % menciona la opción a menudo. Por otra parte, en cuanto a la autoestima, el 33% dice que pocas veces le ha ocasionado el tener una baja autoestima, al igual que la sensación de inseguridad.

Como se puede observar en lo expresado por los alumnos, no han tenido serias dificultades para el ingreso y permanencia en la universidad. Las acciones emprendidas en la Coordinación de Estudios Básicos han sido favorables para lograr su inclusión al implementar estrategias para la sensibilización, colaboración, gabinete psicopedagógico, eliminación de barreras, ayudas financieras y puertas abiertas, sin embargo, aún se requieren reforzar varias de ellas e implementar otras más, ya que hasta ahora el número de estudiantes con discapacidad es pequeño en relación a la matrícula total de la UJAT.

6.3. EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS APLICADAS EN LA DAEA

Como se mencionó anteriormente, la coordinación de Estudios Básicos ha asumido desde un principio la atención de los estudiantes, bajo un plan de acción que contempla varios aspectos, el que ahora nos ocupa se basa en las estrategias realizadas para el acceso y permanencia, para su análisis las hemos dividido de la siguiente manera:

1. Acciones de sensibilización:

- Con la colaboración del Centro de atención integral para ciegos y débiles visuales se han realizado cursos-talleres de sensibilización a la comunidad académica, estudiantil y administrativa, bajo el nombre de “Herramientas pedagógicas y adaptaciones específicas en la integración académica de personas con discapacidad visual”. Este curso se ha impartido en tres ocasiones, abordando temáticas distintas en cada uno de ellos.

2. Colaboración con otras instituciones:

a. Centro de atención Integral para Ciegos y Débiles Visuales:

Se han organizado y planeado actividades de apoyo para los estudiantes con discapacidad, así como visitas al centro por parte de los Integrantes del Servicio Social para conocer el trabajo de rehabilitación que en ese centro realizan, así como los mecanismos de apoyo para los trabajos académicos que se tienen a disposición de la población ciega y débil visual.

b. Comisión Estatal de Derechos Humanos.

Curso taller “Presuntas semejanzas, supuestas diferencias” Curso de sensibilización dirigido a la comunidad estudiantil y académica de la DAE.

c. Universidad Nacional Autónoma de México, a través del programa de intercambio académico entre instituciones, se han realizado dos cursos en la Universidad.

1. “La inclusión social, educativa y laboral de personas con discapacidad”

2. “Introducción a los estudios de discapacidad, historia, teoría y perspectivas”.

d. Desarrollo Integral de la Familia (DIF) La DAEA apoyó el trámite y gestión ante el Centro de Atención integral para ciegos y débiles visuales, para el otorgamiento de equipos de ayuda funcional para personas con discapacidad visual. El DIF donó a los alumnos máquinas perkins y laptops con programas adaptados para estudiantes ciegos.

e. Biblioteca “Pino Suárez” apoyo en la realización de un curso para la atención de personas con discapacidad en relación a los recursos con que cuenta la biblioteca y su utilización.

3. Gabinete psicopedagógico.

En el mes de agosto del 2011 se inician los trabajos de Servicio Social como apoyo pedagógico. Después de 7 semestres en el que ha funcionado el programa han participado alrededor de 30 alumnos. Los alumnos son guías en el proceso académico y en algunas ocasiones los profesores han solicitado que dichos alumnos acompañen al estudiante con discapacidad para que le apoye.

4. Eliminación de barreras arquitectónicas.

Desde hace varios años se vienen haciendo las adecuaciones a la infraestructura para convertir los espacios accesibles. Rampas, servicios sanitarios y algunos espacios áulicos son los que se han adaptado.

5. Ayudas financieras.

Se ha proporcionado beca económica a todos los estudiantes con discapacidad. Algunos de ellos cuentan con la Beca PRONABES, (Programa

Nacional de Becas para la Educación Superior) y PAEEL (Programa de Apoyo Económico para Estudios de Licenciatura).

6. Puertas Abiertas.

Durante todo el tiempo pueden acudir a visitar los espacios las personas que deseen conocer la universidad. Cuando son aceptados a ingresar al programa se les da una plática a los padres y familiares de los alumnos en los que se les da a conocer las características del programa así como los apoyos académicos y económicos que se tienen para ellos.

En el siguiente cuadro se puede observar de manera esquemática las estrategias, características, momentos en los que se aplica y los resultados obtenidos.

<i>Estrategia Aplicada</i>	<i>Características</i>	<i>Momento al que se dirige (Acceso, Permanencia, Egreso)</i>	<i>Resultados</i>	
			<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
Acciones de sensibilización	A través de los cursos talleres se ha logrado sensibilizar a estudiantes, profesores y administrativos	Acceso Permanencia	Sentar las bases para la institucionalización de programas	No hay seguimiento. Hay poca implicación de profesores
Colaboración con otras instituciones.	Realización de cursos, talleres, conferencias. Acciones de gestión para visitar centros especializados y otorgamiento de apoyos	Acceso Permanencia	El establecimiento de convenios. Obtención de máquinas perkins y laptops con programas adaptados para los estudiantes con discapacidad visual	No hay continuidad en las acciones
Gabinete psicopedagógico	Acompañamiento de los estudiantes de Servicio Social en los procesos académicos de los estudiantes con discapacidad	Acceso Permanencia Egreso	Incorporación de estudiantes. Los profesores solicitan el apoyo de los estudiantes en sus clases. Han mejorado las calificaciones de los estudiantes	No siempre los alumnos de servicio social pueden acompañar a los estudiantes con discapacidad

continúa...

Eliminación de barreras arquitectónicas.	Adecuación de espacios para la accesibilidad	Acceso Permanencia Egreso	La colaboración institucional para realizar las adaptaciones	Sólo los espacios ubicados en planta baja son accesibles
Ayudas financieras	Becas a estudiantes tanto del PRONABES como PAAEL	Permanencia Egreso	Ambas becas disminuyen el abandono escolar	Dependen del rendimiento académico
Puertas abiertas	Participan padres de familia en el que se les da conocer las características del programa que desean ingresar los jóvenes	Acceso	Más tranquilidad de los padres y familiares al conocer el programa y el espacio en donde se encontrará el estudiante	No hay adecuado seguimiento

6.4 RETOS PARA LA MEJORA

1. La problemática de la inclusión educativa, la diversidad y la atención a los grupos vulnerables en la UJAT ha cobrado mayor importancia en la última década, si embargo, ésta ha sido abordada desde una visión un tanto limitada, lo que ha resultado en políticas y estrategias débilmente articuladas entre sí o con poco seguimiento, de ahí que sea necesario realizar un plan de acción que conjunte dichas políticas y acciones, ya que la mayoría de las estrategias se han realizado de forma aislada y a iniciativa de profesores.
2. Dado que no existe un departamento que atienda exclusivamente a los alumnos con discapacidad en la universidad, es necesario establecer las bases para crear el Departamento de Atención a Grupos Vulnerables.
3. Hasta el momento existen pocos estudios sobre la caracterización de la población universitaria con discapacidad y los que hay se limitan a los datos demográficos elementales como edad, género, condición socioeconómica y distribución de carreras, por lo tanto, se debe de realizar un seguimiento más profundo que arroje datos cualitativos de los estudiantes, además de datos sobre las trayectorias académicas de dichos estudiantes.
4. Incrementar la participación de los profesores en los procesos de atención a los alumnos con discapacidad.

7 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA SANTA CATARINA

Hernán Medrano Rodríguez
IIIPE-ECE Monterrey, México

7.1. ANTECEDENTES

En México, las Universidades Tecnológicas son instituciones de educación superior constituidas bajo el régimen jurídico de Organismos Públicos Descentralizados de los gobiernos estatales, esto es son instituciones públicas que reciben financiamiento de los gobiernos estatales y del gobierno federal por lo que forman parte de la Red Nacional de Universidades Tecnológicas de la Secretaría de Educación Pública que opera desde 1991.

La finalidad de la creación de estas instituciones fue la de ampliar y diversificar la oferta de educación superior del nivel 5B, en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, que implica ofrecer al sector productivo Técnicos Superiores con una mayor y mejor preparación académica y con amplia experiencia práctica, obtenida en industrias y empresas de la localidad en las que se encuentran inmersas.

El modelo curricular tiene como eje la formación del Técnico Superior Universitario, con la posibilidad de que el estudiante continúe los estudios y obtenga una licenciatura. Antes de la apertura de una Universidad Tecnológica, se realizan estudios de Análisis Situacional del Trabajo con las empresas del entorno, para que los programas educativos respondan a la demanda laboral y aseguren un enfoque profesionalizante y basado en competencias profesionales.

Tanto para la formación del Técnico Superior Universitario como de las Licenciaturas, se incluyen estadias profesionales en las empresas del entorno, por lo que se establecen procesos pedagógicos para el desarrollo del sistema de alternancia Universidad-Empresa. También se establece un programa de tutoría que atiende a los estudiantes desde el inicio de su carrera hasta su egreso. La imagen siguiente muestra el modelo curricular de las Universidades Tecnológicas:

Los alumnos desarrollan la convicción de que su vida tiene sentido y sienten la necesidad de proponerse metas profesionales lo que les motiva a ser más independientes y mejorar su relación y convivencia con los demás. Tener un trabajo remunerado les permite satisfacer sus necesidades básicas y mejorar su calidad de vida.

Capacitar e integrar laboralmente a las personas con discapacidad aumenta la productividad del país, disminuye o erradica la dependencia forzada que provoca la discriminación y barreras de diversa índole. Se fomenta y respeta el derecho de las personas con discapacidad a participar de todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes en educación, salud, empleo, ocio y cultura y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que al resto de la población. (Tomado de http://www.utsc.edu.mx/o2-edu_incluyente/edu.html#).

La UTSC cuenta en su organización con un área de inclusión educativa que es la encargada de gestionar todos los apoyos que se proporcionan de manera integral a los alumnos con discapacidad durante su educación. Esta área gestiona en particular seis tipos de servicios de apoyo a los estudiantes:

7.2.1 Becas

Los alumnos con discapacidad pueden acceder a dos tipos de becas. Becas académicas que independientemente de su situación económica se les proporcionan a todos los alumnos con discapacidad y que consisten en no pagar por concepto de inscripción y colegiatura. Becas económicas que son otorgadas por empresarios para apoyar a los estudiantes de más bajos recursos; consisten en ayudas en dinero efectivo que se entregan mensualmente, con el objeto de que el factor económico no sea un obstáculo para terminar sus estudios y concluir su preparación profesional.

7.2.2 Transporte

En Nuevo León, el sistema de transporte público no es muy eficiente ni económico, por lo que puede ser un obstáculo para el éxito académico. Para todos los estudiantes con discapacidad, la UTSC ofrece el servicio de transporte accesible y gratuito, desde un punto cercano a su domicilio, hasta la Universidad y viceversa.

7.2.3 Intérpretes LSM

La interpretación en Lengua de Señas Mexicana (LMS) surgió por la necesidad y como alternativa de comunicación de las personas Sordas para lograr una mejor interacción con las personas oyentes y tener un mejor desarrollo personal, intelectual y mayores oportunidades de participación social. El Intérprete es la persona encargada de transmitir los mensajes entre dos o más personas que utilizan lenguas diferentes; su papel consiste en interpretar mensajes de Español a LSM y Viceversa.

La UTSC brinda por medio de Intérpretes de LMS, apoyo a los alumnos con discapacidad auditiva tanto en clases, asesorías, tutorías, consultas médicas, conferencias, trámites y demás situaciones en las que sea necesario.

7.2.4 Equipamiento

Como parte del apoyo a estudiantes con discapacidad, la UTSC cuenta con una Plataforma Virtual que contiene servicios especializados para facilitar el aprendizaje con contenidos temáticos y exámenes accesibles mediante videos en lengua de señas.

Asimismo, la institución cuenta con un área tiflotécnica (adaptación de los usos y avances técnicos a su utilización por ciegos) dotada con herramientas como lectores de pantallas, ampliadores de caracteres y realzadores de gráficos.

7.2.5 Acompañamiento al estudiante

Todos los alumnos de la UTSC, con y sin discapacidad, pueden acceder a una serie de acompañamientos que pretenden fortalecer su trayecto formativo y asegurar el éxito académico. Los acompañamientos que se ofrecen en forma sistemática o previa solicitud del alumnado son: asesorías extracurriculares, clases de inglés en LSM, apoyo psicopedagógico, tutorías personalizadas, programa de facilitadores, cursos remediales, cursos propedéuticos de orientación vocacional y cursos de capacitación para el trabajo.

7.2.6 Horarios despresurizados

Con el fin de asegurar la eficiencia terminal de los estudiantes con alguna discapacidad, la UTSC ha adecuado su oferta académica a una organización mediante ho-

rarios despresurizados, que consisten en que los alumnos que lo requieran pueden cursar menos materias durante cada período escolar, de modo que puedan dedicar más horas a recibir asesorías y apoyo psicopedagógico. Estos alumnos concluyen su formación en un año más que quienes estudian en horarios regulares.

7.3. RELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS Y RESULTADOS

Para mostrar la relación entre las estrategias de atención a discapacitados y los resultados que se observan a simple vista en la UTSC, se presenta el siguiente cuadro que también permite analizar lo que ha funcionado en la institución y podría aplicarse en instituciones similares.

<i>Estrategia Aplicada</i>	<i>Características</i>	<i>Momento al que se dirige (Acceso, Permanencia, Egreso)</i>	<i>Resultados</i>	
			<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
Pertinencia de la terminología utilizada	Claridad respecto a los que se pretende con un enfoque incluyente	Todos los momentos	Conforma un ethos profesional	Requiere la participación de toda la comunidad escolar
Programa académico incluyente con características propias	Es un programa que se ha adecuado a las necesidades de los alumnos con discapacidad que atiende	Todos los momentos	El sistema escolar se adapta a la diversidad de los alumnos	Requiere constante actualización del personal docente
Planes institucionales certificados	Todas las carreras tienen acreditación nivel 1 de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior de la SEP	Todos los momentos	Considera la educación incluyente	Requiere implicación comprometida de todo el personal docente y administrativo

continúa...

Servicios de apoyo a los estudiantes	Incluye becas, transporte, intérpretes LSM, equipamiento, acompañamiento al estudiante y horarios despresurizados.	Todos los momentos	Asegura que los alumnos con discapacidad no tendrán problemas económicos ni académicos para realizar sus estudios	Algunos estudiantes pudieran no necesitar las becas.
--------------------------------------	--	--------------------	---	--

7.4 RETOS DE MEJORA

El Programa de Educación Superior Incluyente para Personas con Discapacidad está dando resultados por lo que es conveniente asegurar también la eficiencia terminal de todos los alumnos con y sin discapacidad. El programa puede ampliar su cobertura y atender otro tipo de necesidades educativas que en la actualidad no son atendidas.

La experiencia de la UTSC puede ser replicada en al menos el resto de Universidades Tecnológicas que funcionan en México.

8 **ESTRATEGIAS Y CARACTERÍSTICAS DEL ACCESO, PERMANENCIA Y EGRESO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN CONTEXTO UNIVERSITARIO EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

Prof. Jon Rosales

Prof. Nuby Molina Yuncosa

Prof. Azael Contreras

Universidad de los Andes, Venezuela

8.1. ANTECEDENTES

La Universidad de Los Andes es una institución autónoma y pública, distribuida espacialmente en tres núcleos: Mérida (Mérida y El Vigía), Táchira (San Cristóbal) y Trujillo (Trujillo). Posee un total de once (11) Facultades, cada una de ellas constituida por Escuelas, Departamentos y por las carreras de su área específica. Las facultades son autónomas, cuentan con una primera autoridad universitaria que es el Decano, además de los directores de cada escuela o departamento que la integra. Para el año lectivo 2013 – 2014, cuenta con una matrícula de 70 estudiantes con discapacidad y un total de 120 entre personal docente, obrero y administrativo.

Por muchos años, la educación universitaria en Venezuela dirigida a personas con discapacidad tuvo un tratamiento muy general. Someramente se aplicaban principios y conceptos enfocados sólo desde el punto de vista de derechos humanos y con incorporación de algunos rasgos referenciales de tratados internacionales o documentos emanados de organismos internacionales. Estos aspectos generales y vagamente explicitados en la normativa legal venezolana se intentaron aplicar a la educación universitaria en beneficio de las personas con discapacidad. El 05 de enero de 2007 se promulga en Venezuela la Ley para

Personas con Discapacidad. Esta ley responde por una parte, a las demandas y la presión social de este colectivo vulnerable y, por otra, las políticas de justicia social, atención a la diversidad e inclusión expresadas en los planes de desarrollo nacional. Tales demandas e intencionalidades pusieron en evidencia la necesidad de pasar de una educación universitaria con un enfoque de derechos humanos muy general, hacia la puesta en práctica de acciones más concretas plasmadas en una ley especialmente diseñada para ello. La Ley para Personas con Discapacidad se plantea como objetivo principal regular los medios y mecanismos, que garanticen el desarrollo integral de las personas con discapacidad de manera plena y autónoma, de acuerdo con sus capacidades, el disfrute de los derechos humanos y lograr la integración a la vida familiar y comunitaria, mediante su participación directa como ciudadanos y ciudadanas plenos de derechos y la participación solidaria de la sociedad y la familia.

La situación brevemente referida en el apartado inmediato anterior, así como las exigencias del Ministerio del poder Popular para la Educación Universitaria en materia de atención a las personas con discapacidad, impulsó el interés de la universidad en el tema y dio pie al surgimiento de la *Unidad de Atención a Personas con Discapacidad de la Universidad de los Andes (UNIAPDIS ULA)* que se institucionaliza formalmente el 03 de Diciembre de 2013, con el propósito de atender integralmente a todas las personas con discapacidad que hacen vida en esta institución.

La Uniapdis está diseñada para atender integralmente no solo a las personas con diversidad funcional, sino también al entorno relacionado con ellas vale decir, a miembros de la comunidad universitaria que no poseen diversidad funcional en aras de promover su integración y convivencia armoniosa, tanto en estudiantes con y sin discapacidad, así como el personal administrativo, técnico y obrero; además de los docentes y esto en todos los espacios geográficos centrales o núcleos de la Universidad de los Andes

Los propósitos fundamentales de la UNIADPIS están centrados en:

- Indagar sobre problemas y necesidades, que manifiestan los miembros de la comunidad universitaria, que inciden en la integración de las personas con discapacidad en el aula y otros espacios del recinto universitario.
- Diseñar una propuesta educativa dirigida a la orientación y enseñanza del personal docente universitario de herramientas y recursos didácticos y metodológicos que le permitan el desarrollo de las clases, con garantías de igualdad de oportunidades para los estudiantes universitarios con alguna discapacidad física o sensorial.

- Formular el programa de funcionamiento de la Unidad para la Atención de Personas con Discapacidad de la Universidad de Los Andes, entendida esta como la instancia institucional, adscrita al Rectorado, encargada de la organización, asesoramiento, coordinación y ejecución de las acciones necesarias para la promoción de la igualdad y la equidad en el acceso a las oportunidades, bienes y servicios que brinda la ULA a los grupos que conforman la diversidad de la comunidad universitaria.
- Direccionar la aprobación de un Reglamento institucional que garantice, desde la perspectiva normativa, los derechos y la igualdad de condiciones y oportunidades en el acceso a los bienes y servicios que proporciona la institución, así como el desarrollo integral en condiciones de equidad e igualdad a los miembros de la comunidad universitaria en situación de discapacidad.
- Coordinar acciones y programas solidarios, con otros programas y proyectos a nivel institucional, nacional e internacional a fin de asegurar la unión y consolidación de esfuerzos orientados al mismo fin, así como para el intercambio de experiencias y materiales que sirvan de soporte a la mejora progresiva en la atención continua a la diversidad.
- Incluir en la nómina del personal universitario a personas con discapacidad, en pleno cumplimiento de los extremos legales establecidos en las normas específicas.
- Fomentar la empleabilidad de las personas con discapacidad.
- Establecer convenios de colaboración con empresas que quieran incorporar a su nómina a personas con discapacidad, acompañándolas durante todo el proceso de contratación y analizando los puestos de trabajos a cumplir y los perfiles adecuados a dichas personas.
- Garantizar que todas las necesidades educativas (individuales y colectivas) puedan encontrar en este proyecto una vía para poder ser atendidas.
- Prever un sistema de evaluación interno que permita el ajuste continuo del programa a las necesidades que vayan surgiendo a lo largo de los años

En el año 2012, a la par de la conformación y consolidación de UNIAPDIS-ULA, docentes del Núcleo Táchira se incorporan al Proyecto ACCEDES movidos por el interés de promover en la universidad procesos organizacionales más organizados y efectivos para la atención a diversos grupos en situación de vulnerabilidad, particularmente las personas con discapacidad.

Este hecho permitió que se hicieran visibles esfuerzos relacionados con la atención a todas las personas con discapacidad en la universidad. Si bien en

principio, las actuaciones -aunque con mayor solidez- se estaban dando en forma dispersa, actualmente, con apoyo en la metodología APRA, - se van estructurando y orientando con mayor precisión sin perder de vista los propósitos y funciones de la oficina.

8.2. EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS APLICADAS

Se atenderá integralmente a los estudiantes universitarios (en los momentos de ingreso, permanencia y egreso) así como también al personal administrativo, técnico, obrero y docente en áreas como la capacitación, apoyos técnicos, cultura, deporte entre otros. Como consecuencia, se espera producir fácticamente una integración de la población vulnerable con diversidad funcional a la academia y al trabajo en igualdad de condiciones con equiparación de oportunidades en el disfrute del derecho que tiene esta población a una incorporación y crecimiento en el contexto universitario.

Ahora bien, los propósitos de la Uniapdis ULA suponen un conjunto amplio de experiencias y estrategias; unas están definidas, otras van surgiendo sobre la marcha según los momentos y dinámicas emergentes. A continuación referimos dos de ellas:

1. **La integración endógena:** es una estrategia para incentivar y gestionar la integración entre los grupos de personas con discapacidades para que luego se haga efectiva la integración con el resto de la comunidad universitaria.
2. **Menos debilidad, más potencialidad:** estrategia que se refiere a la mayor observancia de las potencialidades de las personas con diversidad funcional, que están en la universidad o aspiran ser parte de ella; todo ello, con el fin de garantizarles un trato igualitario desde la perspectiva de sus capacidades y no de sus debilidades.

El Cuadro 1 presenta además otro conjunto de estrategias más pormenorizadas que se encuentra en fase inicial de desarrollo o están próximas a iniciarse.

Cuadro 1

<i>Estrategia Aplicada</i>	<i>Características</i>	<i>Momento al que se dirige (Acceso, Permanencia, Egreso)</i>	<i>Resultados</i>	
			<i>Fortalezas</i>	<i>Debilidades</i>
Creación de la oficina de atención a las personas con discapacidad	Creación del espacio físico de referencia y de atención a los sectores de la comunidad universitaria	Acceso Permanencia Egreso	Se institucionalizan y formalizan las actuaciones dirigidas a la atención a estos grupos	Las insuficiencias presupuestarias que podrían presentarse
Visitas a todos los núcleos	Vinculación intrauniversitaria	Acceso Permanencia Egreso	Positiva disposición de las autoridades de los diversos núcleos La definiciones normativas y legales	La marcada diferenciación espacial (los núcleos se ubican en tres estados diferentes)
Jornadas de sensibilización	Jornadas formativas e informativas que promueven el conocimiento y la toma de conciencia sobre la situación de los grupos, las necesidades de atención y las modalidades de participación y apoyo	Acceso Permanencia Egreso	Se cuenta con diversos espacios y medios de divulgación	Dificultades que plantea la dinámica institucional
Planes institucionales	Disminución de las barreras arquitectónicas Contratación de personal especializado Formación de los diferentes sectores de la universidad	Acceso Permanencia Egreso	Mejora la calidad de vida al interior de la universidad Calidad en la formación y procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos	Las insuficiencias presupuestarias que podrían presentarse Resistencias y baja implicación de algunos docentes

continúa...

Cursos Propedéuticos	Permite nivelar los conocimientos de los estudiantes al momento del ingreso.	Acceso	Mejora los conocimientos básicos y herramientas necesarias en las áreas de lengua, matemáticas.	Insuficiencia de personal especializado para aquellas personas con discapacidad auditiva y visual
Creación de Asociaciones	Integra a las personas con discapacidad.	Acceso Permanencia Egreso	Promueve el apoyo entre iguales. Propicia la puesta en común de necesidades y sus alternativas de solución. Apoyos externos	Resistencias y baja implicación de las mismas personas con discapacidad y de otros sectores. Las barreras burocráticas (papeleo, registros, etc.)
Programas de becas y ayudas (materiales, equipos)	Apoyo financiero y diversa naturaleza según las características	Acceso Permanencia Egreso	Propicia calidad de vida y minimiza la situación de vulnerabilidad	Las insuficiencias presupuestarias que podrían presentarse

8.3. RETOS DE MEJORA.

La sola creación de la Unidad para la Atención a las Personas con Discapacidad no bastará para alcanzar los propósitos de atención a esta población o colectivo. Para ello es preciso atender las tareas y funciones específicas, entre ellas:

1. Gestionar los recursos económicos, técnicos, tecnológicos, profesionales y humanos necesarios para favorecer la inclusión y la continuidad de los estudios y en el trabajo de las personas con discapacidad.
2. Elaborar planes de formación del profesorado en metodologías que incluyan absolutamente a todos, pues solo el compromiso verdadero de aquéllos en la enseñanza inclusiva puede garantizar la inclusión e integración de las personas con diversidad.
3. Determinar detalladamente las características y necesidades de las personas con discapacidad de nuestra Universidad para establecer su proceso de atención integral.
4. Consolidar planes y proyectos que permitan la inclusión e integración de estas personas en función de sus potencialidades, habilidades y destrezas, sea en el campo educativo o laboral.

5. Velar por la superación de las barreras arquitectónicas que impiden a las personas que sufren alguna discapacidad hacer uso cómodo y adecuado de las instalaciones.
6. Atender a la necesidad de contar con estacionamientos adecuados, con suficiente espacio para bajar las sillas de ruedas y desplazarse.

2.4 ANÁLISIS Y CONCLUSIONES GENERALES DEL SIMPOSIO

- Las acciones que siguen las diferentes universidades para mejorar los sistemas de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad cada vez recoge mayor alcance e involucra a más personas, equipos y comunidades. A continuación se desarrollan las conclusiones a las que llega esta sistematización de prácticas y experiencias relacionadas a esta temática.
- Se encuentra que las universidades latinoamericanas e iberoamericanas buscan una mejora continua, algunas con pasos más grandes y otras con pequeñas acciones, pero en su mayoría están trabajando en diferentes niveles y grados, involucradas en el quehacer que corresponde a la educación de dar respuesta a la diversidad y sus requerimientos.
- Las estrategias y programas que siguen las universidades en este aspecto son de diferentes alcances, algunas tienen mayor trayectoria y con alcances más evidenciables en cambio otras aún inician con pequeñas experiencias que permitan sensibilizar en sus contextos sobre estas necesidades.
- Se evidencia también que la tarea que hacen las universidades se constituyen en importantes impactos dentro de sus contextos. Las universidades se convierten en espacios de gran aporte social (Jimenez, 2002), y son referentes para poder brindar no solo las reflexiones sino los insumos de mejor organización de los procesos de inclusión a todo nivel.
- Entre las metas de las universidades está el avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas y esto implica que todos los miembros de la sociedad en la que se desenvuelven accedan a una educación de igual calidad, en este sentido, las estrategias aplicadas en las instituciones están aportando en la búsqueda de instituciones de educación superior más plurales e

inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad de los estudiantes que acceden.

- Entre los retos y mejoras que se mencionan se destaca la importancia de enriquecer y diversificar las estrategias dentro de un plan global completo, coherente Convocar y Movilizar a todos los implicados en los espacios y procesos de la vida universitaria
- Las alianzas estratégicas y redes que se puedan generar entre regiones son parte clave de este proceso de servicio e investigación, pues se constituyen en aliados importantes de intercambio y construcción conjunta. Uno de estos ejemplos, claros y tangibles se constituye este documento, la mayoría de las experiencias sistematizadas fueron trabajadas en el marco del proyecto ACCEDDES y con una metodología construida de manera participativa, la metodología APRA, que reconociendo necesidades contextuales, ha permitido la generación de resultados altamente positivos y de gran alcance en cada una de las instituciones, como muestra se tiene este documento.
- Se tienen varios desafíos en la tarea de inclusión así como la adaptación y consideración de perfiles de estudiantes con discapacidad diversos y otras necesidades educativas
- Los planes tutoriales y la capacitación docente son las estrategias que más se recomiendan y requieren por considerarse altamente efectivos en la orientación y acompañamiento de estos colectivos y son estrategias que trabajan en todas las fases: acceso, permanencia y egreso.
- Finalmente continuar la búsqueda en la gestión de los recursos, se requieren recursos económicos, tecnológicos, humanos que coadyuven en facilitar la inclusión al ámbito educativo y al ámbito socio-laboral para posibilitar el logro de los objetivos en esta tarea de todos.

2.5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW M. (2003). "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. University of Manchester." Disponible en: http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf. (Consultado: 20/06/2014).
- ALFARO, M. (2014). "Datos Estadísticos de la Coordinación de Estudios Terminales." División Académica de Educación y Artes de la UJAT.
- AQUINO, S., García, V., e Izquierdo J. (2012) "La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. Sinéctica." *Revista electrónica de educación*. ITESO.
- ASOCIACIÓN Civil Cascos Verdes: <http://cascosverdes.com/>
- ASOCIACIÓN Síndrome de Down de la República Argentina: <http://asdra.org.ar/noticias/programa-de-inclusion-laboral-de-personas-con-discapacidad-intelectual>
- BLANCO, R., Astorga, A., Guadalupe, C., Hevia, R. Nieto, M. Robalino, M., Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. UNESCO: portal.unesco.org/.../ev.php-URL_ID=7910&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- BRASIL. Ministerio da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (INEP). (2011). Divulgação dos principais resultados da Educação Superior 2010. Brasília, DF, MEC/INEP.
- CEPAL (1989). Transformación ocupacional y crisis social em América Latina. Santiago de Chile, ONU.
- CUNHA, L. A. (1982). Vestibular: a volta do pêndulo. Em Aberto, Brasília, año 1, n. 3.
- · —, (1986). A universidade temporã. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- · —, (1989). A universidade crítica. Rio de Janeiro. Franciso Alves.
- DEPARTAMENTO Administrativo Nacional de Estadística DANE. Informacion estadística discapacitados. Se encuentra en <https://www.dane.gov.co/index.php/poblacion-y-registros-vitales/discapacidad>. (Consultado 23/05/2014).
- DONOSO, A.O. (2013) "Integración en tránsito a la Inclusión en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación" en Perez, L., Fernández M. y Katz, S. (compiladoras) (2013). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y Experiencias Universitarias*. Universidad Nacional de La Plata (Edulp): Buenos Aires.
- FERRANTE, C., Ferreira, M.A. (2008). "Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experienciade la discapacidad." *Revista Argentina de Sociología*. 14 (1): 30-46. Disponible en: http://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Documentos/Ferrante_Ferreira, consultado el 12 de junio de 2014.

- GACETA Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia. (2010). Ley 070, Avelino Siñani – Elizardo Perez: Ministerio de Educación de Bolivia.
- · —, (2012). Ley N° 223 – Ley General para Personas con Discapacidad: Asamblea Legislativa Plurinacional.
- · —, (2014). Ley N° 223 – Ley General para Personas con Discapacidad DS N° 1893
- GAIRÍN, J., Rodríguez, D., Castro, D. (2012). *Éxito Académico de colectivos vulnerable en entornos de riesgo en Latinoamérica*. España: Wolters Kluwer España, S.A. ISBN 978-84-9987-077-9
- GAIRÍN, J., Rodríguez, D., Castro, D. et al. (2014). *Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Universidad de Barcelona, España.
- HUMBOLDT, W. (1997) “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”. In: Casper, G; Humboldt, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- INDEC (2005), Primera Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDI, 2002/3). Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2001. Argentina.
- INSTITUTO Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior. ICETEX. Créditos Educativos, Fondo de Comunidades Indígenas Álvaro Olcue Chocue. Disponible en <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/en-us/fondos/programasespeciales/comunidadesind%C3%ADgenas.aspx> (consultado: 26/06/2014).
- JIMÉNEZ, R. (2002). *Las Personas con Discapacidad en la Educación Superior. Una Propuesta para la Diversidad e Igualdad*. Fundación Justicia y Género: Costa Rica.
- LE Bretón, D. (2002). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- LEY 115 de 1994, disponible en http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf. (Consultado: 03/06/2014).
- LUGO, T., Sampedro, R., Schurmann, S. (2012), Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Argentina-INFORME NACIONAL. Proyecto ACCEDDES (DCI-ALA/2011/232). Disponible en: <http://projectes.uab.cat/accedes/content/argentina-los-sistemas-de-acceso-normativas-de-permanencia-y-estrategias-de-tutor%C3%AD-y>. Acceso: 03/05/201

- MAMANI, D., Grzona, M.A., Zapata, J., Librandi, A. y Rodríguez, G. (2013) Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Argentina. “En proceso hacia una universidad inclusiva” en Perez, L., Fernández M. y Katz, S. (compiladoras) (2013).
- Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación: Superior* file:///C:/Users/Usuario/Downloads/manual_integracion_educacion_superior%20(1).pdf Acceso: 30/05/2014
- MARTINS, C. B. (1989). “O novo ensino superior privado no Brasil 1964 – 1980.” In: Martins, C. B. (org.) *Ensino superior brasileiro. Transformações e perspectivas*. São Paulo, Brasiliense.
- MELLER, P. Meller, D. (2007). *Alternativas Futuras para la Universidad en el Siglo XXI*. Santiago: Universidad de Chile.
- MENDÍA, M. (2014), *Servicio de Orientación Educativa para alumnos con Discapacidad en la UCA*, Documento de uso interno.
- MINISTERIO de Educación Nacional, Ley de Educación Nacional 26.206, Argentina.
- · —, (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a colectivos vulnerables*. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf. (Consultado: 12/05/2014).
- · —, (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Disponible en: http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf. (Consultado: 05/06/2014).
- MORIÑA, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- OCAMPO, G. A. (2012). “Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades.” *Revista Rinace*, ISSN 0718-5480 Vol. 6, N° 2, septiembre 2012 - febrero 2013, pp. 227-239
- ORGANIZACIÓN de Naciones Unidas (2012), Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Octavo período de sesiones Ginebra, 17 a 28 de septiembre de 2012, Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la Convención Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Argentina Dictamen del examen de Argentina en virtud de la Convención.
- · —, (2006) *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible en línea en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497> Acceso: 30/05/2014
- · —, (1948). *Declaración universal de derechos humanos* Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

- · —, (1994). “Declaración de Salamanca.” Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. (Consultado: 10/06/2014).
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud, (2011). “Informe mundial sobre la discapacidad”, disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf. (Consultado: 13/05/2014).
- ONU, Enable. “Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad”, Fuente: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>. Acceso: 30/05/2014
- PANTANO, L. (2007) Artículo publicado en: *Revista Contacto N° 17*, San Fernando. Bs. As. 2007.
- · —, (2007) “‘Personas con discapacidad’: hablemos sin eufemismos”. *Revista La Fuente. Año X N° 33*- Córdoba. Disponible en línea: http://www.sanmartindelosandes.gov.ar/rcrs/r_pag/503/Articulo-Rev-La-fuente-Psic-cordoba-07.doc Acceso: 03/05/2014
- PEÑA, E. (2013) *Plan de Desarrollo Nacional 2013-2018*. Presidencia de la República. México, D.F.
- PERALTA Morales, A., *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*, Edita: Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y el CERMI, Madrid, Primera edición: octubre de 2007.
- PEREGALLI, A. (2013) Coordinación de Compromiso Social y Extensión, Universidad Católica Argentina, Jornada La Universidad y el Compromiso Social. Logros y desafíos teórico-prácticos de los proyectos del Programa Integral de Villas, 31 de octubre de 2013. Presentación de ponencia: “La educación como herramienta fundamental para la inclusión social”.
- PEREZ, L., Fernández M. y Katz, S. (compiladoras) (2013). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y Experiencias Universitarias*. Universidad Nacional de La Plata (EduLP): Buenos Aires. Recuperado el 6 de junio de 2014 de www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/katz_Discapacidad.pdf
- PIÑA, J. (2012). *Plan de Desarrollo Institucional 2012-2016*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- PRESIDENCIA de la República. (1991). *Constitución política de Colombia*.
- PROYECTO Accedes (2008). Documento de Solicitud de Subvención.
- SAMPAIO, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro, 1808 – 1983*. Buenos Aires, Cántaro.
- SÁNCHEZ Palomino, A. (2009) (Coordinador). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Editorial Universidad de Almería.

- TAPIA, B. C. y Manosalva, M. S. (2012). *Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Superior*, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación UCSC* Vol. 11, N° 22 agosto-diciembre, 2012, pp. 13-34. Recuperado el 6 de junio de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410001>
- UCA, (2011) “Proyecto Institucional 2011-2016”. Ver: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo3/files/UCA-Proyecto-Institucional-2011-2016.pdf> Acceso: 02/06/2014
- UCA, La Fundación de la UCA, fuente: <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/la-universidad/historia/fundacion-de-la-uca/> Acceso: 15/05/2014
- UCA: Universidad Católica Argentina: www.uca.edu.ar
- UJAT (1994) *Manual General de Organización de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 2 de Agosto de 1994.
- · —, (2014) Información Histórica Universitaria 2003-2013. Dirección de Planeación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. En <http://infohistorica.ujat.mx/> Consultada: Junio de 2014).
- UNESCO, *Revista trimestral de Educación Comparada Perspectivas Número 145*. Dossier Educación Inclusiva. Vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008. Disponible: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf Acceso: 24/06/2014
- · —, (1998) *Estudio Temático para la Evaluación de EPT 2000: Participación en la Educación para Todos: La Inclusión de Alumnos con Discapacidad*. Santiago: Unesco.
- · —, (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior. *Acceso con equidad y calidad para todos*. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>. (Consultado: 13/06/2014).
- UNIVERSIDAD Católica Boliviana San Pablo. (2011). *Modelo Académico UCBSP*. La Paz.
- UNIVERSIDAD del Tolima. *Plan de Desarrollo 2013-2022: Excelencia académica, compromiso social, compromiso ambiental, eficiencia y transparencia administrativa*. Tolima, 2014. ISBN 9789588747460.
- · —, Lineamientos Curriculares. Acuerdo No.042 de febrero de 2014 “por el cual “Por medio del cual se reglamentan los Lineamientos Curriculares para los programas académicos de la Universidad del Tolima”.
- WEINBERG, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires, Kapelusz, UNESCO-CEPAL-PNUD.

Capítulo

III***Simposio Indígenas***

Estrategias de acceso, permanencia y egreso de colectivos indígenas en la educación superior

Consuelo Arce González

Universidad del Tolima, GRECYT, Colombia.

Janeth González Rubio

Universidad del Tolima, CVCR, Colombia.

Belkis Rojas Trejo

Nuby Lisbeth Molina Yuncosa

Azael E. Contreras Chacón

Universidad de Los Andes (Mérida / Táchira),
Venezuela.

María Teresa Mosquera Saravia

I. Estudios Interétnicos, U. San Carlos, Guatemala.

Nicolasa Terreros Barrios (Coordinadora)

U. Especializada de las Américas –UDELAS-Panamá.

3.1 PRESENTACIÓN

Nicolasa Terrero Barrios

U. Especializada de las Américas – UDELAS-Panamá

Las experiencias desarrolladas por las universidades en Iberoamérica, que participan del proyecto “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables de riesgo en Latinoamérica” – ACCEDES se constituyen el eje central del simposio sobre el colectivo Indígenas. En general, las cuatro ponencias abordan desde marcos teóricos de referencia, contextos nacionales, normativas nacionales e internacionales y las estrategias y planes de acción que han puesto en marcha para brindar oportunidades de acceso, progreso y éxito académico de grupos hasta ahora excluidos de las ofertas universitarias.

Se trata de las estrategias implementadas por cuatro universidades en atención a estudiantes indígenas, a saber, la Universidades del Tolima en Colombia, Universidad de Los Andes (Mérida / Táchira), Venezuela, Universidad de San Carlos de Guatemala y la Universidad Especializada de las Américas en Panamá.

En general los países de la región latinoamericana han realizado ingentes esfuerzos por elevar los índices de cobertura en los dos niveles que le anteceden al nivel superior. No obstante, y pese a los logros alcanzados, existen grandes disparidades en la región y a lo interno de los países. Pero en el ámbito de la educación superior existe un gran rezago en cuanto al acceso de grupos o colectivos que no han logrado su acceso a los estudios universitarios.

Desde la formulación del proyecto Accedes, éste se concebía con “la finalidad mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica”, tal y como se señala en su parte descriptiva. Entre sus objetivos se señalaron “Favorecer el acceso y permanencia de los colectivos desfavorecidos en instituciones de educación superior, contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y promover redes de práctica entre las diferentes instituciones de educación superior de los países latinoamericanos”.

El presente simposio intenta responder a los dos primeros objetivos del proyecto Accedes; develando por un lado, propuestas muy bien elaboradas e innova-

doras en materia de atención a los estudiantes indígenas de Colombia, Venezuela, Guatemala y Panamá que ya han accedido a los estudios universitarios. También permite profundizar en las realidades que experimentan los estudiantes, las familias, las comunidades y las propias universidades en sus políticas de inclusión de colectivos vulnerables, y de manera particular, las estrategias puestas en práctica, de las cuales se derivan lecciones de aprendizaje.

3. 2 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN DIVERSAS UNIVERSIDADES

1 IDENTIFICACIÓN Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE ACCESO, SOSTENIBILIDAD Y EGRESO DE COLECTIVOS VULNERABLES: CASO UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, COLECTIVO INDÍGENAS

Consuelo Arce González

Universidad del Tolima, GRECYT, Colombia.

Janeth González Rubio

Universidad del Tolima, CVCR, Colombia.

En el presente trabajo se describen las estrategias implementadas por la Universidad del Tolima para atender a los estudiantes en condiciones socioeconómicas bajas u otra condición de vulnerabilidad, así como el plan de intervención a llevar a cabo para dar cumplimiento a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la legislación dada por el gobierno nacional a las instituciones educativas para la atención a los colectivos vulnerables.

La metodología llevada a cabo para la realización del presente estudio consistió en el desarrollo de varias etapas a saber: una revisión bibliográfica con su correspondiente marco analítico, normativo y legal alrededor de las categorías de investigación: población vulnerable, política de inclusión, educación, tecnologías de información y comunicación, planeación estratégica, para los colectivos de estudio seleccionados para el país y por ende para la Universidad del Tolima, en este caso las poblaciones vulnerables étnicas.

Una segunda etapa consistió en la construcción de la metodología denominada APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico) desarrollada en el marco del proyecto ACCEDES, “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables de riesgo en Latinoamérica”, que comprendió la elaboración de un manual de trabajo que orienta la identificación de colectivos vulnerables en las

universidades y la intervención sobre los mismos, con la finalidad de promover su permanencia en la universidad y su mayor éxito académico. Esta metodología recoge la secuencias de las etapas de diseño, aplicación y evaluación de planes para la mejora del Acceso, el progreso y el egreso de colectivos vulnerables en las Universidades Latinoamericanas.

De acuerdo con Gairín (2002:149-150), citado por Rodríguez y Gairín (2014:14) la metodología “intenta responder a preguntas básicas de cualquier proceso de planificación estratégica por ejemplo: De dónde partimos?, dónde estamos?, Qué pretendemos?, Cómo lo conseguiremos? y Cómo sabremos que lo hemos conseguido?, su consideración es imprescindible para la concreción por las distintas universidades de los planes de intervención que realicen para atender a los colectivos vulnerables”.

Las fases de dicha metodología son a) una fase previa denominada *Crear condiciones*, b) planificación denominada *Diseñar*, c) implementación y revisión específica denominada *Actuar* d) Evaluación revisión global, denominada *Verificar* e) institucionalización denominada *Incorporar* y f) Difusión, denominada *Compartir*.

Los principales resultados producto de este estudio y que se describen en el presente artículo son: un marco teórico y conceptual, recopilación de experiencias a nivel de cada país, específicamente el caso de Colombia y, concretamente de la Universidad del Tolima, un plan de intervención y el desarrollo de estrategias para la intervención que han permitido pasar de las acciones planificadas al desarrollo de las mismas y de la teoría a la práctica.

1.1. INTRODUCCIÓN

La Universidad del Tolima es una institución regional autónoma de carácter estatal u oficial del orden departamental, con cobertura en todo el territorio nacional a través del Instituto de Educación a Distancia (IDEAD). La mayoría de sus estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2 contando con una población baja en minorías étnicas.

“El país, y en particular el sector educativo, entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado

que el principal instrumento para ese cambio es la educación”¹. En Colombia y según la ley general de educación 115 de 1994, se han identificado como colectivos vulnerables los siguientes:

Poblaciones étnicas; son los pueblos indígenas reconocidos por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), que según este organismo son 94 pueblos que hablan 68 lenguas y 262 dialectos, las comunidades afrocolombianas y el pueblo ROM o gitanos de Colombia. A toda esta comunidad étnica y cultural, la constitución de Colombia de 1991, la reconoció como patrimonio de la nación.

Población con necesidades educativas especiales; son aquellos individuos que presentan algún tipo de discapacidad o limitación cognitiva, física, sensorial, sicosocial, emocional, de la comunicación y aquellos que tienen capacidades o talentos excepcionales.

Población afectada por la violencia; son aquellas personas que han tenido que desplazarse forzosamente abandonando su lugar de vivienda, víctimas del conflicto armado que se vive en Colombia, los menores que se han desvinculado de los grupos al margen de la ley y los hijos en edad escolar de los adultos que también se han desmovilizado voluntariamente de estos grupos.

Menores en riesgo social; son los niños, niñas y jóvenes menores de edad que ejecutan alguna actividad de producción, comercialización, venta de bienes o servicios realizada de manera independiente o que estén contratados por una persona natural o jurídica ya sea remunerada o no dicha actividad.

Jóvenes y adultos iletrados; son adultos o jóvenes mayores de 13 años que por alguna circunstancia, no han podido acceder a la educación pública formal o que por alguna razón hayan desertado muy temprano.

Habitantes de frontera; son las personas que habitan en zonas fronterizas y que se ven afectados en un momento dado por nociones de identidad al movilizarse continuamente a un país vecino al relacionarse en lo económico, social y cultural.

Población rural dispersa; son niños, niñas y jóvenes que habitan en zonas rurales de difícil acceso, donde se presentan altos índices de analfabetismo y deserción.

El Ministerio de Educación Nacional ha venido haciendo grandes esfuerzos para poder garantizar el acceso a la educación a todos los colombianos sin importar raza, género, religión o condición socioeconómica. Para ello articula el trabajo

1 Ministerio de Educación Nacional, (2005) Lineamientos de política para la atención educativa a colectivos vulnerables.

a través de las secretarías de educación departamental y municipal con el fin de que a través de estos entes territoriales se realice una caracterización y diagnóstico de las poblaciones vulnerables y con base en estos estudios, implementen planes de acción para garantizarles una educación de calidad, pertinente y con equidad.

1.2. CONTEXTO INTERNACIONAL

En Ginebra en 1989, se adopta el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, en la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., en su parte VI, Educación y medios de comunicación en su Artículo 26 dice: “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” y en el artículo 27: “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.

Asimismo, la UNESCO en 1990, en la Conferencia Mundial de Jomtiem, fija el objetivo EPT, “Educación para todos”, objetivo que conlleva a asumir grandes retos por parte del Ministerio de Educación Nacional para reducir la brecha y brindar oportunidades educativas a aquella población vulnerable, marginada y excluida. En el Foro mundial de Dakar (abril, 2000), se reafirmó el objetivo EPT, propuesto en 1990 invitando a elaborar planes y a aunar esfuerzos para lograr esta meta en el 2015 o antes si es posible. En este foro se afirma que “ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta”².

1.3. CONTEXTO NACIONAL

La Constitución Política de 1991 y la Ley 21 de 1991, ratificatoria del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adop-

2 UNESCO 2000. Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, abril 2000.

tado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989, reconoció como patrimonio de la nación, la diversidad étnica y cultural del país, estableciendo el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada a sus condiciones culturales y a su historia.

Ley 70 de 1993, plantea que el Estado debe reconocer y garantizar el derecho a un proceso educativo acorde con las necesidades y aspiraciones etnoculturales de las poblaciones étnicas.

Ley general de educación (115 de 1994), establece en el capítulo 3º, la necesidad de brindar una educación pertinente a los grupos étnicos, de acuerdo con su cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos. Asimismo, establece que la educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo. El Decreto 804 de 1995, reglamenta la atención educativa a las poblaciones etnoculturales y a través de las Directivas ministeriales 08 de 2003 y 08 de 2004, se orienta la prestación del servicio educativo a las poblaciones, indígenas, afrocolombiana y raizal.

El Ministerio de Educación Nacional, en su documento: “Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva”, ha definido la ruta metodológica de atención a la población vulnerable con la participación de los actores involucrados como el Ministerio de Educación Nacional, las Instituciones de Educación Superior, Secretarías de Educación departamental y municipal, sector productivo y demás actores para de esta manera garantizar la implementación de estrategias que permitan el acceso permanencia y egreso con calidad, pertinencia y equidad.

Datos emanados del Departamento Nacional de Estadística DANE, basado en el último censo (2005), señalan que en Colombia existen:

- Un millón 378 mil indígenas, que equivale al 3,4% de la población nacional, 94 pueblos indígenas, que hablan 68 lenguas amerindias y una diversidad de dialectos que se agrupan en 13 familias lingüísticas.
- La población negra supera los cuatro millones 262 mil personas y constituye el 10,5 por ciento de los habitantes del país mientras que los gitanos censados superaron los cuatro mil 830.
- La Corte Constitucional colombiana mediante los Autos 004 de 2009 y 382 de 2010 declaró que existen 35 pueblos indígenas en riesgo de extinción física y cultural.
- Según la Oficina Asuntos Étnicos de la Gobernación del Tolima actualmente se tiene registro de 43 mil 563 indígenas, 62 resguardos y 147 cabildos ubicados al sur del departamento.

1.4. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA EL COLECTIVO INDÍGENA

1.4.1 Estrategias Organizativas y de Orientación

La Universidad del Tolima desarrolla su quehacer universitario a través de las dimensiones Académico, Investigativa y de Proyección social en sus dos modalidades, presencial y a distancia. En la modalidad a Distancia, la Universidad está presente en 32 departamentos del país con aproximadamente 40.000 estudiantes, cumpliendo en buena parte con su política de cobertura a lo largo y ancho del país. Esto ha conllevado a la urgente necesidad de ajustar su plan de desarrollo y proyecto educativo institucional, reflejándose en la expedición de su plan de Desarrollo 2013-2022 y en los nuevos lineamientos curriculares, documentos en los cuales contempla el desarrollo de una política de inclusión, dada la presencia de colectivos vulnerables como son las poblaciones étnicas.

En concordancia con lo anterior, la Universidad del Tolima ha tomado para su análisis e implementación, el documento “Lineamientos política de educación superior inclusiva” y viene participando en el proyecto ACCEDES. En el marco de éste, ha desarrollado una metodología para la identificación y puesta en marcha de las estrategias para el desarrollo de la política de inclusión, específicamente para el acceso, sostenibilidad y egreso de las poblaciones vulnerables presentes en ella. Es así como a continuación se describe cada una de las estrategias de acuerdo a la metodología APRA, desarrollada en el marco del proyecto ACCEDES.

Las estrategias organizativas y de gestión que viene implementando la universidad específicamente para las poblaciones étnicas comprenden el Asociacionismo, Ayudas Financieras, préstamos y becas y Servicios especializados. Estas partieron de una planificación de actuaciones o plan de intervención (Anexo 1) y a cada una se les construyó los respectivos indicadores al igual que se asignó una dependencia responsable para su ejecución:

En la Universidad del Tolima, a las minorías étnicas (indígenas, afrocolombianos y pueblo ROM), se les reserva 5 cupos por programa académico cada semestre, se inscriben por ley de minorías étnicas con los requisitos establecidos en Acuerdo Académico 0051 de 2001 y 0055 de 2002, atendiendo a lo establecido en la constitución Política de Colombia, en el Artículo 13, inciso 2 que determina “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

1.4.2 Estrategia del Asociacionismo

Consistió en tres actividades relevantes a saber: creación del cabildo indígena, implementación de un portal para la población y fortalecimiento de una red para la población étnica. El 13 de 2014 se llevó a cabo el posicionamiento del cabildo indígena en las instalaciones de la Universidad del Tolima.

Conforme al artículo 20. del Decreto 2001 de 1988 el Cabildo Indígena es la “Entidad pública especial, cuyos miembros son indígenas elegidos y reconocidos por una parcialidad localizada en un territorio determinado, encargado de representar legalmente a su grupo y ejercer las funciones que le atribuye la ley y sus usos y costumbres. Los cabildantes deben ser miembros de la comunidad que los elige y la elección se hará conforme a lo dispuesto en la ley 89 de 1890 o por sus propias formas de organización tradicional”.

La Creación del Cabildo indígena en la Universidad del Tolima ha sido una iniciativa promovida por la Vicerrectoría Académica, la cual ha sido desarrollada por la población étnica con presencia en la Universidad del Tolima, tanto de la modalidad presencial como a Distancia. El Cabildo Indígena Universitario y ASESIUTOL-CC con NIT 900156520-3 es una organización de estudiantes que adelantan sus estudios universitarios en la Universidad del Tolima, que desea que los conocimientos adquiridos en la académica sean aprovechados por la comunidad indígena, campesina y general. El cabildo indígena de la Universidad tiene como misión “fomentar la participación y la coordinación a los estudiantes indígenas. Generar espacios de unidad y participación colectiva mediante actividades de reconocimiento e intercambio cultural (costumbre e idioma). Igualmente ser un puente entre los estudiantes indígenas y la universidad del Tolima. Colaborar con los estudiantes de primer semestre en el proceso de matrícula, adaptación a la vida académica universitaria e imprevista que eventualmente se presenten”³

1.4.3 Implementación de un portal web para el colectivo

El colectivo de la población étnica en Colombia cuenta con diferentes portales de información tales como <https://www.dnp.gov.co/Programas/.../PueblosIndigenas>.

3 <http://cabildoindigenaunitolima.blogspot.com/p/mision-mision-y-cosmovision.html>

aspx, <https://www.dnp.gov.co/.../ComunidadesIndígenasFamiliasenAcción.asp>, otros se encuentran en www.territorioindigenaygobernanza.com/, *Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC* www.onic.org.co, www.cric-colombia.org/, Identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas de la Universidad católica de Colombia, con el siguiente portal web: Colombia, portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/23_6886_v14n1-art8.pdf, entre otros.

La Universidad del Tolima, dentro de su página web, ha reservado un espacio para el portal de Internet exclusivo para el cabildo indígena *recientemente conformado*. En el link <http://cabildoindigenaunitolima.blogspot.com/>, funciona el portal como sitio web con el objetivo de ofrecer a este colectivo en una forma sencilla e integrada el acceso a diferentes recursos y servicios, enfocado a resolver necesidades específicas de este colectivo y mantenerlo actualizado con la información y los servicios que le ofrece la Universidad. El portal contiene motores de búsqueda, documentos relacionados con sus proyectos y propuestas presentadas a las instancias universitarias, estatuto estudiantil, reglamentaciones, normas, leyes relacionadas con la educación y con el colectivo.

1.4.5 Ayudas Financieras, préstamos y becas

En la tabla 1, se muestra los Incentivos que la Universidad del Tolima ofrece a través de Bienestar Universitario a sus estudiantes regulares y poblaciones vulnerables. Esta estrategia corresponde las acciones de: Programa de becas, programa “Ley del deporte” para el primer momento de acceso o ingreso a la educación superior, restaurante subsidiado, residencias estudiantiles, el Plan Padrino, los programas de asistencias administrativas y monitorias académicas, Fondos de apoyo, programas de salud, programa de deporte, recreación y lúdica, centro cultural.

A. Programa de Becas.

Se otorgan becas en los dos semestres del año, de acuerdo a las siguientes categorías: socioeconómicas, rendimiento académico, calamidad, deportivas, culturales, académicas, de investigación, mérito académico. Para la asignación de becas se toma como criterio el 10% de la población estudiantil de la modalidad presencial matriculada y para el primer semestre del 2014 fueron 155 becas. Se han definido dos tipos de becas, una tipo A, que comprende la exoneración de matrícula más un apoyo económico por semestre por un valor de \$616.000 pesos colombianos. Otra Tipo B que comprende la exoneración del pago de matrícula y para el

semestre A de 2014 fueron 623 becas. La ejecución de esta acción está a cargo de la dependencia de Bienestar Universitario.

Complementario a lo anterior se otorga un tipo de Beca por calamidad, es decir si a un estudiante, sea de un colectivo vulnerable o no, presenta una calamidad de muerte de algún miembro de su núcleo familiar que dependa de él, se le exonera el 100% del pago de la matrícula correspondiente al semestre en el que se presentó la calamidad. Otros tipos de calamidades están, incapacidad mayor, desastre natural, incendio, etc. Existe además, un apoyo económico para quienes tienen problemas para pagar matrícula por razones especiales que son objeto de estudio por parte de la Universidad, a los cuales se les exonera y para el semestre A de 2014 fueron favorecidos 80 estudiantes.

Finalmente, dentro del Sistema de admisión especial para minorías étnicas, la Universidad cada semestre reserva cinco cupos por cada programa académico para la población indígena. Para la obtención de estos cinco cupos, los indígenas compiten entre sí y no con el resto de la población estudiantil.

B. Servicios y Actividades Deportivas y de Recreación.

Programa Ley del Deporte. Es un programa de carácter permanente para la población indígena, consiste en la exoneración de pago de matrícula durante el tiempo que obtiene el título. Esta acción está asociada a Bienestar Universitario quien se encarga del trámite de selección de acuerdo a los criterios establecidos por la Universidad y el de certificación para el ingreso del estudiante.

C. Restaurante.

Es un servicio ofrecido por la universidad del Tolima dirigido a estudiantes de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3 que no pagan por concepto de matrícula más de 1.5 smmlv, allí se suministra un total de 200 desayunos subsidiados (US\$0,5 centavos de dólar que paga el estudiante, 1000 desayunos a un valor de US\$0,85 centavos de dólar y 400 comidas a US \$0,85 centavos de dólar, de lunes a viernes en la sede central de la Universidad (Ibagué-Tolima). El día sábado se suministra 150 desayunos, 350 almuerzos y 250 comidas. Para los estudiantes de la modalidad de educación a distancia se ofrece el fin de semana el día sábado 250 almuerzos y el día domingo 300 almuerzos. Para la modalidad presencial, el día sábado se ofrecen 180 desayunos, 350 almuerzos y 250 comidas.

D. Residencias Estudiantiles.

Actualmente existe una instalaciones de residencia con 28 cupos y se encuentra en proceso de construcción un edificio para un total de 100 habitaciones de las cuales 50 serán para mujeres y 50 para hombres. De acuerdo a los criterios establecidos por la Universidad, serán otorgados cupos para la población indígena con presencia de estudiantes procedentes de regiones del país diferentes a la sede central Ibagué.

E. Plan Padrino.

La Universidad a través de sus directivas realiza convenios y alianzas estratégicas con empresas de los diferentes sectores, gobierno, sociales y privadas para recibir apoyo técnico y económico o en especie, dirigido a los estudiantes de escasos recursos, poblaciones vulnerables y estudiantes de estratos uno, dos o tres, que aún no hayan recibido algún beneficio de exoneración, beca o ayuda económica y que por su condición social y de vulnerabilidad es susceptible de recibirlo. Es de anotar que de acuerdo a las leyes colombianas, para aquellas empresas que hacen donaciones a otras organizaciones de tipo social y sin ánimo de lucro, les representa una disminución en el pago de impuesto sobre la renta, constituyéndose en una ventaja y un factor motivante para que el sector productivo realice este tipo de prácticas, contribuyendo a la sostenibilidad y apoyo para el acceso y sostenibilidad en la educación superior de las poblaciones vulnerables.

F. Programas de asistencias administrativas y monitorias académicas.

Los estudiantes de la población indígena tienen cupos reservados para que presten las funciones como asistentes administrativos en las diferentes dependencias de la Universidad, así como actividades de monitorias académicas que consisten en realizar tareas tales como logística en la asignación y entrega de llaves de salones al profesor en el momento de la clase, revisión de las condiciones en que es entregado y recibido el aula, reporte de novedades a Bienestar Universitario, llenado de planillas con la asistencia del profesor y estudiantes en la respectiva aula, entre otras.

A estos estudiantes se les hace un reconocimiento económico del 25% de un salario mínimo mensual legal vigente (smmlv) y el criterio de selección que se aplica es que sean estudiantes que requieren un apoyo económico para poder estudiar y que estén categorizados como población vulnerable, deben estar nivelados académicamente y como requisito deben presentar un examen de conocimientos en el área donde se van a desempeñar. Los servicios de monitoria se prestan especialmente en las salas de cómputo, laboratorios y bibliotecas.

Funciona también las Monitorias Académicas para los casos en que en un curso con mortalidad (más del cincuenta por ciento perdiendo) el profesor informa a las directivas del respectivo programa y estos identifican un estudiante de último semestre de un nivel académico excelente para que sea monitor de ese grupo y apoye en la aclaración, profundización y ejercicio de los contenidos del respectivo curso o asignatura. A este monitor se le hace el reconocimiento económico y el estudiante se beneficia. Es una estrategia utilizada para disminuir los grados de deserción universitaria.

G. Atención Servicios Asistenciales en Salud (PSS).

Actividad permanente de la Universidad del Tolima, asociada a la dependencia de Bienestar social. Tienen derecho la población estudiantil en general incluyendo el colectivo de población étnica, tanto a nivel presencial como a distancia. Consiste en ofrecer programas de asistencia en salud, psicosocial y odontológica. Se tiene una infraestructura física con asignación de personal para el desarrollo de estas actividades. Actualmente se están estableciendo los mecanismos para lograr un mayor cubrimiento de estos servicios a la población estudiantil que se encuentra cursando bajo la modalidad a distancia, ya que ha sido dispendioso el acceso a estos beneficios, por parte de quienes están ubicados en zonas lejanas, otros municipios y otros departamentos de las diferentes regiones del país con respecto a la sede Central Ibagué, desde donde se ofrecen los mismos.

H. Programa de deporte, recreación y lúdica.

Adscrito a Bienestar social y orientado a toda la población estudiantil, incluyendo la población étnica en las dos modalidades presencial y distancia.

I. Oficina de Atención al Estudiante.

Esta acción está asociada directamente a la Vicerrectoría de Desarrollo Humano. Se designó una persona para la oficina de atención estudiantil, la cual se encarga de brindar asesoría y soporte administrativo, académico y social. Se ofrece orientación sobre el acceso a la universidad a los estudiantes de secundaria de instituciones de Educación media, a sus tutores y a sus familias para facilitar una óptima selección y transición al programa académico pertinente. Complementario a lo anterior, se ofrece al profesorado de los estudiantes de colectivos especiales tales como étnicos y a los miembros de la comunidad universitaria.

J. Convenio UT-Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior. ICETEX.

Los créditos educativos que ofrece el ICETEX A través de este convenio se benefician a los estudiantes con méritos académicos, que no cuentan con recursos económicos suficientes para ingresar o permanecer en la educación superior, accediendo a recursos económicos para el sostenimiento y matrícula.

La Universidad ofrece específicamente para la población indígena, recursos del fondo Álvaro Ulcue Chocue, el cual fue creado por la Ley de presupuesto para facilitar el ingreso de los indígenas a Instituciones de Educación Superior que estén registradas ante el Ministerio de Educación Nacional. De acuerdo a información que suministra el ICETEX, este fondo está reglamentado mediante el convenio de Cooperación Interinstitucional para la administración del Fondo, suscrito entre el Ministerio del Interior y el ICETEX. Este tipo de crédito es de carácter condonable por: Prestación de servicios ante la comunidad y la culminación exitosa del programa financiado. En este sentido, los estudiantes realizan un proyecto viable para la comunidad a la cual pertenecen y por cada año de ejecución le condonan el 25% del crédito.

Tabla 1. Incentivos que la Universidad del Tolima ofrece a través de Bienestar Universitario a sus estudiantes regulares y poblaciones vulnerables. 2013- 2014.

	<i>Incentivo</i>	<i>Presencial</i>	<i>Distancia</i>	<i>Postgrado</i>
1	Beca por Calamidad	Si	Si	N/A
2	Beca por Mérito Deportivo	Si	Si	N/A
3	Beca por Mérito Cultural	Si	Si	N/A
4	Beca por Trabajos Académicos y de Investigación	Si	Si	N/A
5	Beca por Rendimiento Académico y Condiciones Socioeconómicas	Si	N/A	N/A
6	Beca por Mérito Académico	Si	Si	N/A
7	Beca Ley del Deporte	Si	Si	Si
8	Restaurante Subsidiado	Si	Si	N/A
9	Residencias Estudiantiles	Si	N/A	N/A
10	Monitorias Académicas	Si	Si	N/A
11	Asistencias Administrativas	Si	Si	N/A

continúa...

12	Atención Servicios Asistenciales en Salud (PSS)	Si	Si	Si
13	Servicios y Actividades Deportivas y de Recreación	Si	Si	Si
14	Actividades Lúdicas	Si	Si	Si
15	Actividades Culturales	Si	Si	Si
16	Servicio Restaurante No Subsidiado	Si	Si	Si
17	Seguridad Desplazamiento Institucionales	Si	Si	Si
18	Convenio ICETEX	Si	Si	Si
19	Carnetización	Si	Si	Si
20	Atención Trabajo Social - área Psicosocial	Si	Si	Si

Fuente: Bienestar Universitario, Universidad del Tolima.

1.5. CONCLUSIONES

La Universidad del Tolima en su plan de desarrollo y a través del eje "Compromiso social" contempla vincular sus procesos académicos a instituciones y organizaciones sociales sectoriales, entre ellos los indígenas, como un mecanismo de apertura a la realidad social, económica, cultural y ambiental, partiendo del análisis de las necesidades y problemas de los grupos minoritarios presentes en la Universidad.

La población indígena, es uno de los colectivos que gozan del acceso a una gran cantidad de beneficios que ofrece la Universidad del Tolima, descritos en el presente artículo, por lo cual es necesario continuar con el desarrollo e implementación de medios de promoción, publicidad, fortalecimiento gradual de las estrategias de intervención, y la apertura de espacios de reflexión e interacción con este colectivo.

La Universidad debe proponerse una permanente actualización de un sistema de información que contemple la caracterización socioeconómica del colectivo, conformada por las variables de edad, género, estrato económico, composición familiar, origen nativo, lugar y fecha de nacimiento, nombre de la comunidad nativa, condición laboral, principales necesidades reportadas.

Es necesario a nivel regional, comprometer aliados estratégicos tales como Cámaras de Comercio, Sena, Universidades, de tal manera que con una acción conjunta se busquen soluciones para este tipo de poblaciones vulnerables, soluciones que se concreten en realidades tales como empleo, educación, capacita-

ción para el mundo laboral, oportunidades de negocio o emprendimiento y esto contribuya a generar política y por ende a reglamentar una serie de incentivos por parte de los gobiernos a nivel de Instituciones de Educación Superior.

2 EXPERIENCIAS EN ATENCIÓN A ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - VENEZUELA (NÚCLEOS MÉRIDA Y TÁCHIRA): ACTUACIONES Y RETOS

**Belkis Rojas Trejo
Nuby Lisbeth Molina Yuncosa
Azael E. Contreras Chacón**

Grupo de Trabajo sobre Asuntos Indígenas y Gabinete de Asistencia Psicopedagógica (GAPSIPE), Universidad de Los Andes (Mérida / Táchira), Venezuela.

La atención en las instituciones de educación superior (IES) a los diversos grupos sociales en situación de vulnerabilidad, se ha convertido en los últimos años en centro de interés y en factor que impulsa políticas, planes y programas que orientan y otorgan sentido a la acción organizacional en pro de estos colectivos. En el panorama de los estudios y caracterizaciones de los grupos vulnerables, los jóvenes indígenas – con suficientes y justificadas razones- se han venido visibilizando notoriamente y muchas universidades – sobre todo del contexto latinoamericano- vienen generando actuaciones que garanticen la inclusión efectiva de estos grupos. La Universidad de Los Andes (con sus diferentes núcleos) no escapa a esta realidad; progresivamente viene impulsando procesos de desarrollo organizacional relacionados con los temas de la inclusión, integración, la promoción de la interculturalidad y la superación de la vulnerabilidad. La presente aportación recoge las experiencias en atención a estudiantes indígenas en la Universidad de los Andes Venezuela. Se presenta un breve recorrido histórico sobre las actuaciones que, desde las políticas públicas y de la misma universidad, desarrollan diferentes grupos para consolidar procesos que garanticen el ingreso, permanencia y egreso de estos colectivos considerados como vulnerables, con atención diferenciada acorde con su pertenencia étnica. De igual forma, pone en evidencia la mirada prospectiva de las tareas por venir y de las estrategias en las cuales se apoyan.

2.1 INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los años 60, se observó en Venezuela un acentuado crecimiento de la matrícula universitaria, en el contexto de una política de ampliación de oportunidades educativas extensivas a todos los estratos de la población, lo cual respondía, por una parte, a la exigencias de consolidación de un nuevo proyecto político de carácter democrático representativo y, por la otra, a la reorientación de la estrategia económica en el marco del proceso de modernización del país (Hung y Gamus, 1988). A partir de la década de los años 70 esta tendencia fue aumentando considerablemente hasta rebasar la oferta y generar una crisis recurrente del cupo universitario que se apreció en el país (Ruiz Bolívar. S/F). En este contexto los jóvenes indígenas estaban ausentes y los que lograban presencia eran invisibles y condenados al fracaso en un sistema de educación superior que ni siquiera había imaginado la necesidad de crear estrategias educativas particulares para atender a estudiantes pertenecientes a culturas específicas y diferentes como las culturas indígenas; al contrario, los jóvenes indígenas eran abiertamente excluidos pues, con una educación previa plagada de inequidades históricas y grandes deficiencias y, frente a una crisis de cupos, las pruebas internas de ingreso eran cada vez más exigentes y estos grupos rara vez podían superarlas.

En una reseña del Banco Mundial sobre los pueblos indígenas se señala que éstos han sido los habitantes más desfavorecidos, marginados y excluidos en muchas partes del mundo, lo que los convierte en grupos especialmente vulnerables a los cambios que generan los distintos y grandes programas de desarrollo del capitalismo mundial (<http://www.bancomundial.org/temas/resenas/indigenas.htm>). Los estudiosos del tema de las políticas educativas para los pueblos indígenas coinciden en la apreciación de que éstas han sido bastante deficientes; en general esta población no finaliza la primera etapa de educación inicial, son pocos los que culminan la educación media y menos aun los que ingresan, se mantienen y culminan exitosamente la educación superior (Rama 2004; 2002; Barreno 2002; Muñoz 2004; Smelkes 2005; 2002; Rojas Trejo 2012), son grupos que han sido considerados como colectivos vulnerables (Gairín, Castro y Rodríguez, 2014) justamente por las ...*limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso a las universidades que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales ... condiciones de marginación, de reconocimiento social negativo ...* (p.5)

A partir de los años ochenta del siglo pasado, como parte del fenómeno general que se ha denominado *emergencia indígena* en América Latina, la demanda de ingreso a las universidades por parte de jóvenes indígenas es cada vez mayor.

Las universidades públicas venezolanas, al igual que muchas otras universidades latinoamericanas, han generado mecanismos de ingreso para las poblaciones consideradas minoritarias, entre ellas las indígenas, tales como: cupos especiales, becas y cupos especiales para residencias estudiantiles. La Universidad de Los Andes viene recibiendo estudiantes pertenecientes a los diferentes pueblos indígenas del país desde el año 2003 a través de una *Modalidad de Ingreso* con cupos especiales para población indígena (Rojas Trejo, 2012). Para el año 2013 se calcula que tenemos aproximadamente 250 estudiantes indígenas que requieren de atención diferenciada acorde con su pertenencia étnica.

2.2 BREVE HISTORIA: ACCIONES Y AVANCES.

En el año 2003, comienza a funcionar la *Modalidad de Ingreso por Población Indígena (MIPI)*. La universidad reglamentó la forma de ingreso y nombró una *Comisión de Ingreso de Población Indígena (CIPI)*, ofertó cuatro cupos por carrera al año. Acorde con el Reglamento se aplicaron las pruebas de ingreso consistentes en una entrevista oral en la cual se determinaba procedencia, conocimiento de su lengua materna, aspiraciones de estudio y se sondeaba el status económico del aspirante a ingresar¹. Los asignados para encargarse de llevar a cabo esta Modalidad fueron un grupo de profesores del Centro de Investigaciones Etnológicas (CIET) liderados por la Dra. Jacqueline Clarac de Briceño.

Posteriormente, en el año 2007, con el retiro de algunos profesores se reestructura el CIET y no se buscó una política de operativización del trabajo con los estudiantes indígenas, que hasta el momento se limitaba a la realización de la prueba de ingreso. La Facultad de Humanidades y Educación nombra nuevos miembros de la CIPI.

En el 2008, el trabajo es retomado bajo la responsabilidad de la Profa. Belkis Rojas como representante de la CIPI por la Facultad de Humanidades y Educación e involucra al Grupo de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas (GTAI) al cual estaba recientemente incluida. Se continuó con la aplicación de la prueba, al mismo tiempo que se fueron buscando estrategias que permitieran reunir e ir conociendo a los estudiantes indígenas que para ese momento estudiaban en las distintas Facultades de la Universidad y quienes, como resultado de la falta de

1 Los requisitos exigidos pueden verse en el portal de la Universidad de Los Andes: <http://www.ula.ve/raíz/estudios/admisión/pregrado/modalidades/convenioidig.php>

políticas especiales de atención y acompañamiento, se encontraban dispersos e incluso no se conocían entre ellos². Se propuso entonces, como estrategia de trabajo, visitar las dependencias de la Universidad encargadas de la atención a los estudiantes en general como la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES), e ir a los comedores universitarios y a las residencias tanto masculinas como femeninas, con la finalidad de determinar cuántos estudiantes indígenas estaban siendo beneficiados en este sentido, abordarlos e ir conociéndolos y hacernos conocer por ellos. Se pautaron varias reuniones con el objetivo de conocernos, conversar y discutir de manera participativa sobre las diferentes problemáticas que se les presentaban en la nueva vida tanto en la Universidad como en la ciudad. Estas conversaciones fueron recogidas en grabaciones y en cuadernos de notas a fin de analizarlas y generar planteamientos de acción.

A finales de 2008, aprovechando los intersticios del sistema universitario se elaboró e introdujo el proyecto de investigación *Acceso de estudiantes indígenas a la educación superior en Venezuela. Caso de la Universidad de Los Andes*³, por medio del cual se realizó un primer trabajo de recolección y sistematización de la información institucional y de recolección de opiniones entre los estudiantes indígenas. Como uno de los productos de este proyecto se organizó, en octubre del 2010, el *1er encuentro de Estudiantes Indígenas de la Universidad de Los Andes*⁴

- 2 La ULA recibe jóvenes provenientes de casi todos los pueblos y comunidades indígenas de Venezuela mayoritariamente Jivi, Huóttuja (Piaroa), Ye'kuana, Baré, Banniva, Kurripaco, Warekena, Wayu, Yeral, Puinave, Pemón, Quinaroe, Quinanoque, Guazábara y Timote, entre otros. Obviamente con lenguas y situaciones culturales y sociales diferentes, lo cual hace muy compleja tanto la labor de acogida como la de permanencia (ver Rojas, 2012).
- 3 Bajo la responsabilidad de la profa. Belkis Rojas, con el apoyo del GTAI. Este proyecto fue evaluado, aprobado y financiado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y Artístico de la Universidad de los Andes (CDCHTA-ULA), código H-1247-08-09-C,
- 4 Con el apoyo de la Dirección de la Escuela de Historia y el Departamento de Historia de América y Venezuela de la Facultad de Humanidades y Educación, así como del Grupo de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas (GTAI) y del lingüista y Educador Dr. Luis Oquendo de la Universidad del Zulia quién ha brindado su apoyo y colaboración para la elaboración y aplicación de las pruebas lingüísticas desde el año 2010, así como también el Dr. Omar González Ñañez, antropólogo lingüista de la Universidad Central de Venezuela, especialista en lenguas indígenas, quien nos ha acompañado, aconsejado y enseñado, desde el inicio de esta Modalidad en la ULA.

cuyo objetivo general fue evaluar la Modalidad de Ingreso por Población Indígena. Como estrategia de desarrollo del evento se plantearon cuatro preguntas dirigidas a los estudiantes indígenas para iniciar la discusión, estas fueron: 1) ¿Consideran ustedes que tienen dificultades para comprender los contenidos curriculares? 2) ¿Consideran que el uso y comprensión del español afecta esa comprensión de los contenidos curriculares? 3) ¿Se sienten integrados a la vida universitaria? 4) ¿Se sienten integrados a la vida de la ciudad de Mérida?, se dejó un espacio abierto para cualquier otra temática que los y las jóvenes indígenas o no indígenas asistentes consideraran necesario plantear y discutir⁵.

Se considera que este evento fue muy importante en varios niveles: visibilidad, socialización, autoestima y valoración de lo propio, uso de sus lenguas, conciencia reflexiva acerca de sus experiencias como estudiantes indígenas universitarios en una universidad y una ciudad lejana de sus comunidades de origen, apropiación del evento. Por primera vez en la Universidad de Los Andes se hacía un evento de los estudiantes Indígenas para sí mismos y para la universidad, en el cual ellos mismos explicitaron sus experiencias de vida estudiantil. Hubo una asistencia considerable de estudiantes indígenas de todas las carreras y estudiantes no indígenas de las Facultades de Humanidades y Educación, de Ciencias jurídicas y Políticas, de Economía, Geografía y Ciencias Forestales y de las autoridades de la Facultad de Humanidades y Educación⁶, así como de profesores de diferentes Facultades. De allí salieron tres acuerdos importantes: Trabajar para fundar una organización estudiantil, lograr que la Universidad ampliara y formalizara la atención a los estudiantes indígenas para lo cual era necesario la Fundación de una Oficina de Atención a los Estudiantes Indígenas (OA EI) que canalizara todas su problemáticas y sus sugerencias de atención y, la realización cada dos años del Encuentro de Estudiantes Indígenas con el objetivo de exponer y evaluar los logros, alcances, debilidades y planes futuros de acción de vida y de las actividades estudiantiles indígenas en pro de sus derechos dentro y fuera de la Universidad. Así, comenzamos una nueva fase en el proceso de acompañamiento y avance en el ingreso, permanencia y futuro egreso exitoso de jóvenes indígenas de nuestra universidad, sin menoscabo de sus identidades étnicas.

2.2.1 El acompañamiento en los años siguientes.

.....
5 Los resultados de este evento se pueden ver en Ver Rojas y Rodríguez, 2011; Rojas, 2012.

6 *Idem.*

A nuestro entender, el Primer Encuentro de Estudiantes indígenas marcó un parteaguas en la vida universitaria y en la vida en la ciudad de Mérida de los jóvenes indígenas, quienes provienen de diferentes lugares del país y pertenecen a diferentes pueblos originarios. En un principio se mantenían alejados entre sí o se reconocían sólo entre miembros provenientes de una misma comunidad o de una misma ciudad, grupos muy pequeños de dos o tres personas hablantes de una misma lengua o no hablantes pero pertenecientes a un mismo grupo indígena. Sin lugar a dudas este *Encuentro* propició que los estudiantes se conocieran, se establecieran relaciones interétnicas en la universidad, surgieron relaciones de apoyo y solidaridad tanto para la vida en la ciudad como para la vida en la universidad. Claro está que no son relaciones exentas de conflictos, muchos de los cuales tienen orígenes históricos de diferencias interétnicas, o sociales, religiosas, de relaciones de poder, etc., que se han generado en sus pueblos o comunidades de origen y que se arrastran hasta la universidad, donde toman su propia expresión. Además de los propios conflictos económicos y académicos que son las causas más recurrentes en la deserción de esta población escolar.

Los años 2011, 2012 y 2013 han sido de mucha actividad y de muchos altos y bajos. Se establecieron tiempos y espacios de reuniones continuas de los profesores e investigadores del GTAI con los estudiantes indígenas, para discutir la conformación de la organización estudiantil, casi ocho meses de reuniones, discusiones, acuerdos y desacuerdos, en medio de suspensiones de clases, cierre de la universidad, vacaciones, hasta que se logró conformar la estructura de organización y trabajo de la Asociación Civil Federación de Estudiantes Indígenas de la ULA (FEIULA) en 2011. Esta estructura se construyó de tal manera que permite el fortalecimiento de un sistema horizontal y participativo, mediante un mecanismo que promueve el consenso de todos sus miembros, para lo cual consta de un órgano legislativo y contralor que es la Asamblea General (AG), un órgano directivo y ejecutivo entre pueblos denominado Consejo de Coordinación de Pueblos Indígenas (CCPI) y un órgano representativo intra-pueblos denominado Consejo de Pueblos Indígenas (CPI). La FEIULA tiene un ámbito de acción que va desde las instalaciones universitarias hasta el territorio nacional e internacional, de manera que se proyecte el enlace con las comunidades en cualquier lugar, usando todas las vías y mecanismos legales a su disposición. Esta Federación fue registrada oficialmente sólo hasta el mes de mayo de 2012. Sin embargo, los estudiantes y profesores siguieron realizando distintas tareas, con mucho éxito algunas, otras menos logradas y otras sencillamente fracasadas.

Se realizaron algunos talleres y tutorías específicas, continuó el ingreso y la

realización de las pruebas, en las cuales participa una representación de estudiantes designados por la FEIULA como observadores y los que son hablantes colaboran en las entrevistas orales en sus lenguas. De igual manera, algunos familiares van desde las comunidades y tienen un espacio de acompañamiento a sus jóvenes en el proceso.

Es de destacar que en septiembre-octubre de 2012, se realizó el Taller de Competencias Comunicativas y Liderazgo Indígena Universitario, en el cual participaron profesores de varias facultades de la ULA, como un curso piloto del Proyecto ALFA III-Relaciones Transatlánticas Unión Europea en Torno a un Sistema de Educación Permanente (TRALL), liderado por la Dra. Astrid Uzcátegui⁷. Algunas de las competencias adquiridas en este taller fueron demostradas y aplicadas en la organización y realización del 2do. Encuentro de Estudiantes Indígenas, realizado en Diciembre del año 2012, al cual asistieron todas las autoridades universitarias, profesores de diferentes Facultades y personal administrativo y numerosos estudiantes de diferentes facultades. Esta vez el acompañamiento de los profesores fue menor, lo realizaron en gran parte, sólo los jóvenes indígenas y se plantearon hacer ponencias para informar sobre la existencia de sus pueblos y sus comunidades y las diferencias lingüísticas y culturales entre ellos, así como su experiencia y situación en la Universidad de Los Andes. En este marco, las autoridades universitarias inauguraron la Oficina de Atención a los Estudiantes Indígenas de la ULA (OAEI-ULA), la que sin embargo, hasta la fecha no ha sido reconocida legalmente por la Universidad debido a los interminables trámites burocráticos con los que hay que cumplir. Estamos en este proceso.

Cabe señalar que en este mismo año 2012 los profesores Nuby Molina y Azael Contreras integrantes del Gabinete de Asistencia Psicopedagógica (GAPSIPE) de la Universidad de Los Andes Táchira se incorporan al Proyecto ACCEDES (ALFA III Europeo): *Acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. El proyecto está orientado a contribuir con la mejora, en Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas, de los procesos de acceso, prosecución, permanencia, promoción y egreso de los/las estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad social que los expone a la exclusión, la deserción o el abandono de sus estudios. Este fin se expresa en los siguientes objetivos:

7 Este curso piloto fue organizado en Módulos facilitados por profesores de varias Facultades de la ULA y estudiantes de la Maestría en Ciencias Políticas. Estuvo coordinado en su parte académica por la Profesora Belkis Rojas.

1. Favorecer el acceso y permanencia de los colectivos desfavorecidos en Instituciones de Educación Superior (IES);
2. Contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso
3. Promover redes institucionales centradas en la inclusión universitaria.

Molina y Contreras inician un trabajo de vinculación y contacto con las instancias universitarias que, en Mérida, atienden al estudiantado en general y particularmente con aquellos en situación de vulnerabilidad. Aplican, en Mérida y Táchira, un instrumento de diagnóstico diseñado en equipo con los participantes del proyecto ACCEDES el cual arroja resultados de interés para el diseño de la metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico).

En el año 2013 la FEIULA organizó un viaje a distintas comunidades del Estado Amazonas conjuntamente con profesores acompañantes de la Facultad de Humanidades y Educación y la Facultad de Geografía, así como el Departamento ULA TV, con el apoyo de la Secretaría, el Vice-rectorado Administrativo y el Vice-rectorado Académico, la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES) y la Oficina de Admisión Estudiantil (OFAE); con la finalidad de realizar talleres en las comunidades acerca de la Modalidad de Ingreso por población Indígena en la Universidad de Los Andes: Mitos y Realidades, estos se realizaron en algunas Unidades Educativas de Educación Media y diversificada y, sobre todo, en las comunidades. Fue una actividad exitosa porque permitió que comunidades alejadas de la ciudad de Puerto Ayacucho, capital del Estado Amazonas, se enteraran directamente de la existencia de esta Modalidad de Ingreso en la Universidad, de los requisitos exigidos para optar y de los apoyos reales que ésta le ofrece a los aspirantes y a los ya ingresados.

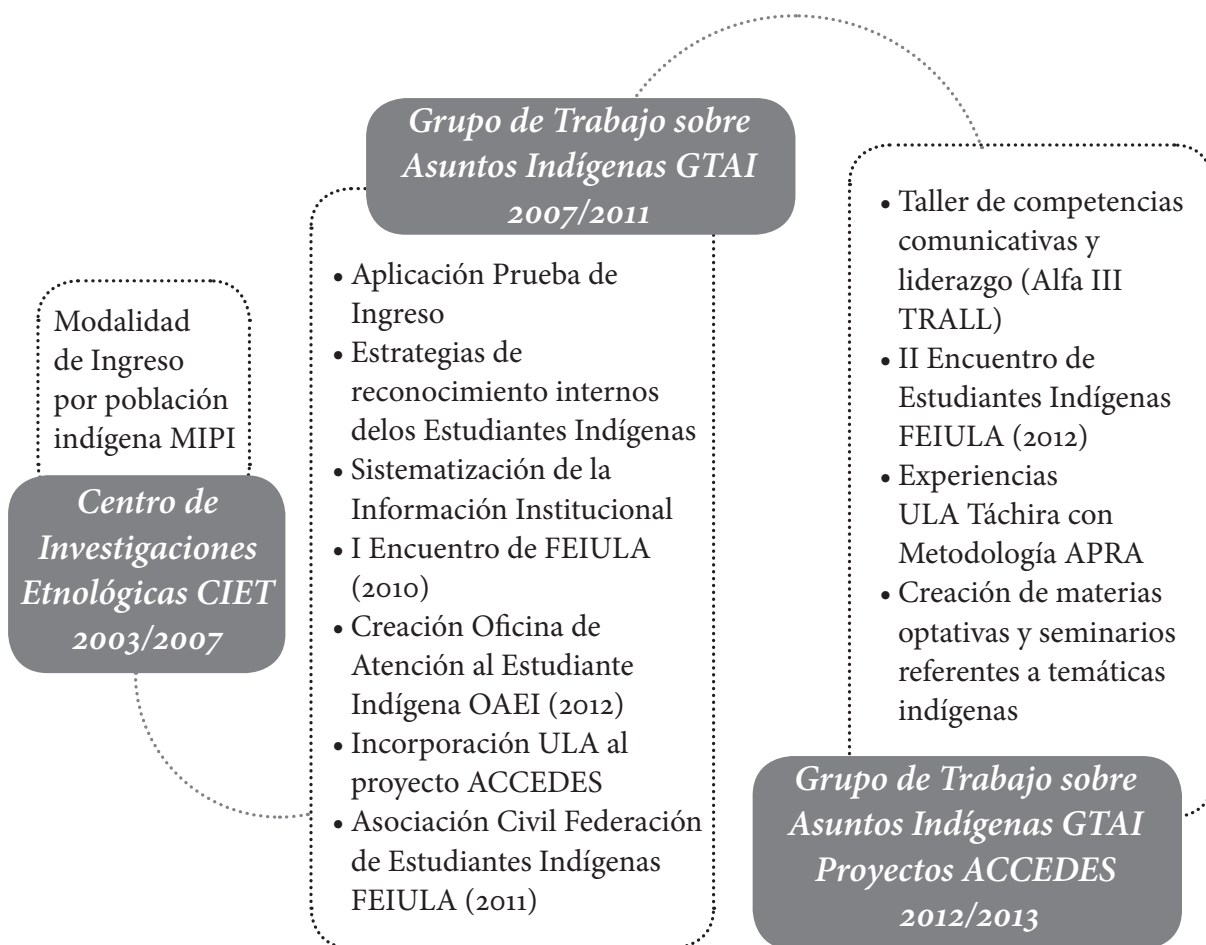
Los profesores del GTAI por su parte han abierto materias optativas y seminarios referentes a las distintas temáticas indígenas. En la Facultad de Humanidades ofertamos la materia optativa: *Pueblos Indígenas: Historia, ley y realidad* dirigida a estudiantes del 5to. Semestre de la Carrera de Historia y, en la Carrera de Derecho se abrió un Seminario Optativo para estudiantes del 5to. año intitulado *Derechos Indígenas*, sin embargo, los estudiantes indígenas tienen acceso a ambas como asistentes participativos, aunque hasta ahora ninguno se ha animado a asistir, alegan que les falta tiempo para atender su propia selección curricular de cada semestre.

Por su parte, en los años 2013 y 2014, en la Universidad de Los Andes Táchira se han venido elaborando planes de intervención que se apoyan en la metodología APRA como “propuesta de intervención que apoya los procesos sistemáticos

de cambio y mejora institucional...”, en nuestro caso, los procesos de desarrollo organizacional relacionados con la atención a los grupos indígenas. Se ha puesto a disposición de la OAEI el material de apoyo contentivo de la metodología y se fortalece la vinculación intrainstitucional en el trabajo de planificación en estos asuntos.

En el Gráfico 1 se representa en forma resumida el panorama que a grandes rasgos se acaba de describir:

Gráfico 1: Acciones y Avances



Fuente: Elaboración propia

2.3 PLANTEAMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA CONTINUAR: PROMOVER LA INTERCULTURALIDAD Y SUPERAR LA VULNERABILIDAD.

Como grupo de trabajo que aglutina a la OAEI y a la FEIULA, conscientes de la importancia de la superación de la marginación social y de promover valores como los del reconocimiento y respeto a la diversidad en igualdad de derechos humanos, estamos proponiendo una apertura de la Universidad de Los Andes a un contexto de la interculturalidad, entendida como un principio educativo, filosófico, sociológico e histórico "...que oriente la educación para que sea efectivamente un derecho humano fundamental, no sólo de los pueblos indígenas, sino también de los no indígenas para trascender a una sociedad de la convivencia..." (Guzmán Chiñas 2012:153), se trata entonces no solamente de integrar las diferencias y reconocerlas como positivas sino de "...apuntalar una educación que no sólo hable de la diversidad sobre el otro, sino de conversar con el otro y que los otros conversen entre ellos mismos; una educación que no empequeñece al otro, que no pretende igualar la desigualdad, sino que se visualice como un saber inacabado e inesperado, como una tensión constante entre formas de mirar que pueden ser de complicidad o de acompañamiento" (Guzmán Chiñas 2012:155).

En este sentido, como grupos de trabajo e investigación inmersos en este proceso de acompañamiento a los jóvenes indígenas hombres y mujeres en nuestra Universidad, pensamos que ésta debe dar cuenta de la necesaria tarea de conocer e interpretar las normas jurídicas que rigen en la actualidad y controlan las relaciones culturales, políticas, económicas y sociales de los distintos sujetos de derechos diferenciados, mediante un diálogo intercultural, que permita una adecuada implementación de estas disposiciones y el cambio de cultura jurídica y política, construyendo un saber propio que contribuya eficazmente en la solución de los problemas y resolución de conflictos suscitados dentro y fuera de sus comunidades. (Aguilar Castro 2014:3)

Cómo ya se ha expresado en apartados inmediatos anteriores, en la búsqueda de promover la interculturalidad y contribuir con la superación del carácter de vulnerabilidad de los jóvenes indígenas en nuestra universidad algunas acciones ya se vienen realizando con logros positivos y con la OAIE de la ULA Mérida marcando la pauta pero se considera que, por una parte, deben hacerse extensivos a todos los núcleos de la universidad y darles carácter orgánico y sistémico; por otra, deben retomarse, reorientarse, fortalecerse o iniciarse otras nuevas para lo cual, con apoyo en el trabajo realizado por los Profesores Nuby Molina y Azael Contreras en

el proyecto ACCEDDES y su experiencia en la ULA Táchira, se recurrirá a la metodología APRA como marco referencial para las diversas actuaciones siempre con atención a nuestro ordenamiento jurídico, normativa interna, procesos de desarrollo organizacional propios y a las particularidades de la dinámica institucional. En tal sentido algunas líneas de acción se recogen en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Líneas de Acción en los procesos de atención a estudiantes indígenas en la Universidad de los Andes de Venezuela

<i>I. Organización y consolidación de la Unidad de Atención Estudiantes Indígenas</i>		
Tareas específicas de relevancia:	<i>Estrategias Organizativas</i>	<i>Estrategias De Orientación Y Tutoría</i>
1. Precisar estructura organizativa de las dependencias o unidades relacionadas con la atención a los colectivos vulnerables	<ul style="list-style-type: none"> • Organigrama • Autoanálisis Institucional • Trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudas financieras: Becas • Ayudas de alojamiento y vivienda (indígenas)
2. Definir ámbitos de competencias y responsabilidades		
3. Actualizar censos de población indígena.		
4. Establecer procedimientos de registro, seguimiento y control de los estudiantes indígenas		
<i>II. Creación /vinculación de Federaciones Estudiantiles Indígenas.</i>		
<i>III. Vinculación de Federaciones Estudiantiles Indígenas con otras asociaciones y grupos estudiantiles organizados</i>		
Tareas específicas de relevancia:	<i>Estrategias Organizativas</i>	<i>Estrategias De Orientación Y Tutoría</i>
1. Establecer acuerdos conjuntos entre asociaciones indígenas de Táchira y Mérida.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad de práctica • Auditoría cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad de práctica • Auditoría cultural
2. Comunicaciones escritas y reuniones con coordinadores y responsables de colectivos ya existentes en los diferentes núcleos de la Universidad de Los Andes: Centro de estudiantes, asociaciones, pastoral universitaria, coral, grupo de excursionismo, voluntariado penitenciario, bomberos voluntarios...		
3. Jornadas recreativas o de acción social para vincular a integrantes de los diferentes colectivos y asociaciones y grupos estudiantiles con la finalidad de compartir colectivamente experiencias individuales y de grupo		

continúa...

IV. Información, sensibilización y formación a la comunidad universitaria		
<p>Tareas específicas de relevancia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Jornadas informativas y de sensibilización a la comunidad intra y extrauniversitaria: pases de aula, videos informativos, cine-foros, charlas, publicaciones (folletos, trípticos, volantes...), conversatorios, sobre temas relacionados con las poblaciones indígenas: visión de mundo, lenguaje... Acciones de capacitación y actualización⁵² para la mejora de competencias profesionales orientadas a la atención a los estudiantes indígenas. 	<p>Estrategias Organizativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuaderno de bitácora y blog Intranet Plan de formación interna 	<p>Estrategias De Orientación Y Tutoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Gabinete psicopedagógico Plan de sensibilización a la comunidad universitaria
V. Adecuación Curricular		
<p>Tareas específicas de relevancia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Reunión con Coordinadora de la Comisión Curricular y Consejo Interdepartamental para presentar Modelo ACCEDES y metodología APRA Propuesta de materias optativas 	<p>Estrategias Organizativas</p> <ul style="list-style-type: none"> Auditoría cultural 	<p>Estrategias De Orientación Y Tutoría</p> <ul style="list-style-type: none"> Plan de acogida lingüística (indígenas)⁵³ Asignaturas propedéuticas
VI. Diagnóstico y revisión de infraestructura, equipamientos y herramientas		
<p>Tareas específicas de relevancia:</p> <ol style="list-style-type: none"> Elaborar guion o instrumento para la el diagnóstico o revisión. 	<p>Estrategias Organizativas</p>	<p>Estrategias De Orientación Y Tutoría</p>

Fuente: elaboración propia

- El Taller de Competencias Comunicativas y Liderazgo Indígena Universitario realizado en Mérida sería una de las propuestas de formación.
- Cursos de español como segunda lengua a la vez que ofertar el aprendizaje de las lenguas indígenas tanto para estudiantes indígenas hablantes y no hablantes de una lengua indígena como para estudiantes mestizos y público en general interesado en el aprendizaje de los idiomas indígenas.

2.4. A MANERA DE CONCLUSIÓN PARCIAL

En el contexto educativo continuamos arraigados en prácticas que entorpecen el desarrollo de una educación que atienda lo diverso e intercultural, se requiere el tránsito hacia una honesta admisión de lo diferente. Sin embargo, en los últimos 10 años se ha evidenciado el desarrollo de políticas públicas y el ejercicio de la responsabilidad social como función indeclinable de la universidad, lo cual ha permitido la materialización de un conjunto de acciones y propuestas en materia de atención a los colectivos indígenas con el propósito de promover la interculturalidad y contribuir con la superación de su condición de vulnerabilidad. Estamos conscientes de que apenas hemos iniciado el camino hacia la consolidación de una verdadera integración.

El trabajo mancomunado desarrollado por grupos y personas sensibilizadas con el tema de la inclusión dan cuenta de que vamos a paso firme y ganando voluntades. Eventos como el reconocimiento oficial de la Oficina de Atención la Estudiante Indígena, la creación de programas de formación propedéutica que permita la nivelación conocimientos básicos en áreas específicas entre otros, así como la concreción de la metodología APRA acentuarán la integración y minimizaran las diferencias entre estos grupos indígenas.

3 **EL ACCESO DE ESTUDIANTES INDÍGENAS A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y LA RESILENCIA: EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA**

María Teresa Mosquera Saravia
Instituto de Estudios Interétnicos
Universidad de San Carlos de Guatemala

La intención de esta ponencia nace de la necesidad de explicar a los trabajadores administrativos universitarios respecto de la capacidad que tienen algunas poblaciones vulnerables de continuar adelante pese a la adversidad.

Son cuatro los ejes que se presentan en este documento relacionado con los estudiantes indígenas que acuden a la Universidad de San Carlos de Guatemala. –USAC- Primero se hace una introducción dirigida a funcionarios y docentes sobre la importancia de definir y ubicar la población vulnerable, en este caso referida a los indígenas, y también se define lo que se entiende por el fenómeno de resiliencia.

Posteriormente se expone a grandes rasgos el Programa Académico de Apoyo a Estudiantes Indígenas –PAAEI- que operó en la USAC, ya que fue un programa diseñado para atender a los estudiantes indígenas dentro de la universidad, con la intención de exponer más adelante la característica de la población que estudia y trabaja dentro de la universidad.

Se exponen dos estudios de caso, sobre dos historias de vida, de dos estudiantes indígenas que asistieron a la universidad con la intención de ejemplificar todas las circunstancias y problemáticas a las que se tienen que enfrentar este tipo de estudiantes para más adelante en el documento tratar dos apartados: estudiar y trabajar / salir del pueblo y manejarse en una ciudad desconocida.

Finalmente a manera de conclusión se presenta un apartado sobre estudiantes resilientes que vincula algunos hallazgos sobre el PAAEI y los dos estudios de caso para terminar concluyendo sobre este tipo de estudiantes dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

3.1 INTRODUCCIÓN

Los organismos internacionales, en determinado período de tiempo revisan las categorías, que utilizan para caracterizar a los países que aún no han alcanzado su pleno desarrollo económico. El manejo de esas categorías se convierte en el lenguaje sofisticado que manejan los especialistas en gestión de proyectos, cooperación internacional, gestión pública, etc.

Sin embargo, la mayoría de trabajadores universitarios (personal de oficina y profesores) son quienes atienden a los estudiantes que se inscriben, que hacen gestiones y que reciben clases. Son quienes se relacionan con ellos y muy probablemente no saben que muchos de los mismos pertenecen a una población vulnerable. Son los docentes y trabajadores administrativos quienes trabajan con jóvenes resilientes, son ellos quienes deben saber que ruralidad no significa ser una persona con poco roce social, son ellos quienes discriminan, por ignorancia o por prejuicios, a la vez no se percatan de esa acción.

La intención de esta ponencia está dirigida a los trabajadores administrativos y docentes para que ellos conozcan cuáles son las características que están detrás de muchos jóvenes resilientes que llegan a estudiar a la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Para comenzar es necesario esclarecer ¿Qué es un colectivo vulnerable? y ¿Qué es la resiliencia?, los dos son componentes indispensables para entender por qué muchos de los estudiantes indígenas que comienzan sus estudios los terminan, en comparación con otros estudiantes que no son indígenas y que no terminan sus estudios.

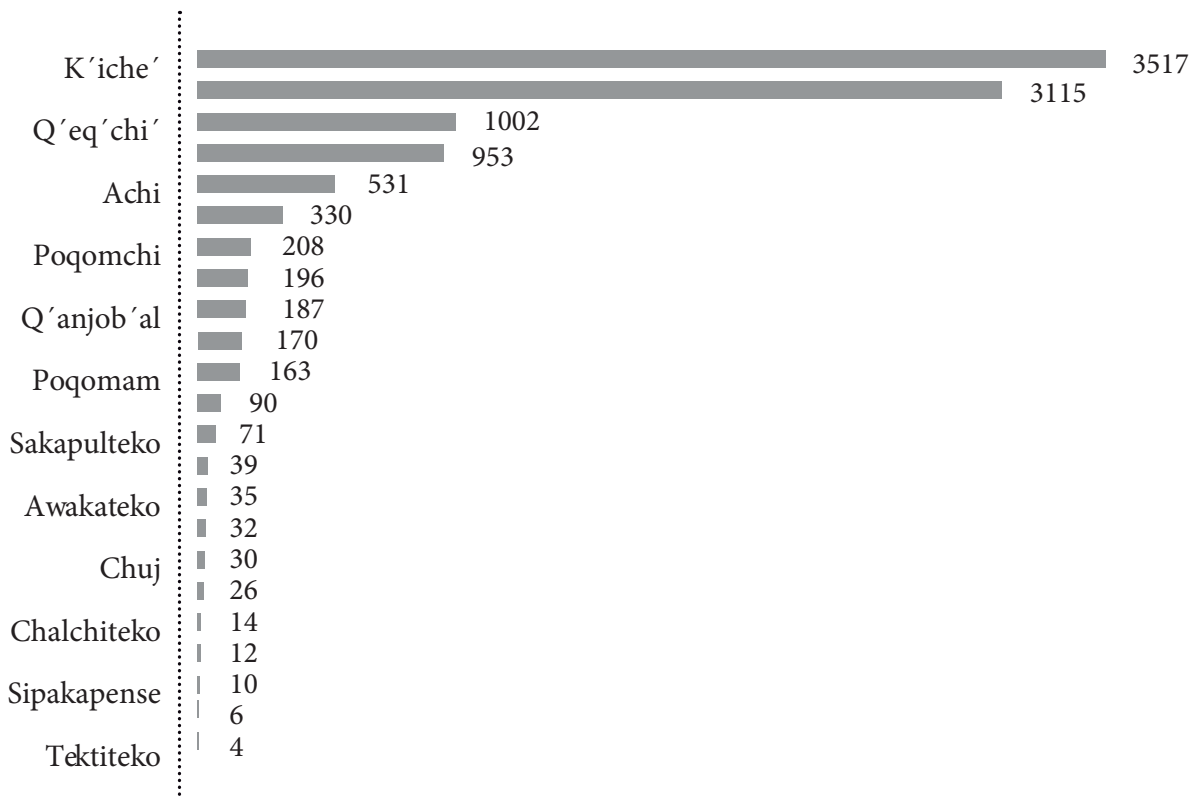
De acuerdo con la propuesta del grupo ACCEDES¹, un colectivo vulnerable son: “aquellos sectores de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar” (Román, 2014:3). La red ACCEDES identificó un total de ocho colectivos vulnerables: indígenas, mujeres, discapacitados, minorías étnico-culturales, estudiantes no habituales, ruralidad, inmigrantes y pobreza.

Sin embargo, debido a que Guatemala es uno de los países latinoamericanos con mayor población indígena, el 42% de acuerdo a las cifras oficiales, este documento hacemos referencia a la población indígena que estudia en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

1 “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica”.

De acuerdo al último censo realizado a los estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala, la población estudiantil indígena representa el 14% (13,327) de la población estudiantil total. La conformación lingüística de los estudiantes indígenas que acuden a la USAC es la que a continuación se presenta en el gráfico No. 1:

Gráfico No.1: Población hablante de idiomas mayas en la USAC.



Fuente: Universidad de San Carlos

Considerando que la población indígena que acude a la USAC es minoritaria y que debe clasificarse como una población vulnerable, es necesario explicitar el otro fenómeno a tomar en cuenta en esta ponencia, la resiliencia.

Una de las definiciones que mejor explica el fenómeno de la resiliencia es el siguiente: “las competencias universales del ser humano de responder positivamente a la adversidad, a través de su capacidad de atribuir significados, crear propósito, desarrollar control interno, redes de apoyo y sentimiento de pertenencia.” (González, 2008:43)²

2 Definición tomada del taller metodológico CREA del Banco Mundial, realizado del 2 al 6 de marzo en Antigua Guatemala.

De allí la importancia de conocer cómo muchas personas, a pesar de la adversidad, no pierden su capacidad de creación, de readaptación, de estudios, etc. Ese proceso en particular da cuenta del por qué una mujer que es indígena y madre soltera continúe con sus estudios y logre completar su carrera universitaria.

Al definir y verificar estos dos conceptos “población vulnerable” y “resiliencia”, es necesario presentar el proyecto titulado: Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas -PAAEI-, que funcionó por cinco años en la USAC y que actualmente se está evaluando.

3.2. PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES INDÍGENAS –PAAEI-

En el año 2007 el Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI), propone la creación de un programa de apoyo al estudiante indígena de la Universidad de San Carlos. En el año 2008 se crea el Programa de Apoyo Académico al Estudiante Indígena –PAAEI-, con una donación de la Fundación Ford.

En el transcurso de los primeros meses se visualizó la necesidad de crear un Consejo Consultivo del programa, con la intención de dar sugerencias respecto acerca de las actividades en favor de los estudiantes como cursos, mejoramiento de las tutorías y acompañamiento a los estudiantes. Dicho consejo estuvo integrado por una representante de Bienestar Estudiantil, de la Coordinadora General de Cooperación Internacional y de la Fundación Rigoberta Menchu.

El enfoque principal del programa fue integrar al mayor número de estudiantes indígenas de distintas Unidades Académicas en las tutorías y actividades del programa.

Objetivos del programa:

- Facilitar el éxito académico de los estudiantes indígenas, quienes como futuros profesionales deben contribuir al conocimiento técnico/ científico, y así conformar una sociedad multiétnica equitativa.
- Acompañar al estudiante indígena en el proceso enseñanza aprendizaje para su mejor desenvolvimiento dentro de la USAC.
- Brindar atención al estudiante indígena a través de tutorías y cursos relacionados con el desempeño académico de los mismos.

En los primeros años los destinatarios fueron los estudiantes indígenas de diferentes unidades académicas de la USAC y en los siguientes dos años se adhirieron estudiantes no indígenas de la USAC. Durante los primeros años se fomentó

la creación de tutorías a cargo de docentes de distintas carreras universitarias.³

Las habilidades que se buscaban en los tutores eran: ser docentes de la USAC, comprometidos con los objetivos del programa y con apertura hacia la diversidad. Los tutores debían facilitar un amplio conocimiento sobre el tema que impartían en los cursos, talleres, seminarios, conversatorios, etc. Debido a que éstos no contaban con cubículos propios en la sede central, para atender a los estudiantes, se toma la iniciativa de realizar las tutorías en forma virtual.

Las actividades que se realizaron en el programa fueron:

- a. Implementación de tutorías
- b. Ofertar docencia respecto de la inclusión de estudiantes indígenas en estudios los superiores: capacitaciones, foros, talleres y seminarios
- c. Cursos de apoyo a estudiantes indígenas
- d. Investigación

Se establecieron dos fases de ejecución. En la primera, se capacitó a un grupo de tutores para que conocieran el rol del tutor dentro del programa. La segunda fase se dividió en dos grandes líneas de acción:

1. Se implementaron los cursos académicos destinados a estudiantes inscritos en el programa.
2. Se realizaron talleres, foros, conversatorios y seminarios sobre la inclusión de los estudiantes indígenas como una población vulnerable dentro de la universidad. A estas actividades asistieron estudiantes del PAAEI y público en general.

El programa se inauguró el 11 de abril de 2008 y duró 5 años. En los años 2009 a 2011 se realizaron el mayor número de cursos y actividades, porque durante ese período se contaba con la donación de la Fundación Ford, por ello también se reportó un alto índice de inscritos y asistentes.

Para el período que comprende del 2012 a 2013 las actividades que se realizaron se concentraron en cursos específicos para estudiantes mayas y no mayas, que tenían como temática central la cosmovisión maya.

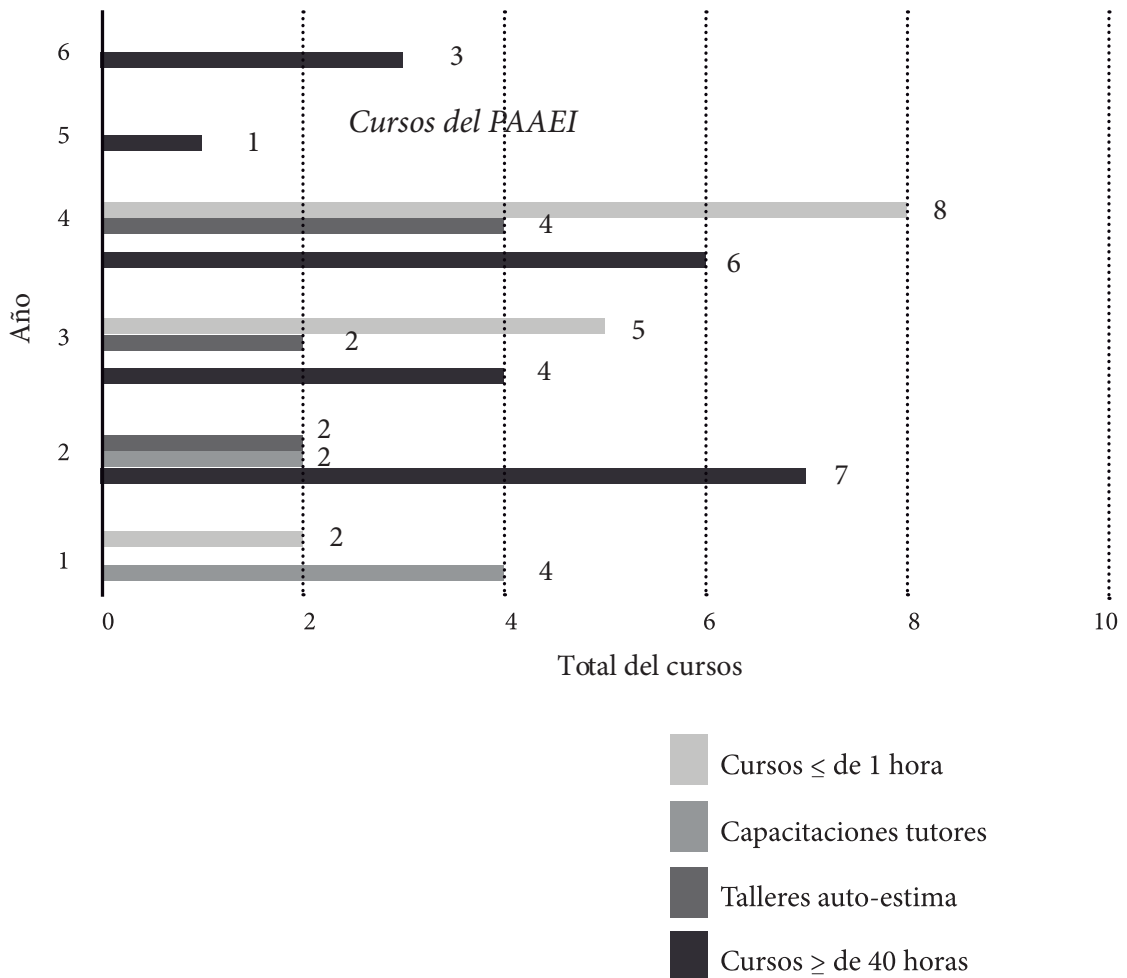
En total se impartieron más de 50 cursos, conferencias, seminarios y talleres durante los 5 años de duración del programa, tal y como se observa en la siguiente gráfica. Es importante señalar que durante el año 2008 también se desarrollaron

.....

3 Es importante explicar que en Guatemala a diferencia de muchos otros países no se ha instituido en las universidades el uso de tutorías por parte de los catedráticos. Motivo por el cual las tutorías solamente funcionaron durante los tres primeros años del programa.

algunas acciones con los tutores, aunque el programa no había iniciado como tal para este sexto año.

Tabla No.2: Total de cursos impartidos en PAAEI



Fuente: Universidad de San Carlos

A grandes rasgos se ha presentado lo que es el PAAEI, pero es necesario visualizar lo que es y lo que significa el camino que recorre un estudiante indígena para llegar a la Universidad de San Carlos. En la siguiente sección se exponen el caso de dos estudiantes con la intención de hacer una aproximación al fenómeno estudiado.

3.3. ¿CÓMO SE LLEGA A LA UNIVERSIDAD? (ESTUDIO DE CASO)

En este apartado se presentarán dos caminos que llevaron a dos estudiantes indígenas a la Universidad de San Carlos de Guatemala.

B.S.⁴:

Cuando era pequeño recuerdo que mis padres decidieron no enviarme a la escuela de mi aldea porque la castellanización era muy mala, es así como ellos deciden que vaya a San Carlos Sija, con la idea de aprender bien el castellano. Estudié siete años de la primaria, porque perdí un grado y otros tres años más de la secundaria. Yo durante esos 10 años caminé a diario catorce kilómetros ida y vuelta, bajo la lluvia, bajo el sol, llevando polvo, no teníamos opción de comprar una bicicleta, la única persona era la sobrina de un señor que tenía buses, nosotros corríamos atrás de ella como jugando. Después que terminé los básicos yo le dije a mi papá que querría seguir estudiando, pero él me dijo: -no tenemos dinero. Entonces lo que yo hice, fue trabajar un año, para buscar una opción o un apoyo de cómo seguir. Como yo desde pequeño me vinculé a la iglesia católica, en los grupos juveniles.

Es así como hablo con algunas religiosas para saber qué posibilidades hay de becas para estudiar magisterio en Quetzaltenango. Hago la gestión y mando una carta. Y me contestan que estoy aceptado, que debo estar presente el 4 de enero del año 1988 en Zunil Quetzaltenango, es así como estudio magisterio en un colegio y termino mis estudios de Magisterio. Luego gestiono otra beca para continuar estudios de filosofía en la Universidad Rafael Landívar, con la idea de estudiar ciencias religiosas. Consigo la beca, vengo a la capital, estudio Filosofía en la Landívar, termino el profesorado en filosofía. Me dan otra beca en México para estudiar en la Universidad Pontificia, me voy a continuar mis estudios, pero en ese momento hay un movimiento que va en contra de la teología de la liberación y se cierra el centro de formación teológica que estaba en México y quedamos volando en el aire. Con uno de mis compañeros decidimos entonces ya no seguir y es así como yo regreso a Guatemala en el año 98.

Es así como decido estudiar antropología en la ciudad capital porque en Xela (poblado más cercado con estudios universitarios) no hay esa carrera. Conseguí rápido un trabajo y así salgo de nuevo de mi aldea para vivir a la ciudad capital.

4 Por razones de ética se dan iniciales ficticias del nombre de este relato de historia de vida.

Durante los años que estudié la carrera tuve que trabajar, recuerdo un trabajo que debía viajar a la costa, a Santo Tomás La Unión, para hacer trabajo de campo en fincas cafetaleras, salía a la tres de la tarde de Mazatenango rumbo a la ciudad de Guatemala y estaba ingresando a la ciudad a las seis de la tarde, por el tráfico llegaba a la USAC a las seis y media a veces a las siete de la noche. Fue difícil porque no sólo venía cansado, sino venía con el sudor que provoca la costa, venía con hambre y todavía a recibir clases, y llegar a la casa y todavía tener que leer hasta la una, dos de la mañana. Entonces me fue muy difícil acceder a la universidad. De los compañeros que caminaban conmigo para la escuela, a lo más que llegaron fue a graduarse de maestros o de perito contador. Tres de mis amigos con los que caminábamos a la escuela ahora están en los Ángeles California. La mayoría de mis hermanas llegaron al cuarto primaria, están casadas y con hijos, las otras están en los Ángeles, California.

*FP*⁵:

Desde que estaba en los básicos⁶ a mí y a cinco amigas más nos llamaba mucho la atención irnos a estudiar el diversificado a los internados de Antigua Guatemala, ya que en Santa Cruz Balanyá (pueblo en donde vive LIP) no había institutos para terminar los estudios, para así poder entrar en la Universidad. Nosotras sabíamos que en Antigua Guatemala había muchas casas de estudiantes “pensionistas” que venían de Comalapa, Chimaltenango, del Petén y de muchos lugares del interior de la República. Eso nos lo contaban amigas que teníamos que eran más grandes que nosotros y que estudiaban allí. En ese lugar estaban todas las posibilidades que uno quería para estudiar, había estudios de magisterio, de perito y de todos los demás.

Es así como las cinco nos quedamos como pensionistas en la misma casa, allí en Antigua Guatemala estudié el Bachillerato en Turismo y tuve la suerte de que el lugar en donde hice mis prácticas me pude quedar trabajando, de primero trabajé en un hotel y después de unos años el dueño del hotel tenía también un museo y me trasladó a ese lugar. Cuando estuve trabajando en el museo tuve la

5 Por razones de ética se dan iniciales ficticias del nombre de éste relato de historia de vida.

6 En Guatemala la educación básica corresponde a los tres años de estudio que se hacen al finalizar los seis grados de educación primaria. Posteriormente de los tres años de básico se hacen los estudios de diversificado que van de dos a tres años, antes de comenzar los estudios universitarios.

oportunidad de viajar a Filipinas, Madagascar y a Suecia, porque participaba en una serie de talleres que se implementaron ya que el museo en donde trabajaba estaba afiliado a este tipo de actividades.

Debido a mi experiencia del museo quería estudiar en la universidad Arqueología, pero esa carrera solo se imparte en el campus central de la Universidad de San Carlos de Guatemala⁷ y a mí me daba miedo viajar a la capital porque no conocía, no sabía cómo moverme en bus, fue un primo que estudiaba en la USAC el que me animó para que fuera a hacerme los exámenes para poderme inscribir. Al final decidí inscribirme en Antropología porque la carrera me llamó más la atención que Arqueología, pero ahora que ya terminé la carrera estoy estudiando Arqueología.

Es importante mencionar que en ningún momento FP menciona en su relato que tiene una hija, ya que ella al igual que dos de sus amigas cuando estaban estudiando en Antigua Guatemala se embarazan y son madres solteras. Gracias a la ayuda de sus padres, quienes se dedican a cuidar a su hijo/a, ella puede seguir estudiando en la Universidad.

En cada uno de éstos relatos se pueden apreciar diversos elementos, la intención es analizar cada uno de ellos para demostrar y explicar el fenómeno de la resiliencia.

Es así como para muchos estudiantes indígenas algunos de los obstáculos a vencer cuando se accede a la Universidad son:

- Salir del pueblo y manejarse en las grandes ciudades capitales
- Conseguir un trabajo para pagarse los estudios.

Los siguientes dos apartados que se presentan a continuación tratan de esbozar cada una de éstas problemáticas.

3.4. ESTUDIAR Y TRABAJAR

De acuerdo a la red ACCDES las dos actividades: estudiar y trabajar son; “consecuencia de los nuevos tiempos y oportunidades, de lo vertiginoso de los hechos que se suscitan en la vida personal y en la sociedad, unido a la necesidad de enfrentarse a las situaciones emergentes o constantes de sostenibilidad familiar,

7 FP vive actualmente en un municipio que se encuentra a 83 kilómetros de la ciudad capital, es necesario recorrer esa distancia para asistir el campus universitario de la Universidad de San Carlos.

asunción de responsabilidades de jefe de familia, de padres o simplemente, colaborar con un ingreso económico más al grupo familiar. Las personas que a la vez estudian y realizan actividades en el mundo laboral, a las cuales dedican un número de horas que les hace imposible cumplir con la totalidad de actividades que han sido pensadas y definidas para estudiantes universitarios de dedicación exclusiva, se colocan muchas veces en desventaja académica y con posibilidades de abandono o fracaso de sus estudios.” (Medrano, 2014:3)

Es así como en muchos países desarrollados es normal que los estudiantes universitarios se dediquen exclusivamente a sus cursos y no trabajen, sin embargo para el caso de Guatemala y para el caso en particular de la Universidad de San Carlos de Guatemala, esa situación no es así. Como lo demuestra el último censo universitario, el 69% de los estudiantes indígenas trabajan y el 56% de los estudiantes ladinos también trabajan, lo que nos indica que más de la mitad de los estudiantes universitarios trabajan. Esa relación tiene que ver con el horario de clases en las diversas facultades. Las carreras de ciencias sociales, derecho y económicas son las que tienen un horario que permite que sus estudiantes puedan trabajar y estudiar, por el contrario las carreras de ciencias médicas, farmacia, ingeniería y veterinaria son las que tienen horarios que no permiten a sus estudiantes que trabajen.

Si retomamos los dos estudios de caso; BS y FP, advertimos que para ambos estudiantes es impensable dedicarse únicamente a estudiar, prácticamente es imposible. Esto debido a muchas razones, entre ellas porque los estudiantes que no residen en la ciudad capital destinan parte de su salario para el transporte diario que es el caso de FP o para el pago de un cuarto de alquiler y alimentación que es el caso de BS. Ambos explicaron que sus padres no les pedían parte del dinero obtenido en su trabajo para que lo proporcionaran como contribución a los gastos de la casa, sin embargo en las comunidades es mal visto que un hijo soltero que trabaje y no estudia no contribuya con los gastos de la casa en que vive con sus padres. Tanto BS como FP están estudiando en la universidad, se sobrentiende que ese dinero es destinado para los gastos indirectos del estudio, motivo por el cual no esa situación no es mal vista por la comunidad.

El dato que proporciona el último censo universitario de la USAC, respecto a sus estudiantes dice que más de la mitad de los mismos trabajan y estudian, lo cual nos indica que dicha universidad está diseñada para ese tipo de estudiante, y en este caso en particular, no es recomendable que este fuera un criterio para optar por una beca, porque de ser así se tendría que becar a más de la mitad de los estudiantes universitarios.

Sin embargo, como se ha señalado "...si su trabajo se encuentra relacionado con la carrera y reciben del trabajo diversos aportes, se traduce en una experiencia más plena"(Guzmán, 2004:294) y precisamente ese fue el caso BS y FP, ya que el trabajo de campo que se realizaba en la costa, le beneficiaba para los trabajos que debía entregar en los cursos que llevaba. Y en el otro caso, su trabajo en el museo, fue decisivo para estudiar su carrera y compartir el trabajo con los estudios.

Tomando en consideración que más de la mitad de los estudiantes que asisten a la Universidad de San Carlos de Guatemala trabajan, éste debía ser un eje transversal para el diseño curricular de las diversas carreras que se imparten en la universidad.

3.5. SALIR DEL PUEBLO Y MANEJARSE EN UNA CIUDAD DESCONOCIDA

En los dos estudios de caso, fue necesario llegar a una ciudad nueva para hacer estudios de diversificado⁸ y posteriormente estudios universitarios. En ambos casos la ciudad de los estudios de diversificado no es la misma que la ciudad de estudios universitarios. Los relatos dicen:

Como yo desde pequeño me vinculé a la iglesia católica, en los grupos juveniles. Es así como hablo con algunas religiosas para saber qué posibilidades hay de becas para estudiar magisterio en Quetzaltenango. Hago la gestión y mando una carta. Y me contestan que estoy aceptado, que viaje el 4 de enero del año 1988 a Zunil Quetzaltenango". En el otro relato encontramos: "a mí y a cinco amigas más, nos llamaba mucho la atención irnos a estudiar el diversificado a los internados que habían en Antigua Guatemala, ya que en Santa Cruz Balanyá no habían institutos para terminar los estudios y así poder entrar en la Universidad. Nosotras sabíamos que en Antigua Guatemala habían muchas casas de estudiantes "pensionistas" que venían de Comalapa, Chimaltenango, del Petén y de muchos lugares del interior de la República.

El recorrido que hacen los dos estudiantes para hacer estudios universitarios es el siguiente: una primera ciudad intermedia en la que se obtiene el título que lo

8 Son 2 o 3 años de estudios antes de la universidad.

acreditará para entrar a la universidad y una segunda ciudad en donde se hacen los estudios universitarios, para los dos casos es la capital del País.

Este recorrido que narran los dos estudios de caso es el clásico camino de la ruralidad. Definiendo el concepto de ruralidad como: “la forma de relación que se establece entre la sociedad y los espacios rurales a partir de la cual, se construye el sentido social de lo rural, la identidad y se moviliza el patrimonio de dichos espacios”. (Sili, 2014). Entendiendo que la ruralidad toma el clásico estudio entre lo rural y urbano, para intentar explicar los fenómenos de la migración, acceso a la salud y educación, organización comunitaria, etc.

Ese fenómeno acompaña a la mayoría de estudiantes indígenas que acuden a la USAC.

Para una persona que ha vivido toda su vida en una misma ciudad, le es sumamente difícil entender y adaptarse al ritmo de vida de una ciudad desconocida, legando a experimentar limitaciones en la movilidad y el dominio total del nuevo territorio. Para el caso de una mujer indígena que porta su traje, a dicha situación se le debe sumar el problema de la discriminación racial que sufrirá. Es necesario aprender a conducirse en las ciudades, aprender cuáles son las líneas de los buses y sus rutas, cómo se llaman las calles más importantes por donde se moverá el estudiante y los puntos de referencia a los que siempre debe llegar en caso de extraviarse. Ese aprendizaje generalmente se hace de la mano de un familiar o de un conocido. Un porcentaje significativo de la población que vive en el área rural en Guatemala mantiene ese “temor hacia lo desconocido”; esta es la razón por la cual muchos de ellos no hacen uso de los servicios de salud, educación y justicia. Sin embargo, una persona resiliente hace esa lucha ante lo desconocido y ante la adversidad que para ellos representa salir del pueblo hacia las grandes capitales.

Se han explicado en detalle dos circunstancias que caracterizan a la mayoría de estudiantes indígenas en la USAC. Una de ellas es el trabajar y estudiar, la otra el salir del pueblo y manejarse en una ciudad. Esto con la intención de pasar al siguiente tema que es explicar el fenómeno de la resiliencia.

3.6. ESTUDIANTES RESILIENTES

Finalmente, se presentan algunos datos relacionados con los estudiantes del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas -PAAEI- de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Durante los cinco años en que se implementó el PAAEI, se visualizó que los estudiantes que pertenecieron a dicho programa trabajan y estudian, motivo por el cual los cursos fueron diseñados para que se impartieran los días domingo. Muchos estudiantes trabajaban de lunes a viernes, otros el día sábado, motivo por el cual solo disponían del día domingo para asistir a los cursos que impartía el programa. La mayoría de los estudiantes cursaban carreras relacionadas con el magisterio y las ciencias sociales.

Los estudiantes del programa manifestaron que sufrían de discriminación por parte de sus compañeros, maestros y personal administrativo de la Universidad, por lo que se comenzaron a organizar actividades y talleres de auto-estima y auto-ayuda.

Otro de los problemas que tienen los estudiantes indígenas es el desarraigo que sienten viviendo lejos de su hogar, ya que viven sin la compañía de sus familias, muchos comen mal porque el dinero lo deben invertir para su traslado, para pagar un cuarto y para su alimentación.

Es importante mencionar que solamente unos pocos estudiantes que pertenecieron al PAAEI, tenían becas de la USAC, la mayoría de ellos tenía que trabajar para poder sostenerse y estudiar.

No todos los estudiantes indígenas que asisten a la Universidad de San Carlos de Guatemala pertenecen al Programa Académico de Apoyo a Estudiantes Indígenas, por ejemplo, los dos estudios de caso que se presentan, ninguno de ellos perteneció al programa ya sea porque el programa tiene pocos años de existir, en el momento en que uno de ellos cursó su carrera no existía y respecto al otro caso, sencillamente no se enteró de la existencia de ese programa en la USAC.

Es así como diversos factores, como la ruralidad, el trabajo, la discriminación por el uso de apellido, la discriminación por el acento, la discriminación por el uso del traje indígena (en el caso de las mujeres), son algunas de las situaciones que enfrentan los estudiantes indígenas que asisten a la USAC.

En el caso de BS, llama la atención cómo desde pequeño para poder estudiar debía caminar 14 kilómetros de ida y vuelta, cómo busca una beca para continuar con sus estudios de diversificado, cómo busca una primera opción de estudios universitarios en las ciencias religiosas, cómo a pesar de movilizarse diariamente una distancia considerable para acudir a su trabajo y luego en la tarde-noche acudir a estudiar a la universidad.

En el caso de FP, llama la atención cómo decide trasladarse a vivir a una pensión, lejos de su familia para hacer sus estudios de diversificado, cómo a pesar de ser madre soltera decide continuar sus estudios en la universidad, cómo

a pesar de que no conocía la ciudad capital se anima a salir de su pueblo y hacer los trámites de inscripción en la Universidad.

Éstas son precisamente las características que hace resilientes a estos dos jóvenes en particular y a muchos otros jóvenes mayas que acuden a la Universidad de San Carlos de Guatemala. Motivo por el cual se deberá reflexionar sobre esas características descritas en esta ponencia en el momento de seleccionar a los posibles candidatos a becas dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Los mecanismos actuales para el acceso a una beca en la sección de Bienestar Estudiantil en la USAC, no está respondiendo a las necesidades actuales que exigen diversos organismos internacionales. Es necesario modernizar la selección de los becarios en la USAC, tomando en consideración diversos elementos. Pero interesa para este tema en particular la mirada hacia la población indígena que asiste a la USAC, en primer lugar, porque representa solamente el 14% (13,327) de la población estudiantil, en segundo lugar, porque muchos de esos estudiantes son jóvenes resilientes, en tercer lugar, porque la mayoría de ellos han estado excluidos, por ser indígenas, viviendo en el área rural (ruralidad) y en el caso de las mujeres se agrega se enfrentan a un fenómeno más de discriminación por cuestión de género.

4 EL ACCESO DE LA POBLACIÓN NGÄBE BUGLÉ A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN PANAMÁ: EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD ESPECIALIZADA DE LAS AMÉRICAS (UDELAS)

Nicolasa Terreros Barrios

Universidad Especializada de las Américas –UDELAS-Panamá

El contexto panameño, determinado por la desigualdad que genera la mala distribución del ingreso, alcanza niveles muy elevados y trae como consecuencia la exclusión de grupos y colectivos en el territorio nacional. En Panamá aproximadamente 4 de cada 10 personas viven en pobreza total (36.8%) y del total de la población rural indígena, casi la totalidad de sus habitantes es pobre (98.4%) y el 90% de sus pobladores vive en condiciones de pobreza extrema.

El Índice de Desarrollo Humano ha mejorado en todas las provincias y comarcas indígenas según cifras comparativas entre el 2001 y el 2007, pero sigue siendo muy bajo en zonas que concentran mayor número de población indígena como son la provincia de Darién (.608), la Comarca Kuna Yala (.490), la Comarca Emberá Wounan (.481) y la Comarca Ngäbe Buglé (.447). Estos indicadores de desarrollo humano son el resultado de una de las variables que mayor correlación tiene con este índice que es la educación. Los años promedio de escolaridad, guardan una correspondencia con las condiciones del IDH, y en su orden el promedio de escolaridad para la provincia de Darién es de 6 años, para la Comarca Kuna Yala y la Comarca Emberá Wounan es de 5 años y Comarca Ngäbe Buglé es de 4 años. Ello con respecto al promedio nacional que es de 5 años de estudio.

Este escenario impacta la vida social, económica, política y cultural de los pueblos indígenas lo que da como resultado su exposición al riesgo de exclusión a la educación, especialmente al nivel superior. Según registros nacionales de la Contraloría General de la República, del total de la población que culmina estudios universitarios en Panamá, la población indígena representa tan solo el 1%.

La experiencia desarrollada por la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) se sustenta en la política universitaria que comprende dos programas generales:

- a. a) *El Programa de Becas Indigenistas*: inicia en el año 2005 y que consiste en que la UDELAS otorga becas de estudio a jóvenes provenientes de las Comarcas Indígenas, para que cursen estudios en las diferentes ofertas académicas que imparte la UDELAS en la sede principal y las extensiones regionales en las cabeceras de provincias. Entre 2005 y 2010 se otorgaron un total de 227 becas distribuidas en 118 estudiantes de la etnia Emberá Wounnan, 86 de la Comarca Guna Yala y 23 de la Comarca Ngäbe Buglé. Los registros que lleva el Decanato de Vida Estudiantil de la UDELAS, señalan que solo un 10% de los jóvenes logra culminar su carrera. Según este Decanato, las principales causas de abandono y deserción de los/las jóvenes están relacionadas con la falta de vivienda (en las provincias donde se trasladan a realizar sus estudios) y su inserción en el mundo laboral (la beca solo cubre estudios y los apoyos brindados no son suficientes para cubrir sus gastos).
- b. b) *Los Programas Académicos en las Comarcas*, que consisten en la puesta en marcha de programas académicos dentro de los territorios de los pueblos indígenas con el propósito de acercar la propia universidad a aquellas poblaciones excluidas de la educación superior. Hasta el momento existen cuatro Programas académicos que ofrecen diversas carreras (Licenciaturas en Educación Bilingüe Intercultural, Seguridad Alimentaria y Nutricional, Estimulación Temprana y Orientación Familiar y Turismo Bilingüe), elegidas según intereses de las propias comarcas representadas en sus autoridades tradicionales y la población demandante, a saber: Ailigandí en la Comarca Guna Yala, Chichica, Empalme y Buenos Aires en la Comarca Ngäbe Buglé. Este programa inicia en el año 2011.

La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) es una institución de educación superior creada mediante la Ley N° 40 de 18 de noviembre de 1997, como universidad oficial autónoma, con personería jurídica y patrimonio propio, cuyos objetivos son, entre otros, asegurar la formación profesional de sus estudiantes, con un alto nivel académico, para ofrecer sus servicios como entes activos en el campo de las innovaciones, estudios de nuevos conocimientos y contribuir, a través de sus egresados, a rehabilitar y habilitar niños, jóvenes y adultos marginados, fomentando la convivencia social y pacífica, el desarrollo

social, emocional e intelectual de la población con valores, actitudes y comportamientos que propicien una sociedad más justa, solidaria y democrática.

De allí que la vinculación de la UDELAS con proyecto “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica” -ACCEDES, nos brindó la oportunidad de profundizar en la identificación de los estudiantes indígenas de la UDELAS como una de las poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad y exclusión de este nivel educativo en el país. Asimismo, se facilita la posibilidad de conocer diversas estrategias de acción para garantizar un mayor acceso, progreso y éxito académico de grupos vulnerables, en otras universidades de Iberoamérica que participan del proyecto Accedes, con lo cual la UDELAS podría definir con mayores elementos, un plan de acción que de mejores resultados de los ya alcanzados.

4.1. INTRODUCCIÓN

La UDELAS desde sus inicios, se ha caracterizado por prestar especial atención a grupos de población en situaciones de exclusión, sea por su condición física o social. Entre los grupos de mayor preocupación para la UDELAS, se encuentran las personas con discapacidad y poblaciones en extrema pobreza y marginación como es la población indígena. Continuamente se reflexiona acerca de los desafíos que presenta la sociedad panameña, y se buscan formas de incluir a sectores sociales hasta entonces no atendidos en el campo de la educación superior.

Es por ello que una de las primeras tareas que se asumen como parte del proyecto Accedes, fue la identificación de las características que colocaban en condición de vulnerabilidad a nuestros estudiantes indígenas. Para ello se consideraron los elementos sugeridos por la matriz del proyecto Accedes relativas a: historial educativo como por ejemplo: lengua, cultura-valores, preservación de la herencia cultural; condiciones laborales como la falta de oportunidades de trabajo decente; apoyo institucional relativo a: la exclusión que genera la aplicación de un currículo único para toda la nación sin atender la diversidad, la no incorporación de las Comarcas a la economía nacional y la insuficiente presencia del Estado y la institucionalidad en las áreas indígenas -acceso a servicios básicos; y otras asociadas con las distancias hacia los centros educativos, la falta de transporte, la cosmovisión del pueblo indígena que no aplica al concepto de desarrollo humano.

Una vez identificado este escenario, se hizo la convocatoria a los propios representantes de los pueblos indígenas, responsables del Programa de Educación

Bilingüe Intercultural que desarrolla UDELAS en las comarcas indígenas, para identificar de manera conjunta, las variables que determinan los posibles riesgos de vulnerabilidad para cursar estudios universitarios.

También se realizaron entrevistas con la Unidad Responsable del Programa de Becas Indígenas de la UDELAS, para conocer de primera mano, acerca de los factores que están incidiendo en la deserción de estudiantes becados que cursan estudios universitarios.

Se efectuaron consultas paralelas con el personal docente de la carrera y especialistas en esta área para reflexionar sobre los hallazgos.

Finalmente se llevó a cabo un diagnóstico para conocer las experiencias de estudiantes indígenas que cursan estudios en la UDELAS, tanto en la sede principal ubicada en la capital de la República, como en los programas académicos en la Comarca Ngäbe Buglé, específicamente en las comunidades de Buenos Aires y Chichica. Al respecto se realizaron dos grupos focales con estudiantes indígenas en los programas comarcales, entrevistas con dos estudiantes de las etnias Ngäbe Buglé y uno de la etnia Emberá Wounan y aplicación de 131 encuestas en los programas académicos.

Este diagnóstico formaba parte de los compromisos de la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), en el marco del proyecto “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica” (ACCEDES). De manera que se adopta e implementa la metodología denominada “Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico” (APRA), construida por el Proyecto ACCEDES, que incluye cuatro ámbitos de estudio: personal, familiar, institucional y comunitario.

4.2 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

4.2.1 Dimensión personal

Edad, sexo, lengua, estado civil y religión:

De los estudiantes indígenas que se encuentran realizando estudios en los programas académicos de la UDELAS en la Comarca Ngäbe Buglé, y que participaron del estudio, el 49% tenía entre 18 y 25 años de edad y el resto (51%) se distribuían en los rangos de 25-30 años (24.2%), 30-35 (13%), 35-40 (16%) y más de 40 años (14%). Casi la mitad de ellos se encuentra en el rango de edad promedio para realizar estudios universitarios, sin embargo, más de la mitad lo supera, lo cual es indicativo de la falta de oportunidades para esta población, de poder llevar a cabo estudios de nivel superior.

Los estudiantes provienen de bachilleres en comercio, en educación y perito industrial. Algunos de ellos retomaron los estudios secundarios en horario nocturno para poder ingresar a la universidad, una vez que conocieron la oportunidad.

El 40% de los estudiantes indígenas de UDELAS, proviene de hogares cuyos padres o madres solo alcanzaron el nivel primario de formación; el 37% de hogares en donde el padre y la madre nunca asistieron a la escuela; el 18% de hogares donde el mayor grado alcanzado fue el bachiller y tan solo un 5% tiene en su casa alguien que culminó la universidad.

El 53% de los estudiantes son varones, contrario al comportamiento de la matrícula en las universidades en general en Panamá, donde la matrícula femenina representa cerca del 70%. En este caso, llama la atención que los alumnos de más de 40 años, son todos varones, lo cual se atribuye a la carga familiar y responsabilidades inherentes atribuibles a las mujeres en general, pero en este ciclo de la vida cobra mayor vigencia.

En cuanto a la Lengua que dominan los estudiantes el 49% domina su lengua materna y el 47% español o castellano. Debido al tipo de enseñanza que han recibido históricamente dentro de la comarca, con dominio del castellano, a los estudiantes les resulta fácil expresarse y recibir la formación en ambas lenguas.

El 66% de los estudiantes están unidos o en matrimonio. Este ha sido señalado como uno de los mayores desafíos, al momento de decir iniciar una carrera universitaria, aun cuando sea en su propia comarca, especialmente en lo relativo al cuidado de los hijos y el sostenimiento económico la familia.

El 71% de los estudiantes pertenece a una iglesia evangélica y solo 17% a la iglesia católica.

4.2.2. Dimensión Socio familiar y comunitaria

Condición socio laboral

El 70% de los estudiantes señaló que no trabajaba, esto es, no cuenta con un trabajo remunerado, aunque se desempeña en aquellas actividades propias de la economía de subsistencia del hogar; el 30% realiza alguna actividad laboral que le genera algún tipo de ingreso.

En cuanto al **ingreso mensual familiar**, el 80% declaró que tiene ingresos por debajo de los doscientos balboas al mes y solo un 5% genera ingresos superiores a ese monto. Este resultado se corresponde con los indicadores nacionales que señalan los altos índices de pobreza y pobreza extrema en estas zonas, con lo cual se dificultan desde la cobertura de necesidades básicas de la familia, como

también el acceso a estudios fuera de las comarcas indígenas, sin que medie algún tipo de beca o ayuda económica.

Cómo Financia sus estudios:

Todos los alumnos encuestados señalaron que han recibido la ayuda de la UDELAS a través de becas que le han permitido ingresar y mantenerse en la carrera hasta el momento. Un 33% recibe beca por parte del estado, el 32% estudia con ayuda familiar, el 23% con recursos propios y el 12% con beca de la UDELAS.

Permanencia en la carrera:

El 96% de los estudiantes cursa la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, el 24% Estimulación Temprana y Orientación Familiar y el 13% seguridad alimentaria. El ingreso de los estudiantes a la carrera fue en los años 2011 y 2013 y hasta la fecha se evidencia un bajo nivel de repitencia y deserción.

El nivel de satisfacción de los alumnos con su carrera es muy bueno. En cuanto a su rendimiento, el 52% lo cataloga como regular y el 47% como bueno. Sus expectativas de desempeño son buenas pero consideran que deben mejorar. Pero hay elementos que inciden directamente en este tipo de aspiraciones como son el tema económico, la doble carga, la familiar y la estudiar.

¿Cómo se traslada a sus clases?

El 92% de los estudiantes indígenas que estudian en los programas académicos de la UDELAS en la Comarca Ngäbe Buglé se movilizan a pie; solo un 8% utiliza transporte público.

El tiempo de traslado promedio en Ñurum es de dos horas, muy parecido al de Chichica. Los rangos van desde los 10 minutos, hasta aquellos que recorren 5, 6, 8 horas a pie. Algunas madres que estudian, llevan a sus hijos lactantes al aula de clases.

4.3 LOS DESAFÍOS DEL ACCESO, PROGRESO Y EGRESO DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA UDELAS

4.3.1. Experiencia personal de estudiar en la UDELAS

La experiencia de formación en el nivel de educación superior, adquiere un grado de significancia mayor, desde el punto de vista de la superación personal. Sin embargo, el sentido de colectividad que identifica la cultura de los pueblos

indígenas aparece como un elemento clave para poder llevar a cabo este proceso de formación. Elementos como la unión del grupo, lo comunitario, el esfuerzo y la ayuda mutua en los estudios, están presentes en esta carrera en la que todos quieren tener éxito, pese a que en su mayoría, el hábito de ir a un aula de clases y de hacer tareas casi lo habían perdido debido a que ha transcurrido mucho tiempo desde que culminaron la educación media.

Para nosotros es una gran oportunidad estar acá, fue a través de algunos interesados en que la educación llegara a esta área apartada, uno de los gestores es el padre Escobar, y a raíz de un instituto que él crea aquí en Buenos Aires, se invita a las universidades a que den continuidad a la formación de los estudiantes y es Udelas quién toma la iniciativa ofreciendo las carreras, que son la bilingüe, la de turismo y la seguridad alimentaria. Es importante porque éramos un grupo grande que ya nos habíamos hace tiempo apartado de las aulas de clases, por la falta de recurso económico que es la principal limitante en esta área, y tenemos el interés de seguir la carrera a pesar de nuestras edades. Ya estamos aprendiendo bastante y estamos a punto de terminar.

La falta de ofertas educativas de nivel superior en las comarca indígenas, presenta uno de los mayores desafíos para el país y para la UDELAS de manera particular. Se trata de estudiantes que llegan a la universidad, habiendo transcurrido muchos años después de finalizados sus estudios de nivel medio. Los altos costos del transporte público, que superan los dieciséis balboas, desde estas zonas, para acceder a las universidades de cabeceras de provincias; los horario nocturnos, que es donde ellos tienen mayores oportunidades de estudiar, son los dos elementos que determinan en gran medida el acceso a la educación superior.

El estudiar en la universidad significa una oportunidad de cambiar, la esperanza de una mejor situación económica para las familias de la comunidad, y tener un reconocimiento social ante la comunidad y la sociedad.

Algunos señalan que pudo haber aumentado la matrícula inicial si se amplía la información sobre las carreras que se ofertan, en el caso de la educación bilingüe pues hubo mayor aceptación dada la posibilidad de ubicarse laboralmente como educadores en las escuelas de la zona. Poco a poco los estudiantes fueron escogiendo, quizás algunos no conocían en que consistían las carreras o no les gustaba, pero eventualmente se fueron conformando los grupos.

Un fenómeno a resaltar es que, una vez difundida la información de la presencia de la UDELAS en la Comarca, estudiantes que realizaban estudios en

otras universidades, retornaron a sus comunidades de origen y a sus hogares, y se matricularon en la UDELAS.

Si no se hubiera presentado la oportunidad de UDELAS, no hubiera podido seguir la educación superior. Yo estuve en Panamá y fue muy difícil, la quincena no me alcanzaba ni para pagar el semestre, las materias, yo hice intentos, pero el trabajo y la universidad chocan. Es difícil trabajar y venir a la universidad.

4.3.2. El impacto en las familias

Estudiar en la universidad se percibe como un logro familiar muy importante, dado que la gran mayoría viene de hogares con padres analfabetas o que no han pasado de la escuela primaria. Aunque la mayoría proviene de hogares de muy bajos recursos (de hecho, menos del 5% de los encuestados tiene un trabajo formal o en el único caso de un estudiante de cincuenta años que tiene un pequeño negocio de abarrotes), ellos sienten un gran apoyo e incentivo de parte de los padres para continuar y mantenerse en la formación. Inclusive en los casos donde hay niños pequeños cuyos padres están estudiando y no tienen con quién dejarlos. Aunque no les pueden apoyar económicamente, hay un gran apoyo en la comunidad y en las familias, y los estudiantes lo resaltan en su discurso, como un elemento motivador.

Mis padres se sienten muy agradecidos por yo estar estudiando, ellos se sienten un poquito porque son de escasos recursos y no nos pueden apoyar, que aprovechemos las oportunidades que ellos no tuvieron, porque en el día de hoy uno pasa páramos y dificultades, pero en el día de mañana seremos diferentes. En nuestro caso somos dos hermanos de la misma familia, somos seis en casa, mis otros hermanos quizás hubieran podido seguir estudiando pero por falta de recurso económico no pudieron hacerlo.

La mayoría de los estudiantes tiene su propia familia ya formada. Y pese a que la participación de la mujer en la universidad está casi a la par de los varones, persisten las prácticas machistas relacionadas con las tareas del cuidado del hogar y los hijos, como una responsabilidad de las mujeres.

Pues con los esposos al principio era difícil, pero lo he ido convenciendo, mi esposo me dijo que él no pudo seguir, que siguiera yo, que era un beneficio para

los hijos. Hay algunos problemas cuando llegamos tarde, pero los compañeros se sienten orgullosos de que nosotras podamos estudiar. Lo más difícil ha sido los hijos, porque yo tengo una niña que tiene cuatro años, a veces uno los deja por ahí que se defienden como puedan, una no está pensando en la clase sino en ellos que han quedado solos allá.

4.4 ÁMBITO INSTITUCIONAL

Una de las grandes dificultades señaladas ha sido el resabio tecnológico que los estudiantes perciben y viven como una limitante a su formación. Al no haber internet, ni computadores y en muchos casos ni luz eléctrica, pues sienten esa diferencia en la formación que se da en otros centros. Por ejemplo, una situación muy citada es aquella relativa a la impresión de trabajos, las investigaciones, las presentaciones en power point, el poseer un correo electrónico para buscar empleo, etc.

Otra de las dificultades está en la tecnología, en teoría podemos decir cosas que se nos han quedado, pero en la computadora no. Tanto para usarla como ni para hacer trabajos, ninguno anda internet. El mundo sigue avanzando y nosotros no sabemos cómo ingresar a internet, como hacer la página web, estamos desinformados. No hay luz ni señal de teléfono, hay que ir a los cerros a buscar señal de celular. No tenemos el logo de la universidad, cómo se hace eso? Eso de la informática vamos a tener que aprender, presentación en power point, qué es eso? Claro la mayoría no lo manejan. En la escuela secundaria tampoco nos han formado en eso.

Los estudiantes utilizan actualmente la biblioteca en la que acceden a algunos textos, y piden colaboración de los profesores, quienes viajan al pueblo para hacer fotocopias e impresiones. A pesar que disponen de becas, el dinero no cubre manutención ni transporte, ni tampoco el resto de los gastos que involucra los estudios universitarios, como los señalados.

El principal motivo de deserción es el económico, la escuela no es dura, los papás no tienen un trabajo, nadie aquí es perezoso, trabajamos la tierra pero es para consumo del hogar, pero no generamos ingreso de dinero. Se subsiste de agricultura, maíz, arroz, frijol, pero no alcanza para vender. A veces cuando

tengo que viajar pido plata prestada, y cuando me dan el dinero de la beca lo devuelvo, así hago cuando tengo que hacer algún trámite. O voy donde Diomedes que tienen una tiendita a pedirle trabajo.

4.5 PERSPECTIVAS ANTE EL EGRESO

La mayoría de los estudiantes quieren realizar su práctica profesional y su desarrollo laboral dentro de la comarca, y así mantener el vínculo familiar y comunitario, cosa que denota el trabajo de concientización que se ha realizado para mantener el arraigo, las tradiciones culturales, la lengua materna (el caso de la Lic. En Educación Bilingüe marca un hito importante al estarse llevando a cabo trabajos de grado en lengua gnobere). Hay un aprecio por lo propio y un deseo de contribuir desde su profesión al desarrollo de la comunidad, a pesar de que por ejemplo, salarialmente se podría pensar en que trabajando en la cabecera de provincia o en la capital, se obtendrían mayores ingresos.

El objetivo del proyecto de Buenos Aires fue que nosotros lleváramos este conocimiento a la comunidad, porque si bien es cierto nuestras comunidades adolecen de mucha conocimiento sobre nutrición, hay un grupo que está enfocándose en esa área. Trabajar acá me gustaría porque Udelas se puso para que trabajemos aquí adentro, si les dieran la oportunidad nos quedaríamos, sería mejor que nuestros puestos de trabajo estén asegurados en las instituciones que ya existen dentro de la comarca, sino es así saldríamos por necesidad.

Existe gran expectativa acerca de cómo se insertarán laboralmente cuando egresen. Al respecto visualizan experiencias muy positivas de sus prácticas laborales; surgió la idea de tener asesoría y apoyo por parte de la universidad para ir pensando en un proyecto de producción propia, en este caso desde la licenciatura en Seguridad Alimentaria, que permita crear fuentes de trabajo y ayudar a los productores de la zona.

Se pudiera procesar acá crema de plátano, de yuca, guineo chino, para distribuirse a las escuelas de la zona. Todos los rubros que se producen acá. Tuvimos experiencia de hacer batidos, a veces los proyectos vienen de afuera, pero desde adentro sería mejor. En el verano tuvimos una cooperativa de batidos y funcionó

muy bien. Si hacemos una cooperativa, eso sí que cada quien cumpla su parte, pudiera funcionar muy bien.

En general, los estudiantes se muestran muy positivos en su relación con la universidad, con sus profesores y compañeros. En este contexto la mezcla *de lo comunitario juega un rol muy importante, porque de alguna forma el movimiento comercial y cultural que se da en torno al centro educativo moviliza recursos dentro del sector*. Muchos hijos de los entrevistados también estudian en el centro primario que comparte instalaciones con la universidad. Se ha convertido en un punto de referencia y de organización social muy importante en la construcción de la identidad y la cohesión social. En el caso de Chichica lo vimos muy claro: los estudiantes hacen varios de sus trabajos y se reúnen en el centro misionero, en el centro de salud, se han apropiado de los espacios comunitarios también.

Queremos una sede, porque con una estructura propia estaría todo en un mismo lugar. Que sea más práctica la formación, si uno no practica se pierde el conocimiento. Necesitamos salir de aquí a una propia sede, no hay luz, y una mejor fuente de agua, pero la carretera está cerca”. Estudiante de Buenos Aires.

Se percibe muy fuerte la necesidad de contar con un espacio propio de la universidad, ya que se usan prestadas las instalaciones del Ministerio de Educación, el uso de los murales, las áreas comunes, poder dejar sus trabajos en el aula, ambientar sus clases, son situaciones que señalan como una limitante para su formación.

La creación de un albergue internado es otra propuesta que sale con fuerza en el discurso. Sobre todo pensando en aquellos que no pueden quedarse con un amigo o familiar y viajar al día siguiente y deben recorrer grandes distancias en esos caminos solitarios a expensas también de las inclemencias del tiempo. Si existiera este recurso, muchos de los entrevistados manifestaron el deseo y el interés de quedarse allí a seguir los estudios.

Llegar de noche a la casa a las diez de la noche, es peligroso, el transporte es a pie, la mayoría viene de la cordillera. Aunque hubiera un bus igual no funcionaría. Podría haber un caballo para cada uno, pero tampoco es posible. Para los que vienen de lejos es mejor un internado, porque de verdad me pongo en el lugar de los compañeros que vienen de más lejos cuando hay trabajos y hacen el esfuerzo de llegar hasta acá.”

4.6 CONCLUSIONES

Los resultados de este primer diagnóstico nos devela la necesidad de realizar adecuaciones a nuestro plan de acción para la atención a los estudiantes indígenas de la UDELAS, tanto los que estudian en la sede principal como aquellos que curan estudios en las Comarcas.

La aplicación del modelo APRA para la realización del diagnóstico nos confirma la validez del mismo, pero también la pertinencia de su puesta en práctica en diversos momentos durante el desarrollo de los programas. Esto ayudaría en gran medida en la revisión de enfoques, en el abordaje de las necesidades que plantean los propios estudiantes, en la mirada global del contexto en el que se desarrollan los programas, en la necesidad de definir alianzas con instituciones, autoridades y las propias comunidades. De manera fundamental, el modelo permitiría una revisión de la política institucional en lo concerniente a la capacidad de actuar y las distintas formas de ir mejorando hacia el aseguramiento de la calidad de la educación que se brinda.

El tema cultural es un elemento primordial a considerar en un plan de acción para garantizar el éxito académico de colectivos indígenas. Un proceso de educación formal que no considera este aspecto, verá limitadas sus posibilidades de éxito.

La dimensión familiar y comunitaria adquiere un gran significado en el progreso y el éxito de los estudiantes. Ambos son vistos como elementos que convergen de manera favorable en la vida universitaria, especialmente en los programas académicos de las comarcas indígenas. La universidad tiene que formar parte de este intercambio y hacer posible ese encuentro entre comunidad-familia-universidad como una garantía para evitar al máximo la deserción y elevar los índices de egreso.

3.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AGUILAR Castro, V. (2014). “Hacia la construcción de la Interculturalidad en La Universidad de Los Andes. A propósito del Informe de la Prueba de Modalidad de Ingreso por Población Indígena 2014”. Documento de Trabajo inédito.
- BARRENO, L. (2002). *Educación Superior Indígena en América Latina*, Venezuela: IESALC-UNESCO. www.iesalc.unesco.org.ve/programas/presentaciones
- BELLO Domínguez, J. y Fernández Dávila Urquidi, Vivian G. (Coords.). (2012). *Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en América Latina*. México: UNAM/FES ARAGÓN.
- BELLO, Álvaro (2004) *Etnicidad y ciudadanía en América Latina*. Chile:CEPAL.
- BLOG Cabildo Indígena Universidad del Tolima A. (2014). Disponible en: <http://cabildoindigenaunitolima.blogspot.com/p/mision-mision-y-cosmovision.html>. (Consultado: 22/06/2014).
- CONVENIO OIT 169. “Pueblos Indígenas y Tribales En Países Independientes” (1989). Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>. (Consultado: 21/06/2014).
- DIETZ, G. (2001). “Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional”. En: De Prado R., J. (ed.). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*, Córdova, Instituto de Estudios Transnacionales.
- GAIRÍN, J., Rodríguez, D., Castro, D. (2012). *Éxito Académico de colectivos vulnerable en entornos de riesgo en Latinoamérica*. España: Wolters Kluwer España, S.A. ISBN 978-84-9987-077-9
- GAIRÍN, J., Rodríguez, D., Castro, D. et al. (2014). *Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Universidad de Barcelona, España.
- GAIRÍN, J., Castro, D. y Rodríguez, D. (Coords.) (2014). “Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad.” *Opúsculo 2: indígenas*. España: ALFA ACCEDES (p.5)
- · —, (2014). “Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad.” *Opúsculo 5: Minorías étnico culturales*. España: ALFA ACCEDES (p.5)
- HUG. L. y Gamus, E. (1988). *Educación superior y mercado de trabajo en el sector industrial venezolano*, Venezuela. UCV-CENDES. Mimeo.

- INSTITUTO Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior. ICETEX. Créditos Educativos, Fondo de Comunidades Indígenas Álvaro Olcue Chocue. Disponible en <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/en-us/fondos/programasespeciales/comunidadesind%C3%ADgenas.aspx> (consultado: 26/06/2014).
- MEDRANO Rodríguez, Hernán. “Capítulo VI: Estudiantes no habituales” en: *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en latinoamérica*. Chile: Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional, portal educativo “Colombia aprende”, gestión educativa. (2014). Disponible <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-199943.html> (Consultado: mayo 2 de 2014).
- · —, (2010). *Atención a población vulnerable*. Disponible <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235112.html>. (Consultado: 03/05/2014).
- · —, (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Disponible en: http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf. (Consultado: 05/06/2014).
- MUÑOZ, M.R. (2004). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. www.iesalc.unesco.org/ve/programas/presentaciones
- PRESIDENCIA de la República. (1991). Constitución Política de Colombia
- UNESCO 2009. Conferencia Mundial de Educación Superior. *Acceso con equidad y calidad para todos*. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>. (Consultado: 13/06/2014).
- UNIVERSIDAD del Tolima. *Plan de Desarrollo 2013-2022: Excelencia académica, compromiso social, compromiso ambiental, eficiencia y transparencia administrativa*. Tolima, 2014. ISBN 9789588747460.
- RAMA, C. (2004). “La cuestión de la educación superior indígena en América Latina”. En: *Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*, Colombia: IESALC/UNESCO/CRIC/Universidad de San Buenaventura de Cali. En www.iesalc.unesco.org/ve/programas/presentaciones
- · —, (2002). “Superar una educación superior que margina a los pueblos indígenas”. En: *Educación Superior Indígena en América Latina*, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- ROJAS Trejo, B. (2012). Jóvenes indígenas en la Universidad de Los Andes (ULA), de Venezuela. En: J.Magaña Ochoa, B. Rojas Trejo y S. Pincemin D. (Eds.). *Entre el cambio y la continuidad. Pueblos originarios de nuestra América Latina del siglo XXI* (pp.169-186). España: Editorial Académica Española.

- ROJAS, B. y Rodríguez, A. (2011). Ier Encuentro de Estudiantes Indígenas de la Universidad de Los Andes, Núcleo Mérida. Realizado en la Facultad Humanidades y Educación (20 de octubre de 2010). Relatoría. *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 16 (31), 178-186.
- ROMÁN, Luciano. “Capítulo VII: Ruralidad” en: *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica*. Chile: Santillana.
- RUIZ Bolívar, C. (S/f). La Universidad Venezolana en una época de transición. Venezuela. UPEL_IPB. www.ucla.edu.ve/dac/compendium/.../Epoca%20%de%20Transicion.htm
- SMEKES, S. (2005). “Educación Superior Intercultural. El caso de México.” Conferencia presentada en *Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas. Vincular los Caminos a la Educación Superior*, organizado Ford Foundation/Unidad de apoyo a las comunidades indígenas de la Universidad de Guadalajara, México: ANUIES.
- · —, (2002). “Educación Superior y Pueblos Indígenas en México: Breves notas para un diagnóstico y una propuesta”. En *Educación Superior Indígena en América Latina* (pp. 159-161). Venezuela: IESALC-UNESCO.
- SILI, Marcelo, “¿Qué es la ruralidad?”, Consulta en fecha 09/07/2014, <http://portal.acabase.com.ar/lacooperacion/Lists/Entradas%2ode%2oblog/Post.aspx?ID=139>
- UNESCO, (2010), *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Guatemala: UNESCO.

Capítulo

IV

Simposio IDH (Índice de Desarrollo Humano)

Atención a colectivos vulnerables con bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH) en Latinoamérica

Norma Cándida Corea Tórrez Ph.D., (Coordinadora)

Elena Bolaños Prado

María del Carmen Fonseca Jarquín

Universidad Nacional autónoma de Nicaragua-Managua, Nicaragua.

María Inés Vázquez Clavera

Universidad ORT-Uruguay.

Adoración Barrales Villegas

Universidad Veracruzana, México.

Luciano Román Medina

Oscar Ignacio Parra Trepowski

Universidad Católica del Paraguay “Nuestra Señora de la Asunción”-Paraguay.

Andrés Peregalli de Palleja

Juan Cruz Hermida

Inés García Ripa

Florencia Báez

Soledad Cassotto

Pontificia Universidad Católica-Argentina.

Rosa Tafur Puente

Pontificia Universidad Católica del Perú

Irma Arguedas Negrini

Flor Jiménez Segura

Universidad de Costa Rica

4.1 PRESENTACIÓN

Norma Cándida Corea Tórrez

UNAN-Managua

El tema de éxito académico en colectivos vulnerables en entornos de riesgos en la educación superior es un tema de vital importancia, porque permite formar profesionales que continuaran desarrollando la sociedad.

Para garantizar la calidad en la formación de las nuevas generaciones que ingresan a la educación superior, las autoridades universitarias, los docentes debemos de estar preparados a esa apertura que tienen las instituciones de educación superior de atender a la población en general independientemente de las necesidades educativas y necesidades educativas especiales (discapacidad) que presenten. En esa medida garantizar que los estudiantes adquieran las competencias pertinentes para adaptarlas a los diferentes contextos en que tengan que actuar independientemente del contexto.

Por tanto la preocupación que el grupo de la Red AGE, a través del proyecto de acceso y éxito académico ACCEDES, presenta una serie de trabajos que aportan estrategias para atender esa diversidad y hacer una educación superior cada día más inclusiva.

A continuación encontraran experiencias de siete países de Latinoamérica (Nicaragua, Uruguay, México, Paraguay, Argentina, Perú y Costa Rica) de como intervenir en pro del éxito académico atendiendo las especificidades de cada estudiante.

4.2 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN DIVERSAS UNIVERSIDADES

1 PLAN DE INTERVENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES CON ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO (IDH) BAJO EN NICARAGUA

Autores:

Norma Cándida Corea Tórrez Ph.D. (Coordinadora)

Correo electrónico: normao60952@hotmail.com

Elena Bolaños Prado M.Sc.

Correo electrónico: elebol@yahoo.com

María del Carmen Fonseca Jarquín M.Sc.

Correo electrónico: fonsecamarca@yahoo.es

Colaboradores:

Elmer Cisneros Moreira, Alejandro Genet, Juan Francisco Rocha López, César Rodríguez Lara, Álvaro Zambrana Molina, Bernarda Rodríguez Lira, Francisco José Barrios, Iván Cisneros Díaz, Luis Armando Genet Cruz, Martha Roxana Mendieta, Leslie Omar Tórrez Barquer, Mey Ling Pérez Cordero, Francisco Javier Castillo Vado, Karla Ivania López Laguna, María Lilliam Navarrete Rivas, Perla Marina Centeno Talavera, Elba Mairena Molina, Magdaly Bautista Lara, Gloria Villanueva Núñez, Miriam Moreira Valerio, María Elena López Cerpas, María Manuela Zúniga Mairena

1.1 INTRODUCCIÓN

La UNAN-Managua, como universidad pública comprometida con las transformaciones y desarrollo general del país asume el reto de formar profesionales integrales, favoreciendo a los jóvenes nicaragüenses sin exclusión alguna, una de sus políticas es el sistema de ingreso estudiantil, en virtud de esa política hoy

en día tenemos incorporados a distintas carreras universitarias estudiantes con discapacidades visuales, motoras y auditivas, entre otras, quienes son atendidos cumpliendo con la normativa de atención a la diversidad.

El sistema de acceso de la universidad ha ido perfeccionándose año con año, para ello se establece coordinación con el Ministerio de Educación (MINED), a fin de tomar en consideración los contenidos abordados en los programas de las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura, para proceder a la elaboración de los instrumentos de evaluación que se aplican en la prueba de ingreso o acceso.

Desde el año 2012 el equipo de ACCEDES, en coordinación con la Dirección de Registro Académico analiza y continúa perfeccionando la hoja de matrícula, a fin de hacer una caracterización más integral de los estudiantes, lo cual ha permitido mejorar la calidad de atención a los mismos. Como producto de esta acción, la universidad ha designado personal especializado para ser facilitador del acceso de los estudiantes de nuevo ingreso que presentan necesidades educativas especiales durante el período de pre matrícula, matrícula, examen de admisión y en la vida misma del estudiante durante su carrera.

Para promover la permanencia del estudiantado, la UNAN Managua se ha planteado el fortalecimiento y armonización de los programas extracurriculares en pro de la formación integral de los estudiantes, a través de la atención estudiantil por medio de becas, orientación psicológica, deportes, cultura, voluntariados sociales, movimientos ecológicos, entre otros.

Para lograr el éxito académico de los estudiantes matriculados en la UNAN Managua, como producto del análisis del rendimiento académico, las diferentes facultades se han planteado un Plan Operativo Anual donde se planifican una variedad de estrategias que estimulan la superación permanente de los docentes e incide en la atención y éxito académico de colectivos vulnerables.

1.2 PLAN DE INTERVENCIÓN

Este Plan de intervención se elaboró cumpliendo en la medida de lo posible con el modelo ACCEDES, su origen está ligado al proceso de la delimitación del problema de investigación cuyo tema es “Acceso y éxito académico en colectivo vulnerables de la UNAN Managua. La muestra en estudio está basada en un diagnóstico previo, según Corea (2010) sobre Retención y deserción estudiantil en la UNAN Managua y el análisis con la autoridades de la Rectoría, el Decanos de la Facultad de Educación e Idiomas y el Director General del Instituto Politéc-

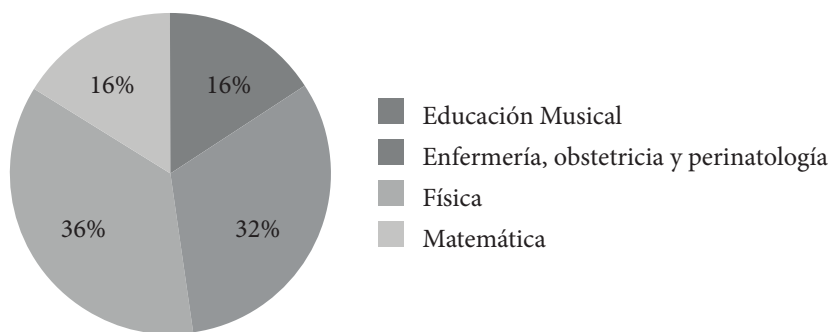
nico de la Salud este es un trabajo piloto porque la muestra está constituida por los estudiantes de las carreras más vulnerables de dichas unidades académicas.

Dicho plan toma en consideración acciones que realiza el gobierno de la República de Nicaragua, la UNAN Managua y el equipo ACCEDES todas ellas tendentes a potencializar el éxito académico en los colectivos vulnerable y las características obtenidas de la muestra en estudio. Se ha cumplido con la fase de sensibilización en las diferentes unidades académicas de la universidad: Consejo Universitario, Facultades, Directores de Departamentos Docentes, Claustros Docentes, y Docentes, esto ha permitido que al equipo se integren colaboradores lo que ha permitido aunar esfuerzos para mayor motivación en las que coinciden con las misiones de algunas unidades académicas y docentes que de maneras distintas se han involucradas en el proyecto. Las actividades que se han realizado para esta fase son las siguientes: Exposiciones, talleres, encuentros con el Consejo Universitario e investigadores de la universidad, docentes; claustro docente, visitas a Facultades y algunas carreras.

1.3 DIAGNÓSTICO: CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA EN ESTUDIO

a) Características de los estudiantes de la muestra en estudio

Datos Generales



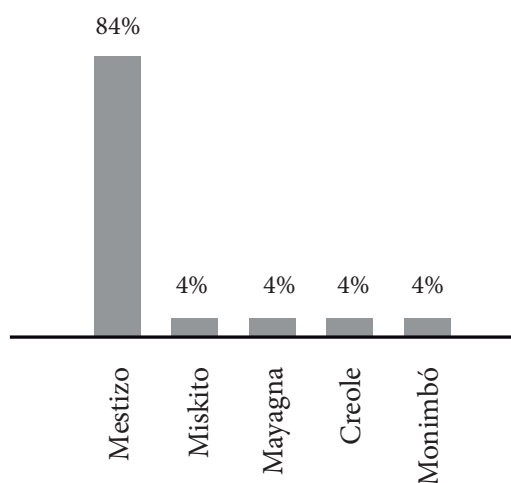
Nº1 Carreras en estudio

La muestra de este estudio estuvo conformada por un total de 224 estudiantes de la Facultad de Educación e Idiomas y del Instituto Politécnico de la Salud (IPS), quienes fueron encuestados en los años 2013-2014. El 16% de estudiantes corresponden a la carrera de Pedagogía con mención en Educación Musical; el 36% a la carrera de Educación con mención en Física; el 16% a la carrera de Matemática y, el 32% corresponden a la carrera de Enfermería Obstetricia y Perinatología.

El 61% de los estudiantes de la muestra son del sexo femenino y 39% del sexo masculino. La mayoría de los estudiantes oscila en edades entre los 17 y 20 años y en su mayoría son solteros.

Características Personales

La procedencia de los estudiantes es la siguiente: El 30.7% de los estudiantes procede del departamento de Managua (capital del país), 26.2% de Masaya, 11.1% de Granada, y un 32% pertenece a los departamentos de Rivas, Boaco, Carazo, Matagalpa, Jinotega, Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN) y región Autónoma Atlántico Sur (RAAS). El 84 % de los estudiantes encuestados pertenecen al grupo étnico mestizo, el 16% a las otras etnias como miskitos, sumos o mayagnas, creole y de Monimbó.



Nº2 Porcentajes según grupos étnico de la muestra

Accesibilidad, distancia entre la universidad y el lugar de procedencia

El 98% de los estudiantes afirma que la distancia que existe desde sus casas hasta la universidad está entre 30 y 600 kilómetros. El 24% de los estudiantes proceden de zonas donde la comunicación y/o transporte es difícil y el 76% manifestó que no tiene dificultades. Al preguntar si proceden de zona rural o urbana el 39% expresó que proceden de zonas rurales y el 61% de zonas urbanas. Cabe destacar que el 17% de la muestra afirma vivir en zonas marginales.

Tipología Familiar

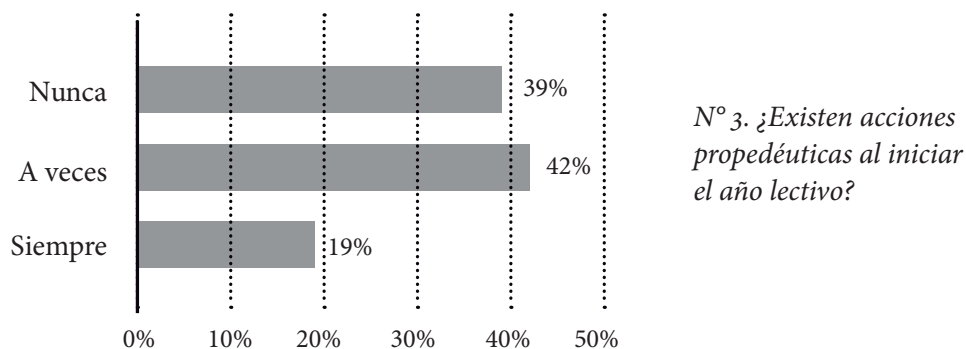
El 58% de los estudiantes expresó que su tipo de familia es nuclear, el 19% es extendido y un 23% es mononuclear. El 8% de los estudiantes afirman que el nivel de escolarización de sus padres es de bachillerato, el 37% de nivel primario, el 27% nivel secundario y el 28% un nivel universitario. Respecto a las relaciones familiares el 32% afirma que sus familiares presentan relaciones problemáticas, el 68% considera que no presentan relaciones familiares problemáticas. Con relación a si tienen en sus familias personas con necesidades educativas especiales el 13% respondió que sí y el 87% que no.

Al formular la pregunta relacionada a que si todos los miembros de la familia estaban empleadas el 15% respondió que no y un 44% respondió que sí. Los tipos de trabajos que realizan los familiares son: agricultores, amas de casa, artesanos, comerciantes (vendedores ambulantes y ventas pequeñas o pulperías), docentes y en una minoría abogados, contadores e ingenieros.

Historial Educativo

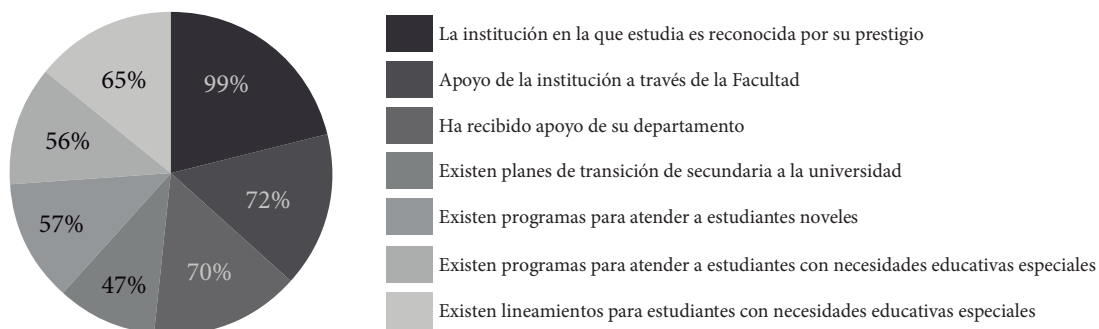
En relación al centro de procedencia de los estudiantes el 77% procede de centros públicos, 17% colegios privados y 6% de colegio subvencionados (reciben aporte económico del gobierno). Seguidamente se preguntó a los estudiantes si tienen claras sus metas con relación a la carrera que estudian y el 83.1% contestó que positivamente y el 17% contestó negativamente. El 78% de los estudiantes encuestados afirmó que la carrera que estudian o estudiaron es o fue su primera opción, 11% segunda opción y 11% afirman que es su tercera opción. El 66% de los estudiantes expresó que la razón principal por la que no lograron ingresar a la carrera deseada fue por el examen de admisión, mientras el 27% fue por costo económico, el 3% por su situación laboral y el 4% por otras razones personales.

Dimensión institucional



Un 49% expresa que a veces la institución brinda planes de orientación o tutoría a los estudiantes; otro 35% manifestaba que siempre la institución realizaba esta acción y solamente un 16% aseguraba que nunca la institución llevaba a cabo esta labor. Con esta descripción podemos inferir que no hay una cultura generalizada por parte de la mayoría de los docentes de atender a los estudiantes en actividades complementarias como son las tutorías que van a incidir en el éxito académico.

Al preguntar a los estudiantes sobre las acciones propedéuticas al iniciar el año lectivo, ellos manifestaban en un 42% que a veces la institución propicia acciones

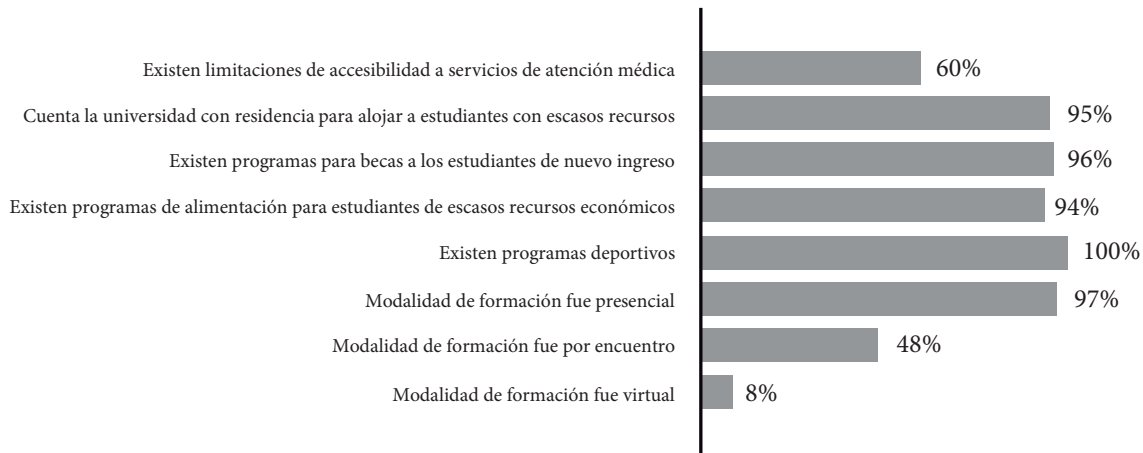


No.4 Actuaciones Institucionales Específicas

propedéuticas al iniciar el año lectivo, otro 39% manifestaba que nunca y un 19% aseguraba que siempre. Con base al nivel educativo de entrada que tienen los estudiantes lo cual se ha reflejado en los resultados de las calificaciones que obtienen al ingresar a la UNAN-Managua, se sugiere que cada carrera realice esta acción, tomando en cuenta las debilidades más visibles en su formación académica.

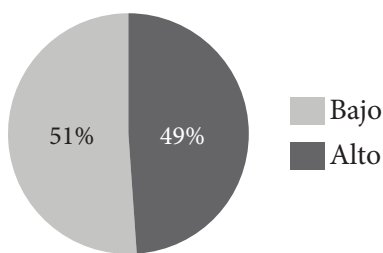
Los datos obtenidos con respecto a la existencia de acciones de comunicación entre las diferentes instancias muestran que los estudiantes consideran en un 54% que esta acción se observa a veces; otro 28% manifestaba que siempre existe comunicación entre las diferentes instancias y un 18% aseguraba que nunca la institución realizaba este tipo de comunicación. Tomando en cuenta los resultados en el informe de autoevaluación finalizado en el año 2010, la comunicación era una de sus debilidades, pero en el informe actual finalizado en junio del año 2014, vemos que se ha avanzado y esto nos permitirá determinar qué acciones faltan para lograr una excelente comunicación, lo cual se reflejará en el plan de mejora institucional.

Según los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a los estudiantes, manifestaban en 99% que la universidad en la que estudian es reconocida por su prestigio y solamente el 1% opina lo contrario. Por otra parte un 72% de los encuestados afirma haber recibido apoyo de la institución a través de su facultad y otro 70% por medio de su departamento. En cuanto a los planes de transición de secundaria a la universidad un 47% de los estudiantes manifiestan que si existen estos planes, además un 57% de los estudiantes aseguran que existen programas específicos de atención a estudiantes noveles. Los estudiantes también expresaban en un 56% que en la universidad existen programas específicos para estudiantes con necesidades educativas especiales y un 65% también asegura la existencia de lineamientos específicos para estudiantes con necesidades educativas especiales.



No.5 Factores Estructurales

Los datos encontrados en base a la información obtenida por los estudiantes muestra en un 100% que existen programas en la institución que apoyan el deporte, además un 94% asegura que existen programas de alimentación para estudiantes de escasos recursos económicos, un 96% asegura que existen programas de becas a los estudiantes de nuevo ingreso. Por otra parte 95% de los estudiantes manifiesta que la universidad cuenta con residencias para alojar a estudiantes con escasos recursos. Sin embargo un 60% asegura que en la universidad existen limitaciones de accesibilidad a servicios de atención médica. Según la muestra en estudio un 97% expresó que la modalidad predominante es presencial, un 48% por encuentro y solamente el 8% de los estudiantes utilizan la modalidad virtual.



No.6 Promedio de estudiantes por docente en el aula de clase

En cuanto al promedio de estudiantes por docente en el aula, un 51% de los estudiantes aseguran que es bajo y solamente un 49% expresa que es alto. Consideramos que el número de estudiantes por aula debe armonizarse de manera que no existan grupos con gran cantidad y otras pequeñas cantidades. Es conveniente un número de estudiantes entre 25 y 30 como máximo en las asignaturas o cursos que tienen un componente alto en la realización de talleres o asignaturas que exigen trabajo de curso.

Apoyo institucional recibido

Al preguntarle a los estudiantes si reciben algún tipo de beca por parte de la universidad, el 36.9% de la muestra contestó que sí, mientras que un 61.3% afirmó que no reciben beca. Es importante resaltar que los estudiantes que expresan no

recibir beca debido a que no reciben dinero adicional. Del total de estudiantes que reciben beca unos reciben becas internas, estas consisten proporcionar alimentación, alojamiento, atención médica, atención psicológica, recreación, deporte, danza, música, pintura y teatro; otros reciben becas externas estas consisten reciben aporte económico según su rendimiento académico y otros reciben la ayuda monetaria otorgada por el gobierno de la República a través del programa beca ALBA. El 34% de los estudiantes afirma que recibió apoyo de la universidad sobre orientación hacia las carreras que podían estudiar y un 66% afirma no haber recibido orientación por parte de la misma. Con relación a la orientación el 77% la valora que ha sido útil, el 12% de manera parcial, el 3% de poca utilidad y el 8% totalmente inútil.

Políticas Públicas de Educación

Según la información encontrada a través de la encuesta aplicada a estudiantes, un 63% aseguran que en la institución existen Políticas y Legislaciones específicas para la atención inclusiva y que además poseen coherencia con orientaciones y acuerdos internacionales, el 60% asegura que se aplican las políticas.

Por otra parte el 80% de los estudiantes asegura que existen carreras en la universidad que forman profesionales de la educación para la atención a la diversidad educativa, carreras que tiene el título de Licenciado en Pedagogía con Mención en Educación Especial y a partir del año 2014 se le denomina Licenciado en Pedagogía con Mención en Atención a la Diversidad. El 72 % de los estudiantes manifiesta que los docentes son capacitados constantemente para una mejor atención a la diversidad educativa y que además realizan acciones para atender a estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, esto se ha realizado en poco porcentajes.

El 71% de los estudiantes expresa que existen ayudas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales y un 65% asegura que la universidad implementa programas de apoyo a estudiantes con o sin necesidades educativas especiales. Según los estudiantes un 74% manifiestan que el trabajo pedagógico del docente se adapta a las necesidades educativas de los estudiantes.

1.4 PLAN DE INTERVENCIÓN, OBJETIVOS, PROCESO DE EJECUCIÓN, INDICADORES DE CUMPLIMIENTO, RESPONSABLES

A continuación se detallan los objetivos de Plan de intervención elaborado por el equipo ACCEDES, con base en los diagnósticos realizados y la política y cultura de la UNAN –Managua establecidas en pro de la calidad y el éxito académico.

Objetivo No 1

Apoyar el trabajo educativo de los docentes del Ministerio de Educación (MINED).

Este objetivo se ha cumplido a través de la realización del Diplomado titulado “Fortalecimiento a docentes del MINED en pedagogía y evaluación de los aprendizajes”. Los responsables de la ejecución fueron el equipo de la Red AGE – ACCEDES y ocho docentes del departamento de Pedagogía. Esta actividad se desarrolló de julio a octubre del año 2013.

Como indicadores de esta acción se destacan ocho conferencias interactivas con sus talleres sobre pedagogía y evaluación de los aprendizajes.(ver página web del MINED).

Objetivo No 2

Contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes en las áreas de matemática y español del estudiantado de quinto año de educación secundaria y docentes en Nicaragua.

Este objetivo se ha cumplido a través de clases directas y tele clases, permitiendo fortalecer los aprendizajes en las áreas en mención. Los responsables de la ejecución son docentes de los departamentos de matemática y español de la UNAN Managua; igualmente del área de matemática de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI). Esta actividad que inició en 2013 ha sido institucionalizada para realizarse periódicamente en coordinación con el MINED Y ambas universidades.

Como indicadores de esta acción se desatacan las clases realizadas a través de un canal de televisión estatal que es de cobertura nacional y tiene repetidoras en los lugares más alejados del país y la página web MINED.

Objetivo No 3

Favorecer el acceso a la educación superior con mayor atención a la diversidad.

Este objetivo se ha cumplido a través del perfeccionamiento de los mecanismos de ingreso o acceso a la UNAN-Managua por la información que se obtiene de la caracterización de los estudiantes y análisis que se realiza de dicho proceso,

lo cual ha permitido proporcionar mayor atención a la diversidad estudiantil. El responsable del cumplimiento de esta acción es el Consejo Universitario.

Esta actividad se realiza todos los años, como parte de una política institucional. Evidencia el logro de este objetivo que en estos últimos años se brinda asistencia profesional a estos estudiantes según tipo de discapacidad.

Objetivo No 4

Caracterizar de manera integral a la población estudiantil en la UNAN Managua.

Este objetivo se ha ido cumpliendo por los aportes proporcionados por el equipo ACCEDDES coordinado con las Dirección de Registro Académico, más los aportes que realiza el Consejo Universitario coordinado por la Vicerrectoría Académica como responsable del proceso de matrícula, lo cual ha permitido el perfeccionamiento de la base de datos de la población estudiantil de la UNAN Managua. El responsable de la ejecución es la Dirección de Registro Académico.

Evidencia de esta acción lo constituye la hoja de matrícula donde se han incorporado preguntas para detectar necesidades educativas y necesidades educativas especiales (discapacidad evidente).

Objetivo No 5

Realizar la diagnosis de las la utilización de los hemisferios cerebrales en la muestra en estudio, como consecuencia del trabajo en el proceso docente educativo.

Este objetivo se ha cumplido porque se ha realizado capacitación a los docentes del equipo ACCEDDES y sus colaboradores sobre este aspecto, siendo la responsable de la ejecución del taller la Doctora Martha Roxana Mendieta, del Departamento de Psicología.

Se aplicó el instrumento para determinar que hemisferios cerebrales utilizan los docentes en su actividad educativa y los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La responsabilidad del análisis y discusión de los resultados correspondió a la coordinadora del equipo ACCEDDES y la maestrante en Administración y Gestión de la Educación, Elba Molina.

Como evidencia de este objetivo se observó que el 30% de los docentes utilizan el hemisferio cerebral izquierdo y el 70% el derecho. Del total de docentes un 12 % utilizan dos de los cuatros cuadrantes (cortical izquierdo, cortical derecho, límbico derecho y límbico izquierdo) de dichos hemisferios cerebrales. Esta información es relevante porque nos permitirá definir estrategias didácticas que permitan potenciar el uso de los cuatro cuadrantes cerebrales, para incidir en el proceso de enseñanza aprendizaje y por ende en el éxito académico.

Objetivo No 6

Divulgar las prácticas exitosas e innovadoras para el éxito académico e incidir positivamente en los grupos vulnerables.

Este objetivo se ha logrado en la medida que se han divulgado las prácticas exitosas de algunos equipos de trabajo con el propósito de innovar e incidir positivamente en los grupos vulnerables. El responsable de esta acción es el equipo de la Red AGE y la Unidad de Divulgación de la UNAN Managua.

Evidencian esta acción la divulgación de las actividades realizadas por los grupos de trabajo en eventos como: Congreso de Educación, Encuentro de Investigadores y publicación en la página web de la UNAN-Managua. Dentro de los trabajos destacamos la publicación de “Informe Nacional 2012 de los sistemas de acceso, normativa, estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Nicaragua” y el “Informe 2013 de la caracterización de los estudiantes más vulnerables en la UNAN-Managua”.

Objetivo No 7

Divulgar el trabajo de atención a grupos vulnerables.

Este objetivo se ha logrado mediante actividades que permiten la constatación y promoción del trabajo en relación a la atención a grupos vulnerables. Los responsables son equipo de la Red AGE, el Departamento de Bienestar Estudiantil, Decano de la Facultad de Educación e Idiomas, Director del Instituto Politécnico de la Salud (IPS), Directores de Departamentos Docentes y profesores involucrados. Según el equipo ACCEDES el cumplimiento de esta actividad se inició en el 2012 y culmina en 2015. La evidencia está en las investigaciones realizadas a través de los diagnósticos sobre características de los estudiantes, utilización de áreas cerebrales en el trabajo educativo, las capacitaciones, exposición sobre los avances del proyecto ACCEDES al Consejo Universitario, dos Facultades de las nueve con que cuenta la universidad y en cuatro carreras de las 58 que se imparten en la UNAN-Managua. Está previsto exponer el estudio sobre el Acceso y éxito académico en colectivos vulnerables en la UNAN-Managua al Consejo Nacional de Universidades (CNU), órgano rector de la Educación Superior en Nicaragua.

Objetivos No 8

Promover la eliminación de barreras arquitectónicas.

El cumplimiento de este objetivo está en proceso, a la fecha se ha avanzado en un 45 %. Los responsables de este proyecto son: Vicerrectoría Administrativa,

Dirección Administrativa y Planta Física, es un éxito esto y es parte del cumplimiento del Plan de mejora institucional 2014- 2015.

Evidencian el logro de este objetivo la creación de rampas paralelas a las escaleras, nuevos baños para atender a la población con discapacidad.(ver fotos)



Objetivo No 9

Promover el desarrollo personal de los docentes desde el punto de vista de la autoestima, comunicación y la actitud proactiva en su desempeño como formador de formadores.



Este objetivo se logrado mediante la participación en taller sobre: “Crecimiento personal, autoestima, comunicación, lenguaje extraverbal, barreras psicológicas y actitud proactiva hacia el trabajo”.

Los responsables de esta actividad son: La Dirección de Orientación Psicológica del Departamento de Bienestar Estudiantil, equipo de ACCEDES y los directores de los departamentos docente involucrados en la muestra. Esto ha servido de motivación para que otros claustros docentes soliciten dicho taller.

Como evidencia del logro de este objetivo está la realización de tres de talleres, siendo los temas abordados: 1. Autoestima (Concepto, Autorretrato-Fortalezas

debilidades-, Comunicación); 2. Elementos de la comunicación (Lenguaje extra verbal, Causas que contribuyen a formar barreras psicológicas y 3. Actitud en el trabajo (Actitud positiva y negativa), (ver fotos).

Objetivos No 10

Capacitar a los docentes en Didáctica con énfasis en la metodología del Aprendizaje Cooperativo.

En esta actividad se han realizado dos talleres para los docentes que imparten clase a estudiantes de la muestra en estudio, pero como política de la institución se está generalizando a todos los docentes. Los responsables son expertos en la Metodología del Aprendizaje Cooperativo y el equipo de la Red AGE, El período de cumplimiento está programado del 2014 al 2015.

Objetivo No 11



Dar seguimiento a los docentes capacitados en la metodología del Aprendizaje Cooperativo.

Este objetivo se logrará mediante actividades de monitoreo y acompañamiento para la aplicación de dicha metodología. El responsable del cumplimiento de este objetivo es el equipo ACCEDES, el periodo de realización está programado del 2014 – 2015.

Objetivo No 12

Capacitación cuidado de la voz.

Este objetivo tiene el propósito del cuidado de la voz de los docentes y a su vez eduquen a los futuros docentes (estudiantes) en esta problemática. Como evidencia tenemos la realización de uno de los cuatro talleres programados (ver foto).

Objetivo No13

Promover el plan de divulgación de la oferta académica de la UNAN-Managua.

Cada departamento docente elabora su Plan de Divulgación de la Oferta Académica, en el cual se programan diferentes tipos de estrategias, cuestión que ha sido de mucho éxito para los departamentos de Física y Matemática. Esto es una buena práctica y ejemplo para otros departamentos docentes y carreras de la UNAN –Managua. Su cumplimiento está programado 2012- 2015.

Objetivo No 14

Promover la divulgación y utilización de los Opúsculos titulados “Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica”.

Para dar cumplimiento a este objetivo se han invitado a Autoridades Facultativas, Decanos, Directores de Departamentos Docentes y Docentes de las diferentes Facultades de la Universidad y al IPS, para su utilización según características de los estudiantes. Esto se evidencia a través de cartas generadas a diferentes instancias.

CONCLUSIÓN

Podemos expresar que existe coincidencia entre las políticas de gobierno de la República de Nicaragua, las de la UNAN –Managua y las del equipo ACCEDES lo que está permitiendo avances en el éxito académico del país.

2 PLAN DE INTERVENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES CON ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO (IDH) BAJO EN URUGUAY

María Inés Vázquez Clavera (Coordinadora)

Álvaro Casas, Carolina Guedes

Andrea Tejera

Universidad ORT Uruguay

2.1 RESUMEN

Este trabajo presenta los avances logrados hasta el momento en el diagnóstico y plan de intervención implementados en la Escuela de Tecnología de la Facultad de Ingeniería de la Universidad ORT Uruguay¹,

Como foco de intervención se toma la propuesta denominada “Camino TICs” dirigida a jóvenes entre 16 y 21 años, que hayan concluido 4to año de educación media. Este proyecto busca reinsertar a jóvenes de sectores vulnerables en el sistema educativo, ofreciendo becas para realizar carreras técnicas de corta duración y con posibilidades de una rápida inserción laboral.

Este proyecto que nació en 2010 con financiamiento externo, ha perdurado en el tiempo con apoyos institucionales y otros externos a partir de diferentes sponsors. Luego de cuatro años de su implementación, “Camino TICs” es considerada una propuesta altamente valorada por los jóvenes que participan en ella y por los adultos referentes que han oficiado como padrinos de su proceso de formación.

Actualmente este proyecto requiere de la definición y puesta en marcha de nuevas estrategias de apoyo que aseguren la sustentabilidad del proyecto, aspectos

1 Universidad ORT Uruguay es la mayor universidad privada del país, con más de 12.000 estudiantes en cinco facultades e institutos. Fue reconocida como universidad por el Ministerio de Educación y Cultura el 17 de setiembre de 1996. Más información en: <http://ort.edu.uy>

que son integrados a los objetivos del Plan de intervención propuesto desde el Proyecto ACCEDES.

2.2 INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una síntesis del diagnóstico y la propuesta de plan de intervención implementados por la Escuela de Tecnología de la Facultad de Ingeniería de la Universidad ORT Uruguay en el marco del Proyecto “Camino TICs”².

El principal cometido del Proyecto Camino Tics, es facilitar el acceso de jóvenes con bajo recursos (IDH bajo) al ámbito universitario, promoviendo su acreditación en carreras con alta demanda laboral. La propuesta focaliza en jóvenes de sectores vulnerables promoviendo su incorporación en carreras cortas de nivel terciario, que les permitan adquirir conocimientos y desarrollar competencias asociadas con el sector de las tecnologías.

La planificación del proceso diagnóstico y del plan de intervención elaborados desde la propuesta ACCEDES, se enmarca en un plan de acción que tuvo su inicio en octubre de 2013 y tiene prevista su finalización en diciembre de 2014 (Vázquez et al, 2013).

Las distintas actividades previstas han sido desarrolladas por un equipo ACCEDES Uruguay, integrado por cuatro técnicos (tres psicólogas y un educador social) quienes han coordinado acciones con un referente institucional de la Escuela de Tecnología (ET) de la Facultad de Ingeniería.

El Plan de acción se integra por seis fases: (i)previa o diagnóstica, en la que se define el contexto de acción y se identifican las demandas y necesidades; (ii) de planificación, en la cual se elabora conjuntamente con el referente institucional el plan de intervención; (iii) de implementación, en la que se pone en marcha el plan de intervención previsto; (iv) de revisión, en la que se realiza una evaluación global del proceso, identificando fortalezas y debilidades; (v) la de institucionalización, en las que se espera que la institución incorpore las nuevas estrategias de inclusión implementadas durante el plan de intervención y (vi) difusión de los logros alcanzados.

2 Ver en: <http://caminotics.ort.edu.uy>

2.3 APORTACIONES SEGÚN FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

2.3.1 Fases de la implementación del Plan de intervención

Al momento de elaboración de este documento, se ha completado la fase diagnóstica y la de planificación. Recientemente se realizaron dos encuentros de trabajo con el referente institucional (mayo y julio), con el propósito de intercambiar visiones y definir las posibles estrategias de intervención, así como el momento de su implementación. Las fases de implementación y revisión quedaron fijadas para el período agosto-diciembre de 2014.

2.3.1.1 Creación de condiciones

Descripción del contexto de actuación

Como ya fuera dicho en el Informe país elaborado en el marco del Proyecto ACCEDES durante 2012

“La educación terciaria se encuentra enfrentando nuevos desafíos y dificultades ya presentes en la educación básica y media” (Vázquez y otros, 2012:35)

“Camino TICs” focaliza en jóvenes entre 16 y 21 años, que cuentan con 4to año de educación media o equivalente y que provengan de familias cuyos recursos no les permitan financiar los estudios.

En su presentación formal en el espacio web este proyecto especifica:

Camino TICs busca contribuir a la reducción de la pobreza en la sociedad mediante la reinserción de los jóvenes en un sistema formal de educación técnica profesional, que les permita la inclusión social y laboral en uno de los sectores más pujantes de la economía nacional como son las tecnologías de la información y las comunicaciones”(TICs)³.

La universidad a través de este programa ofrece becas totales de estudio para carreras técnicas en el área de las TICs, facilitando la reinserción al sistema de jóvenes que han abandonado los estudios o que presentan tendencias a hacerlo.

Los objetivos que encuadran este proyecto son cuatro:

.....
3 Tomado de <http://caminotics.ort.edu.uy/> el 30/06/14

- Lograr que los jóvenes incorporen los conocimientos y competencias requeridas para su inclusión social en el sector de las TICs, que dominen las nuevas tecnologías como un diferencial para conseguir empleo de calidad con ingresos superiores a la media nacional.
- Lograr que los jóvenes se vean reflejados en el modelo de rol de los padrinos generando hábitos de trabajo y valores.
- Conseguir que las empresas del sector TICs evalúen como positiva la formación recibida por los jóvenes y los incorporen a puestos de trabajo.
- Consolidar a la red de apoyo como metodología de inclusión social para conseguir el apoyo de donaciones del sector privado que permitan seguir brindando servicios a la sociedad.

Esta propuesta busca atender a necesidades no solo sociales sino también institucionales que desde la investigación aparecen asociadas al fenómeno de la “desafiliación” al sistema educativo (Fernández, 2009)

Si bien “Camino TICs” nace en 2010 con financiamiento externo proveniente de la Unión Europea, ha sido interés de la Universidad ORT Uruguay el mantenerlo activo una vez finalizado en 2012 el apoyo externo. La modalidad utilizada a partir de 2013 para darle continuidad ha sido la de procurar sponsors que aseguraran parte de las becas otorgadas a estos estudiantes.

Como se especificará más adelante, uno de los propósitos de la intervención del proyecto ACCEDES en “Camino TICs”, será el de identificar posibles alternativas de apoyo más flexibles y creativas que aseguren el sustento y consolidación de este proyecto.

Identificación de las características de las muestra en estudio para determinar necesidades

Los estudiantes integrados al estudio son 34 jóvenes que se integran la cohorte 2013 de “Camino TICs”. Las carreras a las que postularon abarcan a las de Programador Web, Técnico en soporte informático, Técnico en sistemas eléctricos y electrónicos, Diseñador de páginas web, Técnico en diseño de sonido, Analista Programador y Analista en Marketing. Representan propuestas de formación de 1.5 a 2.5 años de duración.

Para acceder a la postulación los estudiantes deben cumplir con una evaluación de nivel (prueba escrita) y con una entrevista psicológica.

Una vez aceptados, se les asigna un padrino o mentor que es considerado un referente fundamental no sólo en lo profesional sino también en lo personal. Tal como lo manifiesta Diconca (2011), el joven debe aprender el “oficio de ser estudiantes”.

Identificación de obstáculos para la puesta en marcha del plan para la mejora del acceso, progreso y egreso de los colectivos con índice de desarrollo humano.

Camino TICs es un proyecto que no integra la malla curricular básica de la Escuela de Tecnología (ET), sino que es una propuesta que se anexa en 2010 y que perdura como alternativa de su oferta educativa.

El actual referente de esta propuesta dedica tiempos y esfuerzos al Proyecto que se comparten con otras responsabilidades formales con las que cumple desde su cargo. Tampoco se ha integrado un sistema de seguimiento sistemático que permita identificar aspectos específicos asociados con la permanencia y egreso, así como con otros temas (niveles de satisfacción del vínculo entre los estudiantes con sus padrinos/mentores⁴; adaptación al ámbito universitario, redes que se generan dentro y fuera de la universidad, etc.)

De acuerdo a la información aportada, la desafiliación registrada en los dos últimos años no ha sido importante, presentando una variación entre un 10 y un 12%. Este es considerado un importante logro teniendo en cuenta que la media de deserción de estas carreras es del 45-50% en el primer año de estudios. Entre los problemas identificados en 2014 como “área de preocupación” desde la coordinación del proyecto, se destacan:

- el exiguo número de sponsor con los que se cuenta actualmente, a pesar de ser empresas que al colaborar, deducen un 87% de sus aportes fiscales.
- la cantidad de mentores/padrinos con los que se cuenta en relación al número de estudiantes que ingresan al proyecto.
- la heterogénea modalidad de vinculación registrada entre estudiantes y sus padrinos.
- la necesidad de revisar las estrategias de apoyo que permitan consolidar la sustentabilidad de este proyecto

Durante la etapa diagnóstica implementada en 2013, se realizaron nueve entrevistas en profundidad con el propósito de rescatar la visión que sobre esta propuesta manifestaban algunos actores clave. Fueron implementadas cinco entrevistas a estudiantes (cohorte 2013) y cuatro a padrinos asignados a ese mismo grupo.

4 Los padrinos o mentores son representantes del Rotary Club del Uruguay quienes se ofrecen como referentes de al menos uno de los jóvenes que ingresan al Proyecto durante su proceso de formación. Rotary es una asociación sin fines de lucro de hombres de negocio, profesionales, comerciantes, ejecutivos, etc. con vocación de servicio a la sociedad (<http://www.rotarymontevideo.org/>).

Analizando los registros aportados por los estudiantes consultados, se destaca en todos los casos el gran valor que le asignan a la posibilidad de acceder a cursos de nivel terciario de calidad en una universidad de prestigio, como es la Universidad ORT Uruguay:

“Mucha tecnología, muchos materiales que en otra Facultad no las podríamos tener y que acá hay que aprovechar al máximo” (E1:3); “Es una oportunidad, una buena oportunidad, más con salida laboral” (E2:2); “(este proyecto) “es una puerta a mucha gente que no la tiene” (E3:2); “Lo que más valoro de todo es que me hayan dado la oportunidad”(E4:2); (se valora)”el ambiente de la ORT, la energía que tienen las personas en sí, esa semilla que hace que te motives, que sigas adelante” (E5:2);

Si bien todos confirmaron contar con un padrino/madrina asignado, no en todos los casos manifiestan haber logrado un vínculo consolidado con ellos. Es de resaltar que todos los consultados jerarquizan la figura del Secretario Docente como el principal referente de “Camino TICs” dentro de la universidad:

“(…) una vez me llamó y yo creo que no lo pude atender (...) me dijo que se iba a contactar conmigo, que me iba a mandar su correo y después no supe más nada” (E1:5); “La verdad nunca lo conocí (...) una vez le dije como broma a VP para que fuera Padrino mío (E2:3-5); “como padrino siento más a VP (E3:2); “Te soy sincero, no nos hemos juntado mucho (con el padrino), la verdad que es una persona sumamente amable y cariñosa (E4:2); “no he podido charlar con mi padrino a fondo” (E5:2).

Por su parte, los padrinos consultados aportaron su visión sobre el rol que tienen asignado para consolidar el vínculo con estos estudiantes:

“El decálogo (del padrino) está hecho con mucho sentido común, no es para nada invasivo de la privacidad del padrino o del estudiante” (P1:1);” Nuestro rol es tratar de apoyarlos y decirles a ellos, nosotros no los vamos a invadir, que son ellos quienes van a aceptar o no las reuniones que se plantean” (P3:1); ” Trato de contarles a través de mi experiencia personal (...)siempre pienso que se puede salir adelante (...) una de las cosas fundamentales es querer hacerlo (P3:1); ”(...) me encantan lo que están haciendo y le estoy muy agradecido a la Universidad ORT por haberme dado una oportunidad de colaborar “(P4:2)

Desde la opinión del referente institucional, fue posible identificar al menos tres posibles problemas a enfrentar y resolver: (i) lograr mayor homogeneidad en los niveles de participación e implicancia de los padrinos/mentores, (ii) integrar nuevas firmas a las que les interese participar como sponsors de una propuesta académica con fuerte apoyo a sectores vulnerables (IDH bajo) y (iii) promover nuevas estrategias de apoyo que aseguren la sustentabilidad del proyecto.

Siguiendo la visión de Contreras y otros (2008) resulta importante poder superar ciertas inercias institucionales que tienden a perdurar una vez que las propuestas académicas se prolongan en el tiempo sin la necesaria revisión y ajuste.

Selección de estrategias, actividades a aplicar según las características del grupo en intervención

Las reuniones de trabajo realizadas en mayo y julio de 2014 con el referente institucional, permitieron ir identificando posibles alternativas de actuación en un programa que según su coordinador, necesita “abrir el juego a otras formas más creativas y flexibles de apoyo”. Es así que se jerarquizó como una alternativa de intervención valiosa el poder identificar demandas y posibilidades de los diferentes grupos de implicados (estudiantes, egresados docentes, y padrinos/madrinas).

Como estrategia metodológica para profundizar en la revisión de estos aspectos, se entendió conveniente trabajar con la técnica de focus group. Esta metodología permite seleccionar los colectivos a consultar, integrando los diferentes aportes que puedan surgir en cada caso, siguiendo un cierto hilo argumental (a partir de un guión preestablecido) propuesto por el equipo técnico a cargo (Suarez, M).

Se proyecta en este caso trabajar con dos técnicos por actividad, uno coordinando la dinámica y el otro tomando registros de observación durante toda la actividad. En términos general se prevé realizar al menos tres focus group: uno con estudiantes, otro con egresados y un tercero con padrinos y docentes).

2.3.3.2 Planificación del plan de intervención

Formulación de objetivos del plan de mejora del acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la universidad

Objetivo General del plan de intervención:

Consolidar la sustentabilidad de “Camino TICs” como proyecto social que ofrece propuestas de formación técnica a estudiantes provenientes de sectores vulnerables (IDH bajo)

Objetivos Específicos:

1. Tomar en cuenta la visión y expectativas de los distintos actores implicados (estudiantes, docentes y padrinos/mentores).
2. Identificar posibles alternativas de apoyo más flexibles y creativas que aseguren la consolidación del proyecto “Camino TICs”.

Plan de actuaciones generales y concretas

Actividades y metas asociadas al Objetivo Específico 1:

- Actividad 1.1: Realizar focus group asociados a los diferentes colectivos implicados (estudiantes, docentes y padrinos/mentores).
- Meta 1.1: 3 focus group implementados (antes de noviembre, 2014)
- Actividad 1.2: Sistematizar los registros y analizar los aportes relevados
- Meta 1.2: Breve informe de investigación elaborado (noviembre, 2014)

Actividades y metas asociadas al Objetivo Específico 2:

- Actividad 2.1: Concretar encuentros de trabajo con el referente institucional de la universidad par a identificar posibles alternativas de apoyo para ser integradas a “Camino TICs” a partir de 2015.
- Meta: 2.1: al menos 2 encuentros de trabajo realizados (noviembre/ diciembre, 2014).
- Actividad 2.2: Diseñar un instrumento que permita monitorear el proceso de consolidación y mejora de “Camino TICs” en su implementación 2015.
- Meta 2.2. Instrumento diseñado

Plan del proceso de evaluación

Se prevé la planificación conjunta del proceso de evaluación con el referente institucional una vez diseñado y entregado el instrumento propuesto (Meta 2.2)

3 PLAN DE INTERVENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES CON ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO (IDH) BAJO EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

Adoración Barrales Villegas
Mayté Pérez Vences
Marilú Villalobos López
Universidad Veracruzana. México

3.1 RESUMEN

La finalidad del presente trabajo es revitalizar el debate sobre la importancia de las políticas universitarias de acceso y permanencia hacia los grupos vulnerables así como contribuir a la mejora del acceso, promoción y egreso de colectivos vulnerables en instituciones de educación superior.

Para conseguir esta finalidad se participa en un proyecto Europeo denominado ACCEDES cuyos objetivos operativos son: favorecer el acceso y permanencia de colectivos desfavorecidos en instituciones de educación superior, contribuir al desarrollo de inclusión en la Universidad, y promover redes institucionales centradas en la inclusión universitaria a desarrollarse durante los tres años de duración del proyecto, siendo esta aportación la última fase correspondiente a la socialización de lo que se ha trabajado a partir de las siguientes acciones:

- Definición de análisis de los procesos de acceso y permanencia en la Universidad
- Establecer un sistema de identificación, selección y priorización de los estratos desfavorecidos y grupos minoritarios en función del contexto educativo y la realidad mexicana, pero sobre todo de la realidad en la entidad federativa de Veracruz y más concretamente de la Universidad Veracruzana.
- Identificar los indicadores de exclusión social (externa e interna) a través del estudio y análisis de datos locales, regionales, nacionales e ins-

titucionales para la identificación, priorización y sistematización de los indicadores de exclusión social.

- Diseño y propuesta de un proyecto de intervención a la institución para la atención de los colectivos vulnerables identificados.
- Implementación del Plan de Acción
- Socialización de los resultados de intervención

3.2 INTRODUCCIÓN

Las condiciones socioeconómicas de la población mexicana muestran una situación de pobreza importante, ya que según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el 2008 señala que en México había 47.19 millones de personas en pobreza multidimensional.

Una de las carencias sociales es la referente a la educación, la cual es considerada como el medio para lograr mejores condiciones de vida, sin embargo, en México el nivel de calidad de los servicios educativos es diferenciado debido a la desigualdad social que existe, es decir, persisten brechas importantes en materia de cobertura en el nivel superior y que son resultado de la interacción entre las diferencias socioeconómicas y de capital cultural familiar con las variaciones en la disponibilidad y calidad de los insumos proporcionados por el sistema educativo.

En México la educación superior es un elemento clave que ofrece a la población la posibilidad de acceso al mercado laboral y por consiguiente ofrece mejores niveles de bienestar personal y familiar lo que influye directamente al mejoramiento de la calidad de vida y guía a la igualdad social. Convirtiéndose en una herramienta necesaria para obtener los beneficios del desarrollo socioeconómico que se requieren para una vida satisfactoria.

La educación superior es el mejor instrumento para combatir la pobreza. De acuerdo con la Ley General de Educación¹ todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, el Estado promoverá y atenderá a través de apoyos financieros, todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, desgraciadamente la realidad que viven las universidades es muy distinta a lo que establece la ley.

1 Ley General de Educación (México) disposiciones generales art. 2.

Según datos del censo de población y vivienda 2010 que proporciona el INEGI² a nivel nacional se registraron, 6.956.877 hombres y 7, 250,518 mujeres que arroja un total de 14,207,395 de jóvenes entre 18 y 24 años de edad, mismos que se supone deberían estar cursando el nivel superior; sin embargo solo 2,718,645³ de jóvenes de esta misma edad se encuentran realizando sus estudios en este nivel.

El trabajo de intervención que hemos realizado, busca a partir de la colaboración del Proyecto Europeo titulado ACCEDDES, alcanzar tres objetivos: Favorecer el acceso y permanencia de colectivos desfavorecidos en instituciones de educación superior, contribuir al desarrollo de inclusión en la Universidad, y promover redes institucionales centradas en la inclusión universitaria a través de: definición de análisis de los procesos de acceso y permanencia en la Universidad, establecer un sistema de identificación, selección y priorización de los estratos desfavorecidos y grupos minoritarios en función del contexto educativo y la realidad mexicana.

El contenido que aquí les presentaremos es la muestra de una problemática que día a día se vive en nuestra sociedad y se remonta a épocas muy antiguas, la cual impacta de manera muy severa a la sociedad viéndose reflejada de manera más notoria en la educación; desgraciadamente el ser humano se ha acostumbrado a vivir o a ver casos de esta problemática, y simplemente se convierte en una rutina lidiar con ella, tomándose como algo que sucede cotidianamente, y que no es responsabilidad de él cambiar esta situación.

La temática a la cual hace referencia esta investigación es la pobreza extrema y la educación, que representa un fuerte problema para la sociedad en la que vivimos ya que muchas personas pobres y pobres extremos se ven privados de sus derechos, por no tener un estándar social que les permita participar directamente en las opiniones de la sociedad; haciendo referencia acerca de cómo impacta la pobreza extrema al joven que la vive, en su educación (o en muchos de los casos) a la falta de la misma por carecer de los recursos y oportunidades que el simple hecho de haber nacido en suelo mexicano le da la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Se hace una presentación de todo un análisis de datos estadísticos sobre las personas que viven en pobreza extrema, la situación de la pobreza extrema en el marco de la educación superior, las políticas que hay y las que se pretende implementar, lo que está haciendo el gobierno para combatir este problema, el

2 INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

3 SEP principales cifras 2012.

acceso la permanencia y el éxito que implica estar inmerso en la educación superior, lo anterior haciendo siempre referencia a nuestra población de muestra: la Universidad Veracruzana Región Poza Rica Tuxpan, también incluimos las conclusiones a las que llegamos después de la aplicación del instrumento y la consulta de una base de datos, estadísticas de acceso permanencia y egreso de la educación superior en la U.V. y de acuerdo a nuestros resultados meditar sobre las acciones que se hacen en torno a este sector vulnerable y su inclusión en un medio social que le permita el pleno desarrollo de sus opciones en el entorno para que de esta manera logre ingresar a un sistema más igualitario y dejen de ser excluidos de que su voz y su libre toma de decisiones sean escuchadas aun cuando pertenezca a un nivel de pobreza extrema.

3.3. FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

3.3.1. Descripción del contexto de actuación

En México los estados que registran un mayor número de estudiantes en educación superior son: DF 462,581, Estado de México 314,472, Jalisco 193,416, Puebla 179,033, Nuevo León 159,845, Veracruz 157,410, Tamaulipas 106,683, y Guanajuato 100,323⁴

Para fines de este trabajo, nos limitaremos a hablar del Estado de Veracruz que ocupa el tercer lugar en número de habitantes a nivel nacional, contando con una población de 7,643,194; distribuida entre 3,695,679 hombres y 3,947,515 mujeres⁵. Tomaremos de referencia a jóvenes de 15 a 19 años (759,388) y de 20 a 24 años (642,093) según datos que se presentan en el anuario estadístico de Veracruz Ignacio de la llave⁶ ya que en estos rangos de población se encuentran los ciudadanos que deberían estar estudiando la educación superior y cuya cifra arroja: 1,401,481.

El factor económico es uno de los elementos con mayor influencia en el rezago educativo, actualmente en el Estado de Veracruz la población en educación superior es de 157 410 dividida en 80,086 hombres y 77,324 mujeres según datos de la SEP⁴ por lo que podemos notar que no es de entera correspondencia entre los chicos que están en edad de cursar estudios superiores, y aquellos que ya se encuentran insertos en el sistema.

4 4 SEP, principales cifras 2010 – 2011 pág. 146; 5 INEGI: censo de población y vivienda 2010 (cuadro de población por estado); 6 Anuario estadístico del estado de Veracruz pág.7, cuadro 3.2; SEP principales cifras 2010 – 2011 pág. 146.

La máxima casa de estudios del Estado, es la Universidad Veracruzana y la población que atiende actualmente es de 74804⁵ alumnos, mismos que se distribuyen en 5 campus o regiones⁶. La región que nos ocupa para este efecto es Poza Rica -Tuxpan que cuenta con una población de 9,079⁷ estudiantes en sus distintos tipos de modalidad, ubicándose en el 4° lugar en población estudiantil de estos 5 campus, dentro de los cuales muchos alumnos se encuentran en condiciones desfavorables económicamente hablando, o provenientes de comunidades indígenas de zonas aledañas a los centros educativos de la Universidad Veracruzana.

Al realizar la aplicación de una matriz para conocer el nivel de vulnerabilidad en el acceso, permanencia y egreso de los grupos que son potenciales de la población joven en el Estado, los indicadores predominantes se encuentran en aquellos que viven en condiciones de pobreza extrema, los que padecen alguna discapacidad y aquellos que provienen de alguna comunidad indígena, hecho que concuerda con el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012), que considera como vulnerables a diversos grupos de la población entre los que se encuentran las niñas, los niños y jóvenes en situación de calle, los migrantes, las personas con discapacidad, los adultos mayores, mujeres embarazadas, y la población indígena, que más allá de su pobreza, viven en situaciones de riesgo⁸.

Según la FAO⁹, la vulnerabilidad se refiere a toda la gama de factores que hacen que las personas queden expuestas a inseguridad alimentaria. El grado de vulnerabilidad de una persona, un hogar o un grupo de personas está determinado por su exposición a los factores de riesgo y su capacidad para afrontar o resistir situaciones problemáticas.

Para lograr identificar nuestro contexto de actuación con referencia a los grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad en la Universidad Veracruzana, nos dimos a la tarea de entrevistar en una primera fase diagnóstica a 78 estudiantes

5 UNIVERSIDAD VERACRUZANA. Introducción. <https://www.uv.mx/universidad/info/introduccion.html>.

6 Xalapa, Córdoba-Orizaba, Veracruz, Coatzacoalcos-Minatitlán, Poza Rica-Tuxpan.

7 Perspectiva de género en la Universidad Veracruzana (Estadísticas e Indicadores por Género).

8 Plan nacional de desarrollo, México (2007-2012).

9 Organización de las Naciones Unidas para la agricultura y la Alimentación (FAO), "Directrices relativas a los sistemas nacionales de información y cartografía sobre la inseguridad alimentaria y la vulnerabilidad (siciav): antecedentes y principios", en <http://www.fao.org/docrep/meeting/w8500s.htm#E11E18>

de diversas facultades de la Universidad Veracruzana en la región Poza Rica-Tuxpan, 12 egresados, 12 profesores y 9 funcionarios a fin de aplicarles el instrumento que nos permitiera establecer indicadores de vulnerabilidad dentro de la institución con el propósito de detectar las debilidades (o áreas de oportunidad) que se manifiestan dentro de la misma, a efecto de proporcionar una vez detectados los grupos en riesgo, algunas alternativas de mejora que permita a la institución educativa ejercer acciones para contrarrestar sus debilidades y con ello eficientar el quehacer educativo que al interior de la entidad educativa se lleva a cabo.

Dentro de este primer acercamiento obtuvimos como resultados la identificación de tres colectivos incidentemente vulnerables: Estudiantes Indígenas, Estudiantes con Discapacidad, y Estudiantes en Situación de Pobreza, tomando para esta última identificación el concepto que da la Ley General de Desarrollo¹⁰ que establece que la pobreza es aquella población con ingresos insuficientes para adquirir los bienes y los servicios que requiere para satisfacer sus necesidades y presente, carencia, en al menos uno de los siguientes indicadores:

- I. Rezago educativo promedio en el hogar
- II. Acceso a los servicios de salud
- III. Acceso a la seguridad social
- IV. Calidad y espacios de la vivienda
- V. Acceso a los servicios básicos en la vivienda

Los grupos de funcionarios y docentes entrevistados coincidieron en muchos de los indicadores acerca de las debilidades de la Universidad Veracruzana, tales como: Ausencia de planes de transición preparatoria-universidad, Escasos/nulos programas específicos para personas con necesidades educativas especiales, la falta de políticas de inclusión a las personas con necesidades especiales tales como ausencia de créditos, ayudas específicas y reserva de plazas para su acceso.

Por su parte alumnos y egresados si bien no se reconocen en situación de extrema vulnerabilidad, coinciden en que poseen una dificultad sobrevenida por alternar trabajo y estudios, o la situación socioeconómica de su familia así como la cualificación (o falta) de la misma.

La Universidad Veracruzana es una de las instituciones que están inscritas en el programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (PAEIIES) que dio inicio en México en el año 2001, bajo la coordinación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

10 Ley general de desarrollo capítulo IV, artículo 36.

(ANUIES), y desde 2005, creó la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), entidad que atiende la demanda de educación superior en zonas rurales e indígenas de alta marginación con presencia en cuatro sedes interculturales —Huasteca (Ixhuatlán de Madero), Totonacapan (Espinal), Grandes Montañas (Tequila) y Selvas (Huazuntlán)—, sin embargo si volvemos a las cifras iniciales que se manejan podemos constatar que los esfuerzos no son suficientes a la demanda que se manifiesta año con año. Algo similar sucede con la atención a PCD pues a pesar de los esfuerzos de la Rectoría, con la incorporación del Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Universidad Veracruzana (PIIP), las adecuaciones curriculares para el ingreso y permanencia de este grupo vulnerable no tiene aún una respuesta totalmente satisfactoria, y ni que decir de las situaciones que viven aquellos que no cuentan con recursos suficientes para enfrentar los gastos que les sobrevienen al migrar de sus comunidades de origen y tener que incorporarse a la Universidad en una nueva población donde deben enfrentar además de los gastos de materiales didácticos para el estudio, los que se suman como lo son, vivienda, alimentación, traslados, etc.

Aunque como ya manifestamos son tres los grupos que resultan de nuestra indagación, por motivos de la presentación de este documento, en el caso que nos ocupa haremos referencia únicamente al colectivo IDH (pobreza extrema).

Según Tuiran R. (2011) la cobertura total de la educación superior en México alcanza en la actualidad el equivalente a 3 de cada 10 jóvenes de entre 19 y 23 años, los otros 7 jóvenes no concluirán su educación superior, esta situación se da muchas veces por la insuficiencia de recursos en sus hogares, la necesidad de dinero que va ligada a la necesidad de trabajar en vez de estudiar, lo cual causa una mayor pobreza en México en expectativas futuras, ya que existirá más gente trabajando con salarios mínimos, más gente con escasos conocimientos, más gente sin cultura en nuestro país que no tendrán un futuro seguro y tranquilo en lo que respecta a su nivel económico, a causa de esto las clases de nivel bajo en México siguen creciendo cada vez más y por consecuencia la pobreza en México es un problema que se agrava por más que se diga que está disminuyendo.

Motivo de lo anterior y como ya referimos, pretendemos abordar el Acceso, Permanencia y Éxito de los Jóvenes en Pobreza Extrema en la Universidad Veracruzana Región Poza Rica - Tuxpan ; ya que en nuestra región, existe un alto grado de población que tiene un ingreso igual o inferior al salario mínimo, que

va desde 62.33 pesos en la zona "A"¹¹ hasta 59.08 en la zona "B"¹² de tal manera que muchos jóvenes no tienen la posibilidad de cursar la educación superior, misma que llevaría a tener personas más preparadas, con mejores niveles de vida en donde no habría desigualdad.

Para especificar aún más este dato con respecto a la matrícula de los estudiantes que se encuentran en situación de pobreza, se realizó una segunda fase de investigación, apoyada por la tesis de grado de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía¹³, mismos que fortalecieron el diagnóstico ya existente, y que se dieron a la tarea de indagar indicadores más precisos con 16 directores y secretarios de cada facultad en la región.

Con todo lo anterior, y en base a los resultados de las dos fases diagnósticas podemos definir como detección de necesidades: que los grupos con mayor vulnerabilidad son aquellos que provienen de poblaciones indígenas, aunque ha de hacerse mención que esto no se ve reflejado en todos los campus de la Universidad Veracruzana, sin embargo en la zona norte, pues la población anual que ingresa en su mayoría proviene de este tipo de poblaciones.

Los estudiantes con discapacidad es otro de los grupos que no han sido atendidos como debiera, y aunque no son categorizados en una alta incidencia, esto puede deberse también a la falta de inclusión de las propias políticas educativas ya que los que se encuentran como población inscrita tienen muchas limitaciones en adecuaciones de planes curriculares, e infraestructura; y los profesores en necesidades de capacitación para atender a estas personas con NEE.

Los estudiantes en pobreza extrema, ya que de acuerdo a la FAO y la CEPAL su vulnerabilidad depende de la exposición a los factores de riesgo y su capacidad para afrontar o resistir situaciones problemáticas, y en base a un censo de SCOPI, se denota que mucha de la población inscrita a la Universidad Veracruzana se encuentra en esta situación de desventaja y desigualdad socioeconómica.

En opinión de los funcionarios de la Universidad Veracruzana en la región obtuvimos resultados que sintetizaremos en dos aspectos que son los más relevan-

11 Los municipios de Poza Rica y Tuxpan pertenecen al área geográfica "A".

12 SAT servicio de administración tributaria (n.d) salarios mínimos 2012 extraído el día 18 de junio del 2014 desde http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/salarios_minimos/

13 Yuyine Escarlet Del Mazo Alvaro. Karen Aída León Santamaría "acceso, permanencia y éxito de los jóvenes en pobreza extrema en la universidad veracruzana región Poza Rica Tuxpan".

tes: no existe un censo formal, ni identificado por los funcionarios sobre el nivel socioeconómico de los estudiantes (aunque en el examen de admisión si hay un rubro que lo identifica); y , los apoyos que brinda la Universidad Veracruzana en las distintas facultades de la Región Poza Rica – Tuxpan están destinados para la comunidad estudiantil en general aunque bien cabe señalar que se manejan recursos económicos como apoyo que bien sirven para solventar gastos de la carrera (algunos de ellos son): beca pronabes, beca de rendimiento académico, beca de movilidad, deportivas, beca de la fundación; de las becas anteriormente mencionadas ninguna está dirigida a alumnos en pobreza extrema en específico lo cual indica que a este sector vulnerable no se le da ningún trato especial que lo impulse a salir de la situación en la que se encuentra.

3.3.2. *Planificación del Plan de Intervención*

Después de todo lo relacionado anteriormente, podemos observar que aunque constitucionalmente está contemplado atender a aquellos que se encuentran en desventaja, aunque las políticas institucionales consideran la inclusión de todas las personas a sus programas educativos, todavía existen desigualdades que si bien no son intencionales ni con ánimo discriminatorio, no han podido dar respuesta cabal a la inserción igualitaria de los aspirantes a la educación superior.

Lo más importante es que la institución sigue en su empeño de dar su mejor esfuerzo y a partir de este documento se incorpora el plan de intervención, que si bien el proyecto tiene una duración de tres años, hay acciones que se tienen contempladas para cubrir de manera inmediata y algunas otras a mediano y largo plazo por la naturaleza de su intervención y el costo que implica. Entre los objetivos de éste plan se encuentran:

- Describir y socializar la normativa existente que propicia la integridad de personas con discapacidad el contexto educativo superior.
- Analizar las políticas y programas institucionales existentes y en su caso reformularlas.
- Realizar censos para tener un diagnóstico real y fiel de los colectivos vulnerables y su priorización de atención.
- Presentar sugerencias que mejoren la inclusión educativa de la Universidad Veracruzana.
- Atender en su máximo posible a los colectivos vulnerables de acuerdo a los criterios detectados.

Para ello se ha formulado igualmente un plan de concreción de las actuaciones que por su costo como ya se comentó anteriormente se marcan con asteriscos; uno para aquellos que se contemplan de bajo costo, y dos para los que impactan con un alto costo.

Concreción de Plan de Actuaciones:

Revisar las normativas y políticas existentes para la inclusión de colectivos vulnerables por parte de los cuerpos colegiados (juntas académicas, consejos técnicos, consejos de área, consejo universitario) *

Realizar censos al interior de las escuelas y facultades para detectar la población en vulnerabilidad y riesgo de exclusión (comisiones creadas al interior de las facultades para este hecho) *

Elaboración de la propuesta de intervención por cada programa educativo (con la participación de la comisión que aplica el censo y las juntas académicas de facultad) *

Integrar el plan de mejora institucional (participación del coordinador de PIIP, funcionarios institucionales, docentes, alumnos)*

Vincular a estudiantes de bachiller, en pobreza extrema, a la Universidad facilitando su acceso en cuestión económica, teniendo la oportunidad de demostrar sus habilidades y capacidades para cursar una licenciatura, proporcionando un apoyo para solicitar la ficha de ingreso, cuando demuestren esa carencia económica para no poder solventar el pago de la ficha *

Concreción de Implementación:

Incorporación de las revisiones a la nueva política institucional para normativizarla *

Sensibilización de los agentes participantes de la comunidad estudiantil (funcionarios, docentes, alumnos, personal administrativo)*

Capacitar a los docentes para la integración de los grupos vulnerables **

Formación de las personas que se harán cargo de las acciones organizativas hacia los estudiantes en vulnerabilidad **

Realización de Jornadas de sensibilización hacia la comunidad académica como pueden ser: reuniones, entrevistas, instrumentos. *

Integrar a los estudiantes en los programas de sensibilidad.*

Adecuación de la infraestructura institucional **

Creación de programas de becas específicas **

3.3.3. Plan del Proceso de evaluación

Instrumentalización de la revisión: Se adecuara un mismo instrumento en base a la matriz para recoger datos de cada programa educativo.

Cada dependencia elaborará un informe con la propuesta de mejora a desarrollar al interior, así como un informe de evaluación al finalizar de cada semestre para llevar el registro de las personas atendidas y el estatus de la misma.

Durante los periodos intersemestrales (las academias) revisan para realizar las adecuaciones curriculares que faciliten la permanencia de los estudiantes con discapacidad, así como aquellos que tengan riesgo a causa de su procedencia.

Durante los periodos intersemestrales se llevará a cabo la capacitación de los profesores para atender a grupos vulnerables.

Los directores y secretarios serán el enlace para gestionar los cambios o necesidades de capacitación a las autoridades centrales.

3.4 EXPERIENCIAS EN LA ATENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES

Identificar agentes claves (administrativos, docentes, alumnos, directivos) para que fomenten las políticas de inclusión en los estudiantes con vulnerabilidad.

Organizar actividades de sensibilización a los integrantes de la comunidad universitaria con respecto al tema de las necesidades educativas específicas de los estudiantes, promoviendo la igualdad de oportunidades para que todos los estudiantes puedan recibir el apoyo para el desarrollo máximo de sus posibilidades.

Identificación de colectivos vulnerables: Indígenas, estudiantes con discapacidad, estudiantes en pobreza.

Censo a partir del examen de ingreso que ayude a reflejar fielmente el diagnóstico de los colectivos vulnerables (para los estudiantes de nuevo ingreso).

Existe un plan de BECAS nacionales llamadas (PRONABES); y becas institucionales que no han sido otorgadas en función de accedes, y se está revisando la posibilidad de reservar algunas plazas directamente a grupos vulnerables.

3.5 INSTITUCIONALIZACIÓN Y DIVULGACIÓN

Incorporación de acciones a los programas de bienvenida (por ejemplo conoce tu universidad) de los estudiantes de nuevo ingreso para que se familiaricen con la política institucional.

Capacitación a directivos, maestros, estudiantes, personal administrativo, técnico y manual, para que apoyen con responsabilidad y compromiso el desarrollo de programas de atención a la diversidad, como vía preferente en los procesos educativos inclusivos.

A través del programa tutorial fortalecer las políticas de inclusión y la información de las políticas institucionales.

Durante los festejos de la semana del estudiante, realizar eventos que evidencien el trabajo que la Universidad hace para la integración de colectivos vulnerables.

Establecer programas de Servicio Social que realicen acciones de inclusión y atención de colectivos vulnerables.

Promover una cultura en toda la comunidad, en donde integremos a cada uno de los alumnos que por distintas circunstancias requieran de algún programa de acompañamiento.

A través de las publicaciones institucionales (Revista Gaceta y Periódico Universo) se darán a conocer las acciones y planes de mejora que se llevan a cabo en cada una de las dependencias.

Otorgar premios de incentivación a las acciones más innovadoras, originales y creativas.

3.6 LECCIONES APRENDIDAS

Sin duda una de las fortalezas que ha tenido el ser miembro de esta investigación ha sido el sensibilizar a la comunidad académica y estudiantil de la diversidad de problemáticas que aquejan a la institución y a los actores de la misma.

No es que anteriormente se ignorara que existiesen estos problemas, sino que como se comentaba en un inicio durante la introducción de este trabajo, como que nos hemos acostumbrado a vivir con ellas y eso nos impide observarlas como una situación que impide o puede impedir que un estudiante acceda, permanezca o egrese exitosamente.

Ciertamente las políticas económicas que aquejan globalmente son un obstáculo para que los presupuestos cada día más reducidos de las instituciones puedan desarrollarse plenamente en atención a toda su población, sin embargo la reflexión obligada a que nos hemos sometido con este diagnóstico, con el plan de intervención y con la búsqueda de alternativas para solucionar algunos casos, nos ayudan a sistematizar y lograr un desarrollo sustentable, pues en muchos de los casos, con los mismos recursos y el mismo personal se pueden ejercer acciones que se habían pasado por alto.

Es importante crear lazos de cooperación solidaria, que nuestra educación sea integral, comprometida y que el alto valor de la educación sea porque se desarrolla con un nivel de calidad y no porque es demasiado caro incorporarse a las aulas de la Universidad.

4 IMPLEMENTACIÓN DE PUERTAS ABIERTAS Y TUTORÍAS ENTRE PARES EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA “NUESTRA SEÑORA DE LA ASUNCIÓN” PARAGUAY

Luciano Román Medina

Correo electrónico: luciano.roman.medina@gmail.com

Óscar Ignacio Parra Trepowski

Correo electrónico: parrao@gmail.com

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”

Unidad Académica de Carapeguá, Paraguay

4.1 RESUMEN

El presente escrito constituye un relato de las experiencias de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Unidad Académica de Carapeguá y de la sede Santa Librada de Asunción, en la aplicación de dos estrategias dirigidas a estudiantes de escasos recursos económicos, con el objetivo de favorecer su acceso y permanencia en la educación superior.

En este sentido, las estrategias que fueron y que están siendo implementadas en la Universidad son las *puertas abiertas* y el *sistema integral de tutorías entre pares*. La primera estrategia incluye acciones como: las jornadas de orientación universitaria y las visitas guiadas. Algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo estas acciones son: la inclusión de dinámicas como juegos, adivinanzas, para que los estudiantes disfruten y participen activamente en las actividades. Es recomendable hacerles recorrer a los estudiantes por las diversas secciones o instalaciones de la universidad, pues es una actividad que les gusta a los jóvenes.

El sistema integral de tutorías entre pares se está implementando por primera vez en la universidad, para ello, se parte del levantamiento de datos a partir de un cuestionario estructurado suministrado a los estudiantes del Curso de Admisión, con el objetivo de elaborar el perfil de cada estudiante y disponer de informa-

ciones, tales como: su procedencia, si padece alguna discapacidad, la formación académica de sus familiares, el ingreso económico de la familia, la forma como solventan sus estudios, factores que pueden hacerlos vulnerables.

Una vez obtenido el perfil de cada estudiante, se identifica a aquellos que presentan características de vulnerabilidad, y se les realiza un seguimiento de su rendimiento académico y se implementa con ellos las tutorías entre pares.

La metodología utilizada para la elaboración de este escrito es el análisis de informaciones referentes a la pobreza en el Paraguay y la aplicación de cuestionarios a los actores que llevaron a cabo las acciones que se incluyen dentro de las *puertas abiertas* y el *sistema integral de tutorías entre pares*.

4.2 INTRODUCCIÓN

La pobreza es un problema que golpea a gran parte de la población latinoamericana. Es un problema debido a que obstaculiza el desarrollo y la realización de las personas. En este contexto, se encuentran la imposibilidad de satisfacer necesidades básicas como son la salud y la educación, por citar algunos ejemplos.

Al respecto, Gairín (2012) menciona que "...el contexto universitario sigue estando vetado a grupos sociales desfavorecidos y la que lleva a replantear el tema de la dimensión social de la educación superior como un imperativo social: conseguir el acceso a la educación superior a la mayor parte de la población". A esto, es importante agregar la importancia de trabajar desde las universidades para favorecer además, la permanencia de los estudiantes con características vulnerables en la educación superior y su egreso con éxito.

En este sentido, Ríos (2012) menciona que la educación paraguaya requiere de un abordaje con mayor responsabilidad desde el Ministerio de Educación y Cultura, a través de un acompañamiento a las instituciones de nivel superior, que reivindique y responda a las exigencias sociales.

Según el informe proveído por el Ministerio de Educación y Cultura (2012), al contrario de lo que ocurre en muchos países, en Paraguay predominan las universidades privadas, que cuentan con la mayor cantidad de estudiantes matriculados. Detrás de esta realidad subyace que los estudiantes o los padres de estos, deben tener la solvencia económica o financiera para costear los gastos de la educación superior. No obstante, los estudios estadísticos indican la existencia de poblaciones que viven en la pobreza y en la pobreza extrema en el país, los cuales se agudizan en las zonas rurales.

Por otro lado, de acuerdo con el citado informe, la mayoría de las universidades están concentradas en las grandes ciudades, lo que hace más difícil el acceso a las poblaciones rurales que están más golpeadas por la pobreza.

En este contexto, surgen y se fundamentan las estrategias desplegadas en la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Unidad Académica de Carapeguá, con el objetivo de favorecer el acceso y la permanencia en la educación superior a los estudiantes de escasos recursos económicos, en el marco del proyecto ACCEDES.

Por último, cabe mencionar que en las páginas siguientes se abordan de una manera escueta, la situación de la pobreza en Paraguay y la contextualización de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Unidad Académica de Carapeguá. Seguidamente se describen las formas como se han llevado a cabo las visitas guiadas, las jornadas de orientación y las tutorías. Estas experiencias pueden servir a quienes trabajan en el ámbito de la educación superior y deseen intervenir para favorecer a aquellos estudiantes vulnerables con riesgo de exclusión.

4.3 ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO EN PARAGUAY

Respecto al Índice de Desarrollo Humano conocido con la sigla IDH, Vázquez y otros (2014) citan al Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que define al desarrollo humano como un proceso de aumentar las opciones de las personas, al brindarles mayores oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo. Incluye también las libertades políticas, económicas y el total de opciones humanas.

Conforme con los resultados de la Encuesta Permanente de Hogares 2013, la población paraguaya considerada en situación de pobreza representa 23,8% del total de habitantes del país, lo que significa que cerca de 1 millón 600 mil personas residen en hogares cuyos ingresos son inferiores al costo de una canasta básica de consumo estimado para dicho año.

El citado informe menciona que en el área rural, la pobreza total afecta en el mismo año, aproximadamente a 33,8% de su población, mientras que el área urbana presenta una menor proporción de habitantes viviendo en condiciones de pobreza (17,0%). Asimismo, la pobreza extrema afecta en mayor medida a las poblaciones rurales. En consecuencia, en el ámbito rural la pobreza es más extendida tanto en incidencia como en cantidad absoluta.

4.4 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA UNIDAD ACADÉMICA DE CARAPEGUÁ

La Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Unidad Académica de Carapeguá es una institución de gestión privada, es decir, se sustenta principalmente de las cuotas que aportan los estudiantes. Por esta razón, a la universidad acceden principalmente los estudiantes cuyos padres cuentan con cierta solvencia económica o financiera.

Por otro lado, la institución se encuentra en una zona donde el poder adquisitivo de la población no es elevado. Según los informes de la Secretaría Técnica de Planificación (2007), el departamento de Paraguarí, donde funciona la Universidad, continúa siendo de perfil altamente rural, donde la principal actividad económica es la agricultura y la ganadería.

La agricultura a la que se refiere el citado informe, no debe entenderse como una agricultura mecanizada, sino en gran medida una agricultura rudimentaria con muy baja rentabilidad. En este sentido, muchos agricultores carecen de los conocimientos necesarios para obtener mayor rentabilidad de sus cultivos.

En cuanto a la ganadería, gran parte de la población se dedica a este rubro, pero con escasa productividad y rentabilidad; sino más bien para obtener el auto sustento, como la producción de leche, queso; que finalmente son aprovechadas en la familia misma.

Por otra parte, en la zona de Carapeguá existen muchas personas que se dedican a la artesanía, específicamente, a la fabricación de cubrecamas, hamacas, manteles, etc.; y al comercio informal que recibe vulgarmente el nombre de “macate”. En este sentido, los “macateros” (vendedores informales de artesanías) recorren varias ciudades del país para comercializar sus productos y de esa manera mantienen sus familias, e incluso costean los estudios universitarios de sus hijos.

Estas familias que se dedican a la agricultura, la ganadería, la artesanía y el comercio informal, generalmente, no cuentan con un sueldo fijo, y sus ingresos son bajos, por lo que fácilmente tienen dificultades para solventar una carrera en la Universidad, donde mensualmente deben abonar las cuotas.

4.5 PUERTAS ABIERTAS

Según Vázquez y otros (2014), las *puertas abiertas*, incluyen una serie de acciones, tales como: las visitas guiadas a la universidad, la exhibición de productos y

trabajos de los estudiantes de las diversas carreras, las ferias vocacionales dirigidas a estudiantes de los últimos años de secundaria, diálogo con los estudiantes universitario para conocer lo que implica un estudio en la universidad, cuáles son las dificultades, etc.

Según los citados autores, las *puertas abiertas* permiten y fomentan el acceso a estudiantes de educación secundaria a la Universidad para que conozcan sus instalaciones, los servicios que ofrece y las actividades que desarrolla.

4.5.1 *Experiencias en la Universidad Católica Unidad Académica de Carapeguá*

En la Universidad Católica Unidad Académica de Carapeguá se han llevado a cabo acciones puntuales que pueden circunscribirse dentro de la estrategia denominada *puertas abiertas*. Al respecto, en el 2013 se propiciaron las visitas de grupos de estudiantes que pertenecen al último año de secundaria, con lo cual se obtuvo muy buenos resultados, considerando que muchos estudiantes que formaron parte de las visitas, finalmente se matricularon en la universidad.

No obstante, las visitas organizadas a la universidad no fueron muchas, se realizaron sin una buena planificación y beneficiaron a colegios cercanos a la universidad que se encuentra en zonas urbanas, debido a que es más fácil acercarlos hasta la institución.

Respecto a las visitas guiadas, Vázquez y otros (2014) mencionan que deben estar programadas con anticipación y dirigidas a todos los colegios, pero de preferencia a aquellos cuyos alumnos ya son estudiantes de la universidad, así como a aquellos colegios en los que se tiene interés de captar alumnos, dadas sus características de vulnerabilidad, que van acordes con la política de la universidad.

En este contexto, se pretende ejecutar desde el segundo semestre de este año (2014) en la Universidad Católica de Carapeguá el siguiente plan de acción, dirigido especialmente a colegios de zonas rurales, donde generalmente asisten estudiantes de escasos recursos (Figura 1).

Por otro lado, en el 2013 se organizó una feria empresarial y de carreras en el local de la Universidad, con el objetivo de atraer a los estudiantes de nivel medio y difundir informaciones respecto a las carreras que se ofrecen. Para el mismo, se enviaron notas de invitación a las empresas y a las instituciones educativas, y se publicaron en las redes sociales las invitaciones para el acto, sin embargo, el resultado no fue muy exitoso, considerando la escasa concurrencia de personas.

Figura 1. Plan de acción

<i>Acciones</i>	<i>Descripción</i>
Remisión de notas a directores de colegios.	La nota estará dirigida a los directores de las instituciones educativas y a los estudiantes del último año del nivel medio. En la misma se invitará a los colegios a participar de las visitas guiadas y de orientación universitaria.
Levantamientos de datos referentes a los colegios.	Consiste en que la persona encargada de llevar las invitaciones, deberán anotar los datos de los colegios, tales como: números de teléfonos de la institución, del director, del delegado del curso, correo electrónico institucional, etc.
Fijación de fechas para las visitas.	Después de llevarse a cabo las invitaciones, desde la universidad se hará un seguimiento, a través de llamadas telefónicas o nuevas visitas a la institución para acordar la fecha en que los estudiantes de secundaria visitarán la universidad, según corresponde.
Contratación de un ómnibus para trasladar a los estudiantes.	Según los casos, la universidad deberá contratar un transporte para trasladar a los estudiantes, principalmente, si se beneficiará a colegios de zonas alejadas de la universidad.
Planificación de las actividades que formarán parte de las visitas de los estudiantes.	Consiste en contar una guía para realizar las visitas a las instalaciones de la universidad de una manera ordenada y planificada: laboratorios, bibliotecas, campos deportivos, cantinas, etc. Es importante que se encuentren las personas que cumplen labores en los distintos estamentos para responder a las preguntas que surjan.
Visitas de estudiantes de nivel medio a la universidad.	Consiste en el recibimiento de los estudiantes de nivel medio en el local de la universidad, en la realización de recorridos en los diversos departamentos de la institución. Además incluyen las charlas de orientación universitaria, entrega de trípticos, calcomanías, informaciones sobre las diversas carreras, dinámicas, juegos, etc.
Evaluación de las actividades desarrolladas.	Se entregarán hojas de evaluación a los estudiantes, donde podrán relatar sus experiencias, qué les gustó, qué no les gustó, y sugerir mejoras.

Al respecto, es importante puntualizar que es conveniente realizar visitas a las instituciones educativas e invitar oralmente a los estudiantes de nivel medio, así como a sus profesores, levantar los datos de los estudiantes (nombres, números de teléfono...), preferentemente del delegado del curso, de manera que se pueda realizar un seguimiento a través de las llamadas telefónicas un día antes o en el día mismo en que se realizará la feria.

Figura 2. Estudiantes de nivel medio participando en la feria



4.5.2 Experiencia en la Universidad Católica, Sede Santa Librada

Sobre la *orientación universitaria* y a las *visitas guiadas*, en la Universidad Católica Nuestra “Señora de la Asunción” Sede Santa Librada, se vienen implementando con éxito en los últimos años. Al respecto, el estamento encargado de gestionar esas actividades es el Centro de Comunicación de la Universidad (Cecom). Sobre el tema, Elizabeth Ferreira, del Cecom menciona:

“Tenemos una lista de colegios que cuentan con el nivel medio y desde el Cecom se envían vía correo electrónico invitaciones para que esos colegios participen de las charlas de Orientación Universitaria. Cuando existen colegios que no figuran en la lista de la universidad y los orientadores del nivel medio de esos colegios están interesados en que sus estudiantes sepan más sobre la Universidad Católica, nos llaman y preguntan si pueden venir a visitar las instalaciones de la Universidad, o en todo caso si algún representante del Cecom puede ir al colegio para ofrecer la charla de Orientación Universitaria”.

Un aspecto importante a considerar a la hora implementar las visitas al local de la Universidad es el traslado de los estudiantes, que no siempre cuentan con los medios para hacerlo. En este sentido, si se pretende incluir a los colegios de zonas pobres, de zonas rurales y alejadas, según las posibilidades, conviene que las instituciones de educación superior se encarguen de los traslados. Al respecto, Ferreira sostiene que la Universidad no se encarga de los traslados de los estudiantes, pero en muchos casos los funcionarios de la institución visitan los colegios para realizar la orientación universitaria, lo cual es solventado por la Universidad.

Figura 3. En plena charla de orientación universitaria



En cuanto al impacto y la receptividad que tienen en los jóvenes las visitas guiadas y la orientación universitaria, Ferreira menciona lo siguiente:

- Lo que más les gusta a los jóvenes del tercer curso de la educación media, de los colegios que visitan la sede “Santa Librada” es recorrer las instalaciones de la Universidad, en especial visitar la morgue. Algunos se sienten mal cuando entran a la morgue porque les parece fuerte el olor a formol que sale de ese lugar, incluso hay quienes dicen que no podrán comer carne por varias horas, e incluso días luego de estar en la morgue.
- Otra cosa que les gusta mucho a los estudiantes es visitar los laboratorios de la Facultad de Ciencias y Tecnologías, así como también les encanta recibir algún obsequio por parte de la Universidad.
- Notamos que los jóvenes prefieren dinámicas más interactivas, como hacer juegos o recorridos. Una vez con un colegio de una colonia menonita, se hizo un karaoke improvisado, cantaron dos o tres personas y la

que cantó mejor se llevó un cuaderno universitario de 200 hojas con el logo de la Universidad Católica. También se hicieron adivinanzas sobre carreras y el que acertó se llevó un *hobby* con el logo de la Universidad Católica (termo pequeño de plástico para beber agua). Estas dinámicas realmente divirtieron, y sobre todo captaron la atención y la participación plena de los jóvenes.

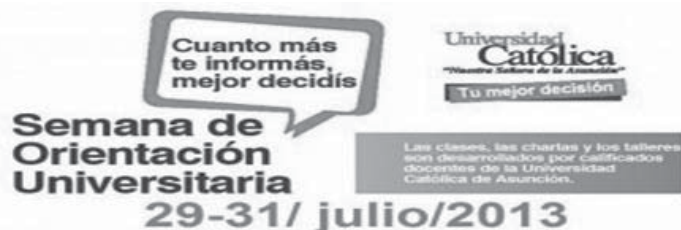
- Cuando el director del Centro de Comunicaciones (Cecom) ofrece las charlas y explica sobre la oferta académica, los sistemas de acceso a la Universidad, la importancia de elegir una buena universidad y la carrera que mejor va con el perfil de la persona, al comienzo los jóvenes tienen miedo para preguntar; pero una vez que alguien rompe el hielo, los demás participantes se animan a preguntar sobre dudas que se les presentan con respecto a la Universidad.
- Cuando se visitan colegios, generalmente solo se pueden dar charlas y por supuesto no se pueden hacer recorridos, entonces algunos jóvenes se aburren, y otros igual se muestran muy interesados y participativos en las explicaciones.

Figura 4. Funcionaria de la universidad guiando a jóvenes visitantes



Según Ferreira, lo que funciona es averiguar (mediante correos electrónicos y llamadas a las autoridades de los colegios) cuál es la carrera que más les interesa a los jóvenes y hacer hincapié en esa carrera, sin dejar de informar sobre las otras carreras menos solicitadas. Asimismo, enfatiza que a los jóvenes les gusta recorrer las instalaciones de la Universidad y en el caso de visita a los colegios, se debe incluir dinámicas interactivas como juegos de preguntas y respuestas, para que los estudiantes no se aburran durante las charlas.

Figura 5. Banner de Orientación Universitaria



Por último, cabe mencionar que como parte de la semana de orientación universitaria se ofrecieron clases gratuitas a los estudiantes de nivel medio, para que puedan experimentar cómo se desarrollan las clases en la universidad. En este contexto, se desarrollaron materias como Historia del Paraguay, Metodología del Aprendizaje que forman parte del Curso de Admisión. Asimismo, se abordaron temas como: técnicas de expresión radial, introducción a la fotografía, cómo preparar un currículum, entre otros. (Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 2013).

4.6 SISTEMA INTEGRAL DE TUTORÍAS ENTRE PARES

Vázquez y otros (2013) sostienen que según diversas investigaciones, la deserción y el rezago son causados por problemas académicos, de ahí la importancia de implementar las tutorías entre pares. En este sentido, las tutorías entre pares surgen como una estrategia para mejorar el desempeño de los universitarios y contribuir en su permanencia en la educación superior.

En esta línea, según los estudios y análisis realizados en la Universidad Católica Unidad Académica de Carapeguá acerca de las causas de la deserción o abandono de carreras, los mismos dan cuenta de que aquellos estudiantes desertores, en sus expedientes académicos tuvieron algunas materias reprobadas o bajo rendimiento. Es decir, existe una relación entre rendimiento académico y deserción.

Para responder a los problemas de rendimiento académico, desde años anteriores, la Universidad Católica Unidad Académica de Carapeguá, implementa una forma de tutoría, que no se circunscribe específicamente dentro de lo que se denomina tutoría entre pares. Se diferencia en que es dirigida por un profesor hacia un destinatario que es un estudiante, normalmente rezagado o que ya reprobó la asignatura. Por otro lado, no constituye un acompañamiento sistemático e

integral al estudiante, debido a que solo se desarrolla cuando el alumno tiene un inconveniente en una materia específica, por lo que se da de manera esporádica a solicitud del estudiante que debe solventar el costo de la tutoría.

En el marco del proyecto ACCEDES, actualmente se está implementando el sistema integral de tutorías entre pares en la Universidad Católica de Carapeguá, que contempla las siguientes fases o etapas:

- Levantamiento de datos sobre estudiantes a través del suministro de un cuestionario estructurado.
- Identificación de estudiantes vulnerables, de escasos recursos, de zonas rurales.
- Análisis del rendimiento académico en el Curso de Admisión, de los estudiantes identificados como vulnerables.
- Contactos con los estudiantes vulnerables para fijar una reunión de inicio.
- Reunión para explicar los pormenores de la tutoría a implementarse. En esta reunión es importante establecer las responsabilidades, definir sistemas de comunicación entre los grupos (vías telefónicas, correos electrónicos, redes sociales, plataformas virtuales, etc...), definir los días de encuentros para las tutorías, etc.
- Realización de las tutorías y monitoreo de las mismas. Sobre este último punto, cabe destacar que dos o tres personas, funcionarias de la Universidad deben dirigir las reuniones, así como el monitoreo, para que realmente se lleven a cabo las tutorías.
- Evaluación del impacto de las tutorías. Consistirá en el análisis del rendimiento académico de los estudiantes, si aprueban o reprueban en las materias donde se tuvieron las tutorías.
- Elaboración de informe final, donde se plasmará por escrito las experiencias en las diversas fases, qué funciona y no funciona, qué se debe mejorar y en qué se debe insistir, de tal forma que se pueda mejorar a medida que se vaya implementando la estrategia.

5 DE LAS BUENAS INTENCIONES A LAS BUENAS PRÁCTICAS: INSTITUCIONALIZAR LA INCLUSIÓN

Andrés Peregalli de Palleja¹

Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación,
Departamento de Educación

Juan Cruz Hermida

Pontificia Universidad Católica Argentina, Coordinación de
Compromiso Social y Extensión

María Inés García Ripa

Florencia Baez

Soledad Cassotto

Pontificia Universidad Católica Argentina
Coordinación General de Tutorías, Vicerrectorado de Asuntos
Académicos e Institucionales

5.1 RESUMEN

El Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232) busca mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica². Para conseguir esta finalidad se propone tres objetivos: 1) Favorecer el

1 Colaboradores: Ezequiel Méndez (Departamento de Alumnos), Gabriela Azar (Directora Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación), Monserrat Barreto (Departamento de Educación), Magdalena Etchevers (Pasante, Departamento de Educación).

2 Universitat Autònoma de Barcelona, ACCEDES-El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica. Sitio web Proyecto ACCEDES: <http://projectes.uab.cat/accedes/>

acceso y permanencia de colectivos desfavorecidos en instituciones de educación superior, 2) Contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso, 3) Promover redes de práctica entre las diferentes instituciones de educación superior de los países latinoamericanos.

El presente documento desarrolla el estado de avance del Plan de Acción elaborado por la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), sede Buenos Aires, para mejorar los procesos de acceso, permanencia y egreso de personas con bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH)³. En dicho marco se jerarquizó la evaluación del Programa de Inclusión Educativa UNIR cuyos objetivos generales son: “Generar un compromiso institucional con las realidades más damnificadas” y “Facilitar el acceso al nivel de educación superior y fomentar la continuidad de los estudios de quienes provienen de sectores populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el Gran Buenos Aires” (UCA, 2010)⁴. Evaluar el citado Programa refiere a la identificación de fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora respecto de las etapas de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes (becarios). De este modo se contará con evidencias que permitan mejorar la institucionalización de las trayectorias educativas (visión integral) de estudiantes con bajo IDH en la UCA⁵.

El documento que aquí se desarrolla presenta los objetivos y la metodología que guió el proceso de evaluación, así como el análisis de la información desde la perspectiva de los diez estudiantes (becarios), quienes son los actuales destinatarios del Programa. Los resultados evaluativos denotan que el Programa de Inclusión Educativa UNIR (UCA) cumple con los objetivos propuestos. El dato es un indicador a tener en cuenta a la hora de evaluar la pertinencia de ampliar su cobertura, aspecto mencionado en varias oportunidades por los estudiantes (becarios). La sustentabilidad de las acciones del Programa se correlaciona con el grado de institucionalidad que posea y su posibilidad de crecimiento, aspecto que coadyuvaría al desarrollo de una cultura inclusiva que integre a todos.

3 En el marco del Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232) el Plan de Acción de la UCA priorizó el trabajo con dos colectivos vulnerables: bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH) y personas con discapacidad.

4 UCA (2010), *Programa de Inclusión Educativa UNIR*, 2.

5 A fin de profundizar en el concepto de trayectoria educativa ver: Bracchi C., Seoane, C. (2010) *Nuevas Juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social*.

5.2 INTRODUCCIÓN GENERAL

La fundación de la UCA fue decidida por el Episcopado Argentino en su Asamblea Plenaria del mes de febrero de 1956. En una nueva Asamblea Plenaria, realizada en octubre de 1957, el Episcopado ratificó aquella decisión. Y en declaración colectiva del 7 de marzo de 1958, festividad de Santo Tomás de Aquino, patrono de las escuelas católicas, declaró oficialmente fundada la Universidad, bajo la advocación de Santa María de los Buenos Aires⁶.

La UCA es “una institución de pensamiento y de educación superior que aspira continuamente a la excelencia académica y profesional y a la humanización cristiana de sí misma. Mediante la enseñanza innovadora, la formación integral, la investigación y el compromiso con la sociedad busca aportar al desarrollo del conocimiento y al diálogo con la cultura centrado en la dignidad de la persona humana” (2011)⁷. A la luz de la misión de la Universidad, la formación ofrecida comporta el desafío de buscar soluciones a los retos de la época, con especial atención a las necesidades de la sociedad y de la Iglesia. Es decir, brindar una formación que promueva profesionales, dirigentes e investigadores capacitados y comprometidos con la sociedad, sobre todo, con los sectores populares. En dicho marco resulta prioritaria la atención a los procesos de acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables, temática que interpela a las universidades en su conjunto, desafía sus culturas institucionales (siempre en construcción), y el desarrollo de aprendizajes inclusivos y efectivos.⁸

Actualmente la UCA posee, en sus 4 sedes (Buenos Aires, Mendoza, Paraná y Rosario), 17 Facultades, 40 carreras de grado y 70 de posgrado. Asimismo cuenta con 24.000 alumnos (pre-grado, grado, posgrado y extensión), 3.148 docentes (418 con grado de Doctor) y 65.000 graduados. Desde diferentes ámbitos y niveles de la UCA se percibe la necesidad de profundizar las respuestas para mejorar el acceso, permanencia y egreso de personas con bajo IDH. Ello se fundamenta en que las

6 UCA, *La Fundación de la UCA*, fuente: <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/la-universidad/historia/fundacion-de-la-uca/>

7 UCA, (2011) *Proyecto Institucional 2011-2016*, fuente: <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo3/files/UCA-Proyecto-Institucional-2011-2016.pdf>

8 El Departamento de Educación de la UCA se encuentra desarrollando el Enfoque de Aprendizaje Inclusivo y Efectivo en el marco de los procesos de formación docente que brindarán las carreras a implementarse en 2015.

acciones generadas (proyectos y programas específicos) deberían fortalecerse institucionalmente. Es decir, mejorar los niveles de coordinación de las acciones a fin de favorecer su integralidad. De este modo, y en sintonía con procesos precedentes que la universidad viene desarrollando, se profundizaría el camino que transcurre “*de las buenas intenciones a las buenas prácticas institucionales*”.

Institucionalizar los procesos de acceso, permanencia y egreso de personas con bajo IDH requiere contar con información que permita tomar decisiones para la mejora. Luego de cuatro años de implementación del “Programa de Inclusión Educativa: UNIR” (en adelante Programa UNIR), se percibió la necesidad de evaluar sus acciones a fin de contar con evidencia que pondere lo realizado y destaque los aspectos a mejorar. A través del proceso evaluativo se identificarán fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora para las etapas de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes (becarios). Una vez concluido el análisis se difundirán sus resultados entre distintas “audiencias” (participantes del proceso de evaluación, autoridades, comunidad universitaria) a fin de socializar y consolidar los hallazgos.

El diseño y desarrollo de las actividades evaluativas se llevó a cabo entre los meses de marzo y junio de 2014. Participaron de las actividades evaluativas un total de 21 personas: 3 referentes institucionales-barriales de los becarios (sacerdotes), 10 estudiantes (becarios), 4 Prof. tutores y 4 referentes, intra-UCA, del Programa UNIR. Actualmente se está sistematizando la información recopilada, y realizando el correspondiente análisis, triangulando la perspectiva de los distintos actores consultados. El presente documento analiza la *evaluación que realizan los estudiantes (becarios)* acerca del Programa UNIR; dicha perspectiva es central en tanto constituyen los sujetos del Programa, su razón de ser.

El proceso evaluativo ha sido posible dada la coordinación y articulación entre distintos integrantes del Equipo de Gestión del Proyecto ACCEDES, pertenecientes a diferentes áreas de la universidad: Departamento de Educación (Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación), Coordinación de Compromiso Social y Extensión, Coordinación General de Tutorías, Vicerrectorado de Asuntos Académicos e Institucionales, Departamento de Alumnos, y Departamento de Ingreso y Estudios Preuniversitarios.

5.3. APORTACIONES O DESCRIPCIONES SEGÚN FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

5.3.1 Programa de Inclusión Educativa UNIR: justificación y descripción

Existe en la actualidad, tanto en la CABA como en el Gran Buenos Aires, un alto porcentaje de familias que viven en situación de pobreza en barrios y villas de emergencia⁹. Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del año 2010 el 5,7% de la población de la CABA habita en villas o asentamientos (DGEyC, 2012), existiendo una fuerte concentración territorial de dicha población en cinco comunas (1, 4, 7, 8 y 9)¹⁰.

La desigualdad de oportunidades que enfrenta la sociedad Argentina se manifiesta, por ejemplo, en el campo de la educación. La inserción escolar constituye un desafío constante para todos y particularmente para quienes habitan en las villas de la CABA donde siete de cada diez adolescentes de entre 13 y 17 años se encuentra cursando el nivel educativo correspondiente a su edad, el 18% está cursando la escuela primaria y el 14% ha abandonado la escuela. Asimismo el 28% de los jóvenes finalizó el nivel secundario, el 24% está cursando el secundario y casi la mitad lo abandonó sin completarlo (Mitchell y Peregalli, 2014)¹¹. La cantidad de años de estudio promedio de los adultos (25 años y más) es de 8, lo cual supone que apenas logran terminar la escuela primaria (Macció y Lépre, 2012:67). Para el caso de la educación superior se destaca que, en las villas de la CABA, el 4% de los mayores de 25 años inició dicho nivel y el 2% lo completó.

El estado de situación brevemente descripto evidencia desafíos a distintos niveles. En lo que refiere al acceso a la educación superior se destaca por ejemplo la necesidad impostergable, por parte de sujetos y colectivos sociales, de lograr

9 Villas: “Asentamiento poblacional no planificado, de trazado irregular, surgido de la ocupación ilegal de terrenos fiscales, cuyas viviendas originalmente de materiales de desecho son mejoradas a lo largo del tiempo por sus habitantes y van incorporando servicios públicos y equipamiento comunitario por la acción del Estado, y/o de instituciones de la sociedad civil” Fuente: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/definiciones.pdf?menu_id=33950

10 Para una ampliación temática ver: Lépre, E. (coord.) (2012). *Capacidades de desarrollo y sociedad civil en las villas de la ciudad*. Buenos Aires: Educa.

11 Mitchell y Peregalli (2014) *Evidencias y desafíos de la relación entre educación e inclusión en las villas de la CABA*, mimeo.

un medio de sostenimiento material que coadyuve a ese propósito. Frente a esta situación de inequidad la UCA, a través del Programa UNIR¹², asume el compromiso de movilizar recursos humanos, materiales y económicos a fin de solventar y acompañar la carrera universitaria de egresados del nivel medio provenientes de villas o barrios carenciados de la CABA y el Gran Buenos Aires.

El Programa UNIR fue aprobado en el año 2010 por el Consejo Superior de la UCA y actualmente diez estudiantes son sus beneficiarios¹³. Dichos sujetos constituyen la primera generación de estudiantes universitarios de las respectivas familias, aspecto que torna particular los procesos de acceso, permanencia y egreso.

El Programa UNIR tiene como objetivos generales: “1) Generar un compromiso institucional con las realidades más damnificadas” y 2) “Facilitar el acceso al nivel de educación superior y fomentar la continuidad de los estudios” (UCA, 2010). Sus objetivos específicos son: “1) Solventar económicamente el desarrollo general de una carrera universitaria mediante el otorgamiento de becas y estipendios mensuales, 2) Acompañar el proceso de inserción y desenvolvimiento universitario del alumno, no sólo desde el punto de vista académico, sino también en las necesidades generales de orientación o apoyo que pudieran presentarse¹⁴, 3) Generar convenios con instituciones públicas y privadas en orden a garantizar una política amplia de becas, 4) Brindar capacitación en el manejo oral y escrito de idiomas. Son destinatarios de dicho Programa alumnos del último año del Nivel Medio y egresados de hasta un año que residan en villas o asentamientos de la CABA y el Gran Buenos Aires” (UCA, 2010). A través de los citados objetivos, y las líneas de acción en que se desarrollan, se busca brindar acompañamientos personalizados a fin de favorecer que los estudiantes (becarios) experimenten trayectorias educativas de calidad e inclusivas.

12 Para más información acerca del *Programa de Inclusión Educativa UNIR* (UCA), ver: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo75/files/Inclusion_Educ_final_UNIR.pdf

13 La UCA cuenta con distintos programas orientados a favorecer el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con diferentes necesidades; el Programa UNIR se orienta particularmente a estudiantes de las villas.

14 Este proceso de acompañamiento se enmarca dentro de las acciones de tutoría definidas en el documento “Sistema de Orientación Universitaria UCA” (UCA, 2012).

5.3.2 Plan de Acción para mejorar el acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables: evaluación del Programa de Inclusión Educativa UNIR

Según Nirenberg la evaluación es una actividad programada de reflexión sobre la acción -a desarrollar, en desarrollo o desarrollada-. Dicha actividad se realiza mediante: procedimientos sistemáticos de obtención, análisis e interpretación de información; comparaciones contra parámetros definidos; o emisión de juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre procesos (actividades) y resultados (alcanzados o futuros) (Nirenberg, 2014).

Los procesos evaluativos proveen de herramientas para reflexionar sobre lo actuado, brindan racionalidad a la acción (facilitan la re-programación), permiten mejores decisiones, y transforman la información obtenida en nuevo conocimiento. La evaluación tiene a su vez “parentesco” con la investigación pero existen distinciones entre ambas (las une el rigor metodológico), posibilita aprender y desarrollar capacidades, se realiza en situaciones de aprendizaje compartido entre quienes evalúan y los protagonistas de la acción, y promueve empoderamiento, democratización y ciudadanía (Ibíd.). En palabras de la citada autora “la evaluación posee una triple finalidad: formular recomendaciones para mejorar la acción, lograr aprendizajes para los involucrados y otorgar transparencia a la gestión”¹⁵.

En el marco del Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232), el Plan de Acción de la UCA priorizó, en lo referido a colectivos con bajo IDH¹⁶, la evaluación del

15 *Ibid.*

16 “El IDH integra tres elementos básicos, dos de los cuales aluden a la formación de capacidades (longevidad y nivel de conocimientos) y un tercero (nivel de vida aceptable) asociado con el bienestar material y las capacidades de consumo familiar (PADH, 1998). Para construir este Índice, se tiene en cuenta tres elementos: el nivel de salud, representado por la esperanza de vida al nacer, el nivel de instrucción, representado por la tasa de alfabetización de adultos y el promedio de año de escolarización y finalmente el ingreso, representado por el PIB por habitantes, tras una doble transformación que tiene en cuenta la diferencia del poder adquisitivo existente entre un país y otro (PIB/PPA). El IDH es una medida no ponderada que clasifica a los países o regiones a través de una escala que va de 0 a 1 y permite considerar tres niveles (PADH, 1998:1): Alto + de 0,800, Medio De 0,500 a 0,799, Bajo - de 0,500. La distribución global del IDH de los últimos años indica que los países con mayor desarrollo (superior o igual a 0,8000) se ubican en Norteamérica y Europa. Los de

Programa UNIR. En dicho marco se definieron los siguientes objetivos: 1) Evaluar las acciones del Programa UNIR a fin de identificar fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora en las etapas de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes (becarios), 2) Favorecer la institucionalización de las acciones del Programa UNIR y así fortalecer los procesos de acceso, permanencia y egreso de colectivos con bajo IDH. Dado los objetivos evaluativos formulados se jerarquizaran tres dimensiones de análisis: acceso-ingreso, permanencia-seguimiento y egreso. Para las dos primeras se identificaron fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora y para la tercera se recopilaron sugerencias dado que al día de hoy ningún estudiante (becarios) transitó todavía por dicha etapa.

El diseño evaluativo utilizó una metodología de tipo cualitativo. Para la realización del trabajo de campo se diseñaron las correspondientes técnicas e instrumentos a la vez que se elaboró una guía orientadora de la actividad destinada a los coordinadores. Participaron de las actividades evaluativas un total de 21 personas. Se realizaron 3 entrevistas semi-estructuradas a referentes institucionales-barriales de los becarios (sacerdotes), 1 grupo de discusión con 10 estudiantes (becarios) a quienes se les solicitó el llenado de una “Pauta de Evaluación” de tipo cuanti-cualitativo, 1 grupo de discusión con 4 profesores tutores y un grupo de discusión con 4 referentes intra-UCA del Programa UNIR. Cada actividad evaluativa fue grabada en sistema digital. Actualmente se está procesando la información (ej: desgrabación) a fin de realizar su análisis. Mediante una triangulación metodológica intra-método de técnicas se generará una primera visualización de los resultados que se consolidará desde la perspectiva de diferentes actores implicados en el proceso. Una vez consolidados los hallazgos se realizará una devolución de la información a los participantes y a la comunidad universitaria.

El Cuadro 1 presenta la Grilla evaluativa del Programa UNIR. En ella se reflejan las etapas a evaluar, el propósito de la evaluación, las perspectivas a relevar y las técnicas e instrumentos utilizados (se obvió aquí, a fin de facilitar la lectura, la columna referida a los productos y plazos estimados, sí considerada en la Grilla evaluativa completa).

.....

desarrollo medio (entre 0,5000 y 7,99) se concentran en la zona central de América Latina, parte de Asia y parte de África, mientras que los de IDH bajo se identifican en el continente africano, en particular en África subsahariana (...)” (Gairín, J., Rodríguez, D., Castro, D. et al., 2014, *Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*: 4-5).

Cuadro 1: Grilla evaluativa Programa de Inclusión Educativa: UNIR (UCA)

<i>Etapas a evaluar/ Dimensiones</i>	<i>Propósito de la evaluación</i>	<i>Perspectivas a relevar /técnicas e instrumentos a utilizar/ Organización de actividades</i>
Acceso-ingreso Permanencia-seguimiento Egreso (Planificar y anticipar acciones)	Relevar las fortalezas, debilidades y desafíos del “Programa de Inclusión Educativa: UNIR” respecto de las etapas de ACCESO, PERMANENCIA y EGRESO de los becarios en la UCA.	1. Referentes Institucionales-barriales de estudiantes (becarios) 1.1. Objetivo de la entrevista: Relevar la perspectiva de los referentes institucionales-barriales acerca del proceso de acceso y permanencia de los becarios en la UCA (fortalezas, debilidades, desafíos y sugerencias de mejora) y de su/s rol/es en dicho proceso (fortalezas, debilidades, desafíos y sugerencias de mejora). 1.2. Preguntas orientadoras: ¿Cómo percibe el proceso de postulación y acceso a las becas UNIR? En función del vínculo que mantienen con los becarios: ¿qué aspectos destacan cómo fortalezas del Programa UNIR? En función del vínculo que mantienen con los becarios: ¿qué aspectos destacan cómo debilidades del Programa UNIR? ¿Qué sugerencias de mejora realizarían a la UCA en vistas de favorecer el acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables? ¿Ha podido acompañar al becario una vez otorgada la beca y comenzado su carrera universitaria? ¿Qué tipo de cambios ha observado en los alumnos que usted presentó? 1.3. Cantidad de referentes entrevistados: 3. 1.4. Observaciones: entrevistas grabadas en sistema digital (en desgrabación).
Acceso- ingreso Permanencia-seguimiento Egreso (Planificar y anticipar acciones)	PREGUNTAS A RESPONDER 1- ¿Qué requisitos, criterios y soportes (administrativos, económico-financieros, pedagógicos) son necesarios articular para que un becario del Programa UNIR complete su trayectoria educativa (acceda, permanezca y egrese)? 2- ¿Qué aspectos son necesarios tener en cuenta a la hora de favorecer el ingreso, permanencia y egreso de colectivos con bajo IDH en la UCA?	2. Becarios Programa UNIR 2.1 Objetivo del Grupo de Discusión: Relevar la perspectiva de los estudiantes (becarios) del Programa UNIR acerca de su/s proceso/s de acceso y permanencia en la UCA (fortalezas, debilidades, desafíos y sugerencias de mejora).

continúa...

	<p>2.2 Preguntas orientadoras para Grupo de Discusión: ¿Cómo conocieron el Programa de becas de la UCA (Programa UNIR)? ¿Cómo vivenciaron el proceso de postulación y acceso a las becas UNIR? ¿Cómo vivencian el seguimiento, orientación y acompañamiento recibido por la UCA? ¿Qué necesidades de orientación académica se fueron presentando una vez comenzada la carrera? ¿En qué medida el Programa dio respuestas a esas necesidades? ¿Cómo impactó tu ingreso en la Universidad en tu entorno? ¿Qué cambios generó en tú entorno (familia, amigos, etc.) el hecho de que ingresaras a la Universidad? ¿Cómo es tu relación con la persona que te presentó en la UCA? ¿Qué aspectos destacas cómo fortalezas o aspectos positivos del Programa UNIR?</p> <p>2.3 Ficha de Evaluación Programa UNIR.</p> <p>2.4 Cantidad de estudiantes (becarios) participantes: 10.</p> <p>2.5 Observaciones: Ficha de evaluación Sistematizada y Grupo de discusión desgrabado.</p> <p>3. Referentes Institucionales intra-UCA</p> <p>3.1 Objetivo del Grupo de Discusión: Relevar la perspectiva de los referentes institucionales intra-UCA acerca del proceso de acceso y permanencia de los becarios del Programa UNIR (fortalezas, debilidades, desafíos y sugerencias de mejora). Relevar la percepción de los referentes institucionales intra-UCA sobre los procesos de acceso, permanencia y egreso a la UCA de colectivos con bajo IDH.</p> <p>3.2 Preguntas orientadoras: ¿Qué evaluación realizan sobre el Programa UNIR? ¿El Programa cumple con los objetivos propuestos? ¿Cómo evalúan la coordinación entre los diferentes organismos y dependencias que integran el Programa? ¿Se conoce el Programa (el procedimiento administrativo) dentro de los organismos o dependencias que usted integra?</p>
--	--

continúa...

	<p>¿Qué fortalezas posee el Programa? ¿Qué debilidades tiene el Programa? ¿Qué sugerencias de mejora realizarían al Programa UNIR? ¿Qué sugerencias de mejora realizarían al área que usted integra pensando en las etapas de ingreso-selección, permanencia y egreso?</p> <p>3.3 Número participantes: 4</p> <p>3.4 Observaciones: Grupo de discusión grabado en sistema digital y en proceso de desgrabación.</p> <hr/> <p>4. Tercera Reunión: Prof. Tutores.</p> <p>4.1 Preguntas orientadoras: ¿Conocen el Programa UNIR (procedimiento administrativo y pedagógico)? ¿Cómo ve la adaptación de los becarios a la UCA? ¿Cómo ve la adaptación de la UCA a los becarios? ¿Qué necesidades tienen los becarios y qué capacidad de respuesta posee la UCA frente a ello? ¿Realizarían alguna sugerencia de mejora a la UCA en vistas de favorecer el acceso, permanencia y egreso de colectivos con bajo IDH?</p> <p>4.2 Número de participantes:4</p> <p>4.3 Observaciones: Grupo de discusión desgrabado.</p>
<p>NOTA: paralelamente al desarrollo de las actividades evaluativas con los distintos actores involucrados se está relevando la información documental existente. Asimismo se consultará toda aquella información o registro que se considere pertinente a fin de enriquecer el proceso evaluativo.</p>	

5.4 EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES: PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES

Se presenta a continuación el análisis de la perspectiva de los diez estudiantes (becarios) respecto de la evaluación del Programa UNIR surgidas del Grupo de Discusión realizado en el mes de mayo de 2014. Dicha actividad tuvo por objetivo: relevar la perspectiva de los estudiantes (becarios) acerca de su/s proceso/s de acceso-ingreso y permanencia-seguimiento en la UCA (fortalezas, debilidades, desafíos y sugerencias de mejora) a la vez que recopilar sugerencias respecto de la

etapa de egreso de la Universidad¹⁷. La citada actividad se desarrolló a través de esta secuencia de trabajo: a) presentación de los asistentes, b) presentación de: objetivos de la actividad, modalidad de trabajo y uso de la información (anónima, confidencial), c) llenado de Ficha de Evaluación del Programa UNIR (individual-guiada), d) discusión en base a preguntas orientadoras, e) cierre de la actividad.

La Ficha de Evaluación del Programa UNIR constó de las siguientes partes: datos de los participantes, fortalezas, debilidades y sugerencias de mejora para las etapas de acceso-ingreso y permanencia-seguimiento, y sugerencias respecto de la etapa de egreso. Asimismo se solicitó la valoración (en términos numéricos y argumentativos) de aspectos que particularmente interesaban ser indagados. A saber: “lo que más llamó la atención a los becarios cuando entraron a la UCA”, “el vínculo con los referentes institucionales-barriales” (sacerdotes), “la apreciación respecto de estar cursando la carrera universitaria en la UCA”, “la apreciación respecto del acompañamiento que reciben por parte de la UCA para cursar sus estudios”, “la apreciación respecto del aporte económico que reciben para solventar la carrera universitaria (becas)”, “la apreciación respecto de la capacitación que se brinda a los becarios en el manejo oral y escrito de idiomas” y “otro/s tipo/s de apoyo/s (económico, académico, pedagógico...) necesarios para desarrollar la carrera universitaria”. Dichos aspectos fueron integrados al análisis de las opiniones de los becarios para cada etapa, cuestión que se desarrolla en el siguiente punto.

5.4.1 Evaluación del Programa de Inclusión Educativa UNIR: perspectiva de los estudiantes

Perfil de respondentes

Se describe brevemente el perfil de los respondentes a fin de visualizar algunas de sus características. Actualmente son beneficiarios del Programa UNIR diez estudiantes que pertenecen a: Facultad de Psicología y Psicopedagogía (Psicología, 4 estudiantes), Facultad de Ciencias Económicas (Administración de Empresas, 3 estudiantes), Facultad de Derecho (Derecho, 2 estudiantes) y Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación (Ciencias Políticas, 1 estudiante). La edad promedio de los estudiantes es de 24 años; 8 de ellos son mujeres y 2 varones. Los ámbito/s a través de los cuáles los estudiantes se enteraron de la posibilidad

17 Al iniciarse la actividad se aclaró que al hacer referencia al Programa UNIR se alude a la UCA en su conjunto.

de la beca son: Escuela Secundaria (3 becarios), Parroquia (3 becarios), Otro (4 becarios). Seis becarios recibieron la beca en el año 2014, y 4 becarios reciben la beca desde hace más de un año. Cuatro becarios expresaron “no trabajar” y 6 becarios manifestaron “trabajar” (para estos últimos el promedio de horas por día es de 5).

Acerca de la etapa de acceso-ingreso: perspectiva de los estudiantes

Se presenta a continuación las fortalezas (aspectos positivos), debilidades (aspectos negativos) y sugerencias de mejora señaladas por los estudiantes (becarios) respecto de la etapa de acceso-ingreso a la UCA. Las respuestas fueron agrupadas en función de su recurrencia (reiteración) aunque también se deja constancia de aspectos relevantes que, si bien no fueron recurrentes, sí se enunciaron en la discusión y es importante consignar¹⁸.

Los estudiantes (becarios) destacan como *fortalezas*: haber contado con información sobre la posibilidad de postular a la beca (“la información de la existencia de la beca”)¹⁹, haber percibido que confiaron en ellos para postularlos a la beca (“Tener gente que confía y confió en mí”), el rol del sacerdote (referente institucional-barrial) en tanto facilitador de la información (“el sacerdote no dudó en recomendarme”)²⁰, las entrevistas de ingreso en la UCA (“las entrevistas fueron muy interesantes para formarme como alumno”), la rapidez con que se respondió a sus consultas (“rapidez en las respuestas a mis consultas”), el apoyo de las tutoras del Programa UNIR (“la ayuda y el acompañamiento del departamento de tutorías”)²¹, el apoyo de parte de la Coordinación de Compromiso Social y

18 Igual procedimiento se realizó para el análisis de las siguientes etapas.

19 Las respuestas de los becarios se transcriben textualmente y entre paréntesis a los efectos de ilustrar el análisis.

20 Los estudiantes (becarios) valoraron muy positivamente su *vínculo con los referentes institucionales-barriales (sacerdotes)*, otorgando a ello un puntaje promedio de 9,5 puntos (la escala de valoración se situó del 1 al 10, siendo 1 el peor y 10 el mejor). Al sintetizar las valoraciones realizadas se destaca: la preocupación de los referentes por facilitar la información sobre la beca y el interés de los referentes por acompañar a él/la becario/a (“el sacerdote fue quien me animó a estudiar y quien me apoyó en todo y me sigue apoyando y acompañando en todo momento”, “siempre me pregunta cómo me estoy organizando y cómo me está yendo con las materias”).

21 A fin de visualizar Instrumentos/Documentos de diagnóstico y seguimiento de los becarios ver: Cuadro 2.

Extensión (“conocer a gente que trabaja en Compromiso Social”), y, haber ingresado en la UCA (“el ingreso a la UCA”).

Los estudiantes (becarios) destacan como *debilidades*: la lentitud de cuestiones administrativas asociadas a la incertidumbre en el otorgamiento de la beca (“tardaron en avisarme la obtención de la beca”), el desconocimiento del Programa UNIR (“no se conoce la existencia del Programa”), la no contemplación de recursos para acceder a materiales bibliográficos (“que no se contempla la ayuda para fotocopias”), la dificultad para coordinar las entrevistas de ingreso en función de horarios y responsabilidades laborales (“Los horarios de las entrevistas eran a mitad de mi trabajo”), y, no contar con información sobre actividades de ingreso (“me gustaría saber resultados del curso de ingreso y las entrevistas”).

Como *sugerencias de mejora* para esta etapa los estudiantes (becarios) destacan: difundir más ampliamente la existencia del Programa UNIR (“Que el programa sea conocido para que otros jóvenes tengan la misma posibilidad que nosotros”), ampliar la cobertura del Programa UNIR (“que se puedan brindar a otros jóvenes las becas”), continuar recibiendo el acompañamiento que actualmente se les realiza (“Tener encuentros iniciales de los becarios y compartir experiencias e informarnos”, “Desde el comienzo armar el grupo de becarios”), y, simplificar los procesos administrativos para postular a la beca (“Dar otras opciones con respecto a facturas y demás”, “Que no haya tantos cuestionarios”).

A fin de ampliar la perspectiva de los estudiantes (becarios) acerca de la evaluación de la etapa de acceso-ingreso en la UCA se sintetizan las respuestas brindadas en relación al punto “*lo que más les llamó la atención cuando entraron a la UCA*”. En sus respuestas se destaca: la buena integración inter-pares (“lo que me llamó la atención fue la integración de mis compañeros”), la buena disponibilidad de profesores y administrativos (“la actitud, disponibilidad de los profesores al permitir consultas extra-clases”, “El buen trato que recibimos por parte de profesores y administrativos de la UCA”), los recursos académicos (“la biblioteca, el horario para hacer uso de ella, el material y la estructura”), la exigencia académica (“la calidad de formación que dicta la universidad porque no me lo esperaba”, “hay que invertir mucho tiempo de estudio, lo que no sabía que fuese tan así”, “la velocidad con la que avanzan los profesores, porque no estaba acostumbrada y la cantidad de material de estudio, porque es mucho más de lo que esperaba”, “el nivel académico de algunas materias, porque al no haber visto ciertos temas en el secundario cuestan más, pero a su vez la buena predisposición de los profesores”), y, la magnitud e infraestructura de la universidad (“lo primero que me llamó la atención fue la cantidad de edificios y la cantidad de alumnos”).

Acerca de la etapa de permanencia-seguimiento: perspectiva de los estudiantes

Se presenta a continuación las fortalezas (aspectos positivos), debilidades (aspectos negativos) y sugerencias de mejora señaladas por los estudiantes (becarios) respecto de la etapa de permanencia-seguimiento.

Los estudiantes (becarios) destacan como *fortalezas*: el apoyo y acompañamiento de los tutores del Programa UNIR (“Acompañamiento de los referentes”, “Preocupación de los referentes por las materias que se me complican”, “El tutor es cercano y se preocupa”, “Siempre están a la hora en que pido ayuda”, “Seguimiento de las tutoras de la beca”, “La ayuda y el acompañamiento del departamento de tutorías”), la buena disposición y el apoyo de los Profesores tutores (“Los tutores que me asignaron me ayudan en lo que pueden”, “Buena predisposición de los tutores, profesores y todo el personal en general”, “Acompañamiento del profesor tutor”, “Muy buenos los profesores y mucha disponibilidad”), las estrategias generadas por el Programa UNIR para acompañar a los becarios (“Reuniones mensuales entre becarios”), los recursos que ofrece la UCA para los estudiantes (“El taller de matemática”, “Que en la biblioteca haya espacios para estudiar y se puedan realizar préstamos de libros”, “Acceso a las computadoras con internet”), el aporte que supone la beca para poder cursar la carrera universitaria (“El porcentaje de la beca me parece excelente ya que facilita el poder cursar sin esa preocupación”), y la posibilidad de intercambio con otras personas (“Vincularme con otras personas: alumnos, profesores, estar cursando en la universidad”).

Los estudiantes (becarios) realizan una alta valoración de tres aspectos: la *“experiencia de estar cursando la carrera universitaria en la UCA”*, el *“acompañamiento que reciben por parte de la UCA”* y el *“aporte económico para solventar la carrera”*. El promedio de puntaje otorgado por los becarios para los tres aspectos es de 9,6 puntos, por dicha razón son consignados como fortalezas. En relación al *primer aspecto* (experiencia de estar cursando la carrera en la UCA) se destacan cuestiones tales como: “hasta ahora la experiencia ha sido buena”, “estoy muy agradecida a la oportunidad que me dieron, me siento cómoda estudiando acá, me gusta la carrera que elegí”, “(es una experiencia) muy buena por los valores éticos y religiosos que recibimos de los profesores”, “(le puse 10) porque me está yendo muy bien y no me está costando tanto, también por la buena adaptación”, “porque es una universidad de mucho prestigio y a demás comparte los mismos valores religiosos”, “es una buena experiencia, enriquecedora pero complicada a la vez, te enseñan pero te exigen mucho”, “porque es exigente y ayuda a mejorarse constantemente”, “creo que es una de las mejores cosas que me pasó, por eso volví”, “fue la mejor oportunidad que me dieron para realizarme en mis estudios”. En

relación al *segundo aspecto* (acompañamiento que reciben) se destaca: el conocimiento de los tutores acerca de la situación de los estudiantes (“los referentes están al tanto de mi estado”, “los referentes tienen un seguimiento nuestro”, “se preocupan por cómo me va en la cursada”), la pronta y adecuada orientación de los tutores (“te brindan toda ayuda posible para recibirte como profesional”, “los referentes son muy atentos”, “mi tutora siempre está pendiente de mi cursada”, “Las tutoras (...) siempre estuvieron y siempre me apoyaron”, “siempre están a disposición mías para lo que necesite”). En relación al *tercer aspecto* (aporte económico) se destaca, por un lado la valoración de la beca como vía para poder cursar una carrera universitaria (“No me esperaba que fuera el 100% de la beca y para toda la carrera”, “sin ello no tendría oportunidad de cursar”, “es muy positivo porque cubre mi beca totalmente y eso me da la posibilidad de concentrarme en el estudio”) y, a su vez, la necesidad de contar con otros aportes que posibiliten transitar el trayecto formativo de la mejor manera posible (“me gustaría recibir o que cubra, la beca, el tema de los apuntes/libros”).

El siguiente cuadro presenta las estrategias e instrumentos diseñados y utilizados para realizar el acompañamiento a los estudiantes (becarios) del Programa UNIR²². Expresa asimismo las áreas y dependencias responsables de cada instancia y los períodos estipulados para su realización. De este modo se visualizan los componentes que forman parte del acompañamiento y seguimiento realizado, aspecto valorado por los estudiantes²³.

22 Los instrumentos utilizados en algunas de estas fases son los mismos que se aplican en las instancias de recepción y seguimiento de todos los estudiantes desde el Área de Tutoría de la UCA. Sin embargo, se han realizado adaptaciones de acuerdo a las características propias de los estudiantes con bajo IDH.

23 A los efectos de ampliar la información disponible ver: *Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Argentina- INFORME NACIONAL*. Proyecto ACCEDES (DCI-ALA/2011/232).

Cuadro 2: Trayectoria del becario del Programa UNIR: fases e instrumentos/documentos de acompañamiento

<i>Fases</i>	<i>Sub-fases</i>	<i>Instrumentos/ Documentos</i>	<i>Participantes</i>	<i>Periodo de ejecución</i>
Recepción y Evaluación de los aspirantes	1º etapa: Presentación de los aspirantes al Programa	Formulario Carta de Presentación del Aspirante (CPA) firmada por un Sacerdote o Referente Barrial. Formulario Carta de Descripción Académica del Aspirante (CDAA) firmada por el Rector del Colegio. Informe desempeño académico	Compromiso Social	Enero-Octubre del año anterior al ciclo de ingreso.
	2º etapa: Entrevista inicial con aspirantes	Inventario de Entrevista Personal de Ingreso (IEPI)	Sistema de Orientación Universitaria (Tutoría)	Primer Período: Mayo a Junio
	3º etapa: Evaluación de características cognitivas- metodológicas y actitudi- motivacional del aspirante	Informe de Resultados Evaluación Cognitiva (EC) Registro de respuestas de test (RT)		Segundo Período: Septiembre a Octubre
	4º etapa: Evaluación de intereses y aptitudes profesionales	Inventario de Intereses y Aptitudes		
	5º etapa: Pre- sentación a Referentes del Programa UNIR de lo evaluado en cada aspirante	Informe de Evaluación del Aspirante (IEA)		

continúa...

Selección	Selección	Registro de Reunión (RS)	Comp. Social-Tutoría- Departamento de Alumnos- Departamento de Ingreso y Estudios Pre-Universitarios	Períodos de reunión: Julio y Noviembre
	Comunicación de la selección	Informe General de las Entrevistas de Devolución (IGED)	Tutoría	Entrevistas de devolución: Agosto Diciembre
Transición	Curso de ingreso	Formulario de inscripción Entrega de programas y materiales de estudio. Encuesta del aspirante Resultados Curso de Ingreso	Departamento de Ingreso y Estudios Pre-Universitarios	Primer período: Agosto a diciembre Segundo período: Febrero a marzo
	Matriculación	Formulario online de matriculación Formulario de Beca	Departamento de Alumnos	Agosto a Marzo
	Inscripción a materias de la carrera	Formulario de Inscripción Designación de Turno y Comisión Designación de Tutor referente	Facultad	
Seguimiento del proceso de inserción al ámbito universitario y del desempeño académico	Reuniones generales con los becarios	Guía de Reunión Seguimiento (GRS-I)	Comp. Social-Tutoría	Febrero - Diciembre
	Entrevistas personales	Informe Individual de Seguimiento (IIS)	Tutoría	
	Comunicación on-line	Comunicación mensual		
	Intercambio con las UA	Reuniones con tutores, docentes y referentes de cada UA (GRS-II)		

continúa...

	Evaluación anual de la continuidad de la Beca	Reunión general de evaluación del Seguimiento (GRS-III)	Comp. Social- Dp. Alumnos- Tutoría- Departamento de Ingreso y Estudios Pre-Universitarios	Diciembre - Febrero
--	---	---	--	------------------------

Los estudiantes (becarios) destacan como *debilidades*, respecto de la etapa de permanencia-seguimiento: la dificultad de la adquisición de materiales bibliográficos (u otros) por falta de recursos (“los altos costos de las copias”, “la asistencia económica no cubre los libros ni materiales”), el desconocimiento del procedimiento de acceso a materiales bibliográficos en biblioteca (“Cuesta encontrar libros en la biblioteca”), el vínculo con algunos profesores (“El vínculo con algunos profesores, o el modo de expresarse”), el escaso intercambio inter-pares (“poco intercambio entre compañeros”) y la elevada cantidad de alumnos por comisión, aspecto que dificulta el vínculo personalizado en el proceso de aprendizaje (“mucha cantidad de alumnos en una comisión”).

Algunas de las opiniones expresadas por los estudiantes (becarios) refieren más dificultades que a debilidades. De entre ellas se destaca: la exigencia académica (“Mucha exigencia académica”, “Dan muchos temas por sabidos, cuando algunas personas no lo vieron en el colegio”), la dificultad de asistir a reuniones por cuestiones laborales (“Las reuniones de becarios me cortan el horario de trabajo y no siempre mis jefes están de acuerdo en dar el permiso”), la dificultad en la realización del curso de ingreso (“Me costó el curso de ingreso”) y la dificultad en el aprendizaje de idiomas (“Ayuda para los cursos de inglés”).

Como *sugerencias de mejora* para esta etapa los estudiantes (becarios) destacan: contar con apoyo para adquirir materiales bibliográficos (“tener mejor acceso al material dejado por los profesores para bajar un poco el costo”, “que la asistencia económica cubra al menos un porcentaje de los libros o materiales”), continuar recibiendo el acompañamiento que han tenido para poder transitar y finalizar la carrera (“que me sigan acompañando para poder terminar mi carrera”, “que no se corte la ayuda económica a los becados”), mayor rapidez administrativa en las respuestas a consultas e inquietudes (“un poco más de rapidez administrativa”, “solucionar problemas administrativos referidos a la beca y la inscripción a materias”, “avisar fechas de finales con dos meses de anticipación”),

mayor adecuación de la propuesta de enseñanza en función de la situación de cada alumno sin que ello suponga bajar la exigencia o la calidad académica (“tratar de ver cuánto puede el alumno y a partir de ahí apuntar”), tutorías académicas más cercanas (“que la tutoría de la carrera sea más útil”, “sería bueno poner un tutor que acompañe a cada alumno”) y ayuda en áreas específicas (“más ayuda para las materias difíciles”, “ayuda en los cursos de inglés y computación”).

Al ser consultados sobre “*otro/s tipo/s de apoyo/s necesarios para desarrollar de manera satisfactoria la carrera universitaria*” los estudiantes (becarios) destacaron dos cuestiones: por un lado aludieron a un “factor personal” que refiere a su capacidad de organizarse y equilibrar la relación tiempo-trabajo-estudio (“lo único que necesito es tiempo pero eso va más en relación con mi trabajo. No corresponde a la universidad”), por otro lado aludieron “factores u apoyos institucionales” destacando concretamente cuatro aspectos: apoyo económico (“para pagar materiales...solventar gastos de fotocopias”), apoyo institucional para la orientación y búsqueda laboral (“si se pudiera estaría bueno que nos brinden facilidades para acceder a un trabajo”), apoyo socioeducativo (“que te ayuden si tenés un problema familiar que no te permite estudiar), y apoyo pedagógico (“algún taller de apoyo de aquellas materias que sean más complicadas. Ejemplo: matemática, economía”, “pedagógico, ya que en cuanto a los profesores a veces es complicado tener un trato más cercano para que nos expliquen su materia”, “para mí: apoyo en la redacción, hice un curso acá pero fue corto”).

Acerca de la etapa de egreso: perspectiva de los estudiantes

Si bien los estudiantes (becarios) se encuentran en los primeros años de sus carreras universitarias se creyó pertinente consultarles acerca de las sugerencias que realizarían a la UCA en general y el Programa UNIR en particular respecto de la etapa de egreso. Ello abonaría, de manera participativa, las estrategias que desde la universidad en general y el Programa UNIR en particular se diseñan o diseñarían. Las sugerencias realizadas por los estudiantes se integran en cuatro grupos de respuesta:

- *Acompañamiento durante la etapa de finalización de los estudios* (“aunque aún no sé si la carrera tiene trabajo final o tesis estaría bueno un acompañamiento que nos oriente en esa parte final”, “que se nos dé un apoyo en el momento de las últimas materias”, “que se nos brinde apoyo para el proceso de la pasantía de la carrera”, “un apoyo extra para terminar la carrera con todas las materias aprobadas con un buen promedio”, “que el seguimiento y la ayuda sea más fuerte al final, por las presiones que implica egresar”).

- *Acompañamiento para la inserción laboral* (“sugerencias de posibles instituciones o lugares donde desarrollarme laboralmente”, “me gustaría que la universidad nos posibilite una salida laboral”, “me gustaría que la universidad me acompañara a la hora de buscar trabajo en caso de no poder conseguirlo”, “tener la posibilidad de trabajar en alguna dependencia de la universidad cuando egrese”).
- *Acompañamiento para continuar la formación realizando estudios de posgrado* (“la posibilidad de realizar alguna especialización dentro de la universidad”, “que me informe acerca de otras carreras, doctorados o maestrías”, “tener la oportunidad de seguir estudiando en la universidad”).
- *Realizar una devolución de lo aprendido en la UCA a modo de compromiso con la sociedad* (“creo que siempre hay que dar un poco de lo que se recibe, considero que los becados tendríamos que trabajar en la UCA”, “armar un grupo de becarios y que ellos vayan viendo cómo ayudar a los tutores”, “creo que todos tenemos el Compromiso Social, tenemos que apoyar y seguir con el compromiso”, “que los egresados tengan un espacio en las villas para acompañar a los jóvenes, así como nosotros fuimos acompañados”).

Hallazgos evaluativos Programa UNIR: síntesis de fortalezas, debilidades y sugerencias

El cuadro 3 sintetiza los hallazgos evaluativos respecto del Programa UNIR según la perspectiva de los estudiantes (becarios). Se reflejan fortalezas, debilidades y sugerencias respecto de las etapas de acceso-ingreso, permanencia-seguimiento y egreso con el objetivo de visualizar los aspectos ponderados. Dicho análisis se triangulará con la perspectiva de los otros actores consultados a fin de consolidar los hallazgos evaluativos.

Cuadro 3: Síntesis de la perspectiva los estudiantes (becarios) acerca de la evaluación del Programa UNIR

<i>Etapas</i>		
<i>Acceso-Ingreso</i>	<i>Premanencia-Seguimiento</i>	<i>Egreso</i>
<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información recibida acerca de la posibilidad de postular a la beca • Haber percibido que confiaron en ellos (estudiantes) para postularlos a la beca • Rol del sacerdote (referente institucional-barrial) en tanto facilitador de la información • Entrevistas de ingreso en la UCA • Rapidez con que se respondió a las consultas de los estudiantes • Apoyo de las tutoras del Programa UNIR • Apoyo y orientación recibida de parte de Compromiso Social • Buena disponibilidad de los profesores y administrativos • Haber ingresado en la UCA • Buena integración inter-pares 	<p>Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo y acompañamiento de las tutoras del Programa UNIR • Buena disposición y apoyo de Profesores tutores. • Estrategias generadas por el Programa UNIR para acompañar a los becarios • Recursos que ofrece la UCA para los estudiantes (biblioteca, internet...) • Aporte (beca) para poder cursar la carrera universitaria • Posibilidad de intercambio e interacción con otras personas • La experiencia de estar cursando la carrera universitaria en la UCA 	
<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lentitud en cuestiones administrativas asociada a la incertidumbre sobre la posibilidad de acceder a la beca 	<p>Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de adquisición de materiales bibliográficos por falta de recursos • Desconocimiento del procedimiento de acceso 	

continúa...

<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento del Programa UNIR o falta de información • No contemplación de recursos para acceder a materiales bibliográficos o similares • Dificultad para coordinar las entrevistas de ingreso en función de horarios y responsabilidades laborales • No contar con resultados de test de ingreso 	<ul style="list-style-type: none"> • a materiales bibliográficos en Biblioteca • Vínculo con algunos Profesores • Escaso intercambio inter-pares • Elevada cantidad de alumnos por comisión, cuestión que dificulta el vínculo personalizado en el proceso de aprendizaje 	
<p>Sugerencias de mejora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difundir más ampliamente la existencia del Programa UNIR. • Ampliar la cobertura del Programa UNIR. • Continuar recibiendo el acompañamiento que actualmente se les realiza a los estudiantes (becarios). • Simplificar los procesos administrativos para postular y acceder a la beca. 	<p>Sugerencias de mejora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contar con apoyos para adquirir materiales bibliográficos u otros recursos similares • Continuar con el acompañamiento y apoyo recibido para poder cursar y finalizar la carrera • Mayor rapidez administrativa en la respuesta a consultas e inquietudes • Mayor adecuación de la propuesta de enseñanza en función de la situación de cada alumno sin que ello suponga bajar la exigencia académica • Tutorías académicas más cercanas • Ayuda en áreas específicas (materias difíciles, cursos de inglés y computación) 	<p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento para la etapa de finalización de los estudios y los requerimientos que ello supone • Acompañamiento para la inserción laboral • Acompañamiento para continuar la formación realizando estudios de posgrado • Realizar (los becarios) una devolución de lo aprendido en la UCA a modo de compromiso con la sociedad (“tutorear” a los nuevos becarios del Programa UNIR)

Fuente: Análisis de Grupo de Discusión con estudiantes (becarios).

5.4.2 Evaluación del Programa de Inclusión Educativa UNIR: próximas actividades

A fin de fortalecer los procesos de institucionalización del Programa UNIR se prevén instancias de consolidación de los hallazgos evaluativos y la generación de nuevos acuerdos intra-institucionales. A saber:

- *Actividad 1:* Reuniones de trabajo para generar acuerdos respecto del “Documento: Síntesis de Evaluación del Programa de Inclusión Educativa UNIR: fortalezas, debilidades y desafíos”. Plazo estimado: 25 de Julio 2014. Responsables: Equipo de Gestión Proyecto ACCEDES. Producto: Primera versión “Documento Síntesis de Evaluación del Programa UNIR: fortalezas, debilidades y desafíos”.
- *Actividad 2:* Jornada de intercambio y discusión de resultados de la Evaluación del Programa de Inclusión Educativa UNIR (Equipo de Gestión Proyecto ACCEDES). Plazo estimado: 4 de agosto de 2014. Responsables: Equipo de Gestión Proyecto ACCEDES. Producto: Nueva versión del Documento Programa UNIR” (incorporación de sugerencias emergentes de Jornada de intercambio y difusión de resultados).
- *Actividad 3:* Jornada de trabajo (intra-UCA): fortalecimiento de las estrategias de acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en la educación superior. Plazo estimado: 30 de agosto 2014. Responsables: Equipo de Gestión Proyecto ACCEDES. Producto: Relatoría de síntesis de Jornada de trabajo (diseño de acuerdos programáticos que fortalezcan la institucionalización de los proceso de acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables).
- *Actividad 4:* Jornada de difusión “Estrategias para favorecer el acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en educación superior” (Cierre Proyecto ACCEDES). Devolución de hallazgos evaluativos a los participantes (becarios, referentes institucionales-barriales, Prof. tutores). Plazo estimado: noviembre 2014. Responsables: Equipo de Gestión Proyecto ACCEDES. Producto: Elaboración de artículo académico: “Resultados y desafíos en el acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables a las instituciones de educación superior”.

5.5 CONCLUSIÓN GENERAL

La inclusión hace referencia a la distribución (y acceso) de bienes y servicios que posibilitan el ejercicio de los derechos básicos, sin exclusiones. La educación contemporánea se enfrenta a un doble desafío: ser de calidad e inclusiva. Se trata entonces de generar experiencias educativas que se encuentren articuladas con otras transformaciones sociales y posibiliten a su vez que todos los derechos sean ejercidos. En definitiva, reconocer que “la inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión” (Gentili, 2011:81).

¿Cómo avanzar hacia una Universidad inclusiva? Una universidad inclusiva tendría que considerar la diversidad como un aspecto positivo; ya que incluir supone alojar subjetivamente a todos. Ello supone: alojar lo idéntico-lo diverso desde una visión institucional que se construya con la participación de todos los sujetos y garantice procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos y efectivos. Avanzar en el desarrollo de una educación inclusiva supone desafíos particulares para el caso de las instituciones de Educación Superior. Tales desafíos pueden sintetizarse, a riesgo de simplificar, de este modo: a) generar aprendizajes inclusivos y efectivos; b) desarrollar estrategias de enseñanza inclusiva y efectiva; c) favorecer un desempeño académico para la inclusión (“Docencia, Investigación y Extensión para la inclusión”) y, en definitiva, d) desarrollar prácticas, culturas y políticas inclusivas. En este sentido resulta pertinente destacar que el avance respecto de los procesos de inclusión en las instituciones es un proceso inacabado (Booth y Ainscow, 2000), es decir, requiere de estrategias y abordajes que se re-creen periódicamente.

Los resultados evaluativos, analizados desde la perspectiva de los estudiantes (becarios), permiten concluir que el “Programa de Inclusión Educativa UNIR” (UCA) cumple con sus objetivos generales en tanto permite “generar un compromiso institucional con las realidades más damnificadas”, “facilitar el acceso al nivel de educación superior” y “fomentar la continuidad de los estudios (en los estudiantes)” (UCA, 2010). La evaluación realizada por los estudiantes (becarios) denota que los objetivos específicos también están siendo logrados.

De todos modos resulta pertinente destacar algunos desafíos o sugerencias de mejora a cuatro niveles, complementarios e interrelacionados²⁴: *a nivel pedagógico*: a) prever estrategias para favorecer que los estudiantes (becarios) sean capacitados en el manejo oral y escrito de idiomas, b) fortalecer el trabajo con los Profesores tutores de las respectivas unidades académicas capitalizando las buenas experiencias institucionales existentes, 2) *a nivel de recursos*: a) facilitar la adquisición de materiales para que los estudiantes (becarios) puedan desarrollar el proceso formativo de manera satisfactoria, b) proveer de otros recursos para apoyar la trayectoria de los estudiantes (becarios) dentro de la universidad (ej.: alimentación), 3) *a nivel del vínculo entre la UCA y la comunidad*: fortalecer el vínculo de la universidad con otros referentes institucionales-barriales (ej. familiares u otros referentes de los estudiantes, además de los sacerdotes), 4) *a nivel intra- institucional*: a) continuar fortaleciendo el involucramiento de distintos actores institucionales con el Programa UNIR en particular y la construcción de una cultura inclusiva en general, b) agilizar y adecuar los procesos administrativos acorde a las necesidades de los estudiantes (becarios) (ej.: re-diseño de formulario de solicitud de becas).

La alta valoración realizada por los estudiantes (becarios) acerca del Programa de Inclusión Educativa UNIR resulta un dato a considerar si se evalúa la pertinencia de ampliar su cobertura y, de ese modo, que mayor cantidad de jóvenes de las Villas de la CABA y el Gran Buenos Aires tengan la posibilidad de acceder, permanecer y egresar de la UCA. Ello supondrá nuevas alianzas entre la universidad y otros actores y organismos (estado, fundaciones, empresas, etc.). La sustentabilidad del programa se correlacionará con el grado de institucionalidad que posea y sus posibilidades de crecimiento; aspecto que coadyuvaría al desarrollo de una cultura inclusiva que integre a todos.

24 Dichos aspectos podrán ser tenidos en cuenta a la hora de realizar la revisión del “Programa de inclusión educativa: UNIR” y consolidar, si fuera el caso, una nueva versión.

6 PLAN DE INTERVENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES CON ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO BAJO (IDH). UN EJEMPLO EN PERÚ

Rosa Tafur Puente

Pontificia Universidad Católica del Perú

6.1. RESUMEN

El artículo presenta el diseño de un plan de intervención dirigido a grupos vulnerables conformados por alumnos pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se explican las actividades y estrategias consideradas en cada una de las grandes etapas que permitan a los alumnos vulnerables el acceso, la permanencia y el egreso de la universidad, con logros en cuanto a su rendimiento académico. Partiendo de la identificación de los grupos vulnerables se priorizan acciones a corto, mediano y largo plazo, que involucran a distintas áreas académicas y administrativas de la Universidad y que pueden servir como referentes para el trabajo que se viene realizando en favor de estos alumnos.

6.2 INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho que se encuentra reconocido en la Constitución Política del Perú así como en documentos internacionales que la consagran como tal. Este derecho se extiende para todas las personas sin excepción, sin embargo muchas veces “el contexto universitario sigue estando vetado a grupos sociales desfavorecidos...” (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2012, p.11), lo que obliga a que las universidades revisen la vinculación que tienen con la realidad socio cultural y económica de sus países a fin de que respondan a las demandas educativas de todos los ciudadanos y no solo a determinados grupos sociales que resultan favorecidos por sus condiciones socio económicas o de otra índole.

Al respecto en EURYDICE (2013, p.7) se indica que: “en los últimos años el concepto de dimensión social ha sido el elemento central de numerosos documentos políticos de relevancia internacional”. En estos documentos se plantea la importancia de brindar a todos los miembros de una sociedad las condiciones que les permitan acceder a una educación superior de calidad con igualdad de oportunidades, caracterizada por una enseñanza pertinente según las necesidades de los alumnos, e independientemente de los factores que pudieran gravitar en desventajas educativas para ellos. (Unión Europea, 2010). No solo se trata de la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior, sino también a la permanencia en el sistema y a los resultados académicos. Es decir, a todos los servicios que ofrece un sistema educativo con equidad.

6.3 EL ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO Y EL MARCO DE DESARROLLO GLOBAL MÁS ALLÁ DEL 2015

El índice de Desarrollo Humano (IDH) es “una medida no ponderada que clasifica a los países o regiones a través de una escala que va de 0 a 1, y permite considerar tres niveles de desarrollo humano: alto con una valoración mayor de 0,800; nivel medio, de 0,500 a 0,799 y nivel bajo, menor de 0,500” (PADH, 1998). Este índice integra tres elementos: la longevidad, el nivel de conocimientos y el nivel de vida aceptable. Los dos primeros aluden a la formación de capacidades personales y el tercero, a las capacidades del consumo familiar, así como al bienestar familiar.

Si bien en los últimos años los niveles de IDH en los países en desarrollo han aumentado modificando el equilibrio económico mundial, todavía existen los componentes que hacen que entre los países persista la desigualdad de ingresos, los patrones insostenibles de consumo, los elevados gastos en defensa y la escasa cohesión social. Estos factores colocan a los grupos sociales en situación de vulnerabilidad. (Rodríguez, 2011), contribuyendo a la existencia de exclusión social (Juárez, 2005).

Frente a esta situación en el mes de junio de 2012 por iniciativa de la Secretaría General de las Naciones Unidas se formó un Panel conformado por representantes de distintos ámbitos sociales del mundo con el objeto de asesorar sobre el marco de desarrollo global más allá de 2015; dando como resultado el documento “Una nueva asociación global: erradicar la pobreza y transformar las economías mediante el desarrollo sostenible”; documento que fue presentado en el mes de septiembre de 2013. (Naciones Unidas, 2013). La riqueza de esta propuesta radi-

ca en que la meta para alcanzar el desarrollo sostenible se lograría mediante la inclusión a través de la educación como vía para promover las líneas de trabajo que plantea la Agenda Post-2015. Estas son: a). la no discriminación y el reconocimiento de los derechos humanos y de las oportunidades económicas básicas; b). Colocar el desarrollo sostenible en el centro de la agenda, lo que implica lograr mayor inclusión social y disminuir los cambios climáticos; c). Transformar las economías para crear empleo y crecimiento inclusivo disminuyendo el consumismo y aumentando la producción sostenible basada en la innovación y en el desarrollo tecnológico; d). Construir paz mediante la organización de instituciones abiertas y eficaces para todos; e). Forjar una nueva alianza mundial que potencie la solidaridad, la comprensión el respeto mutuo entre países; f). Poner en práctica los planes previa definición de objetivos y de metas.

Tal como se ha manifestado párrafos arriba, la educación es la vía que permitirá lograr cambios, y actualmente distintos países en desarrollo están impulsando políticas de inclusión educativa (Gairín, Rodríguez y Castro, 2013), fundamentalmente en el nivel de educación superior. Para ello se plantean cuatro momentos claves en la formación profesional de los grupos vulnerables: a). antes del ingreso a la universidad; b), durante el transcurso de la formación profesional, c). al egreso de la universidad o posterior a la graduación y d). durante su inserción a la vida laboral. Cada uno de estos momentos cuenta con actividades que constituyen programas cuya aplicación ayuda al público objetivo a superar con éxito su formación. Esta es una manera de integrar a grupos que presentan alguna vulnerabilidad a una vida universitaria regular y eficaz.

Atendiendo a estas consideraciones, y con el objeto de lograr a largo plazo una verdadera inclusión educativa, el Proyecto ACCEDES “El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica” se trazó el objetivo de desarrollar acciones sistemáticas y planificadas que permitieran incorporar en forma natural y con la participación de la comunidad educativa universitaria, a los estudiantes que forman parte de grupos vulnerables; entendiéndose por vulnerabilidad la condición particular de los colectivos sociales, quienes por razones de índole “económica, geográfica, étnica o cultural manifiestan mayores problemáticas para acceder a la educación universitaria”. (Gairín, Rodríguez-Gómez y Castro, 2013,p.19).

En este marco quien suscribe elabora el plan de intervención que se presenta a continuación:

6.4 EL PLAN DE INTERVENCIÓN: FASES

La elaboración del Plan de intervención implicó el desarrollo de varias fases:

- a. *la creación de condiciones necesarias para poder aplicarlo*, fase que se inició con la descripción del contexto de actuación; continuó con la identificación de las características de la muestra en estudio para determinar las necesidades, siguió con la identificación de los obstáculos para la puesta en marcha del plan para la mejora del acceso, progreso y egreso de los colectivos con índice de desarrollo humano bajo; y culminó con la selección de estrategias y de actividades a aplicar según las características del grupo en intervención,
- b. *la planificación del plan de intervención*, en la cual se formularon los objetivos del plan en la universidad, el plan de actuaciones generales y concretas y el plan del proceso de evaluación.
- c. *la evaluación del plan de intervención*.

A continuación se presentan, en forma genérica, las fases desarrolladas:

a. *Creación de condiciones*

Descripción del contexto de actuación

La Pontificia Universidad Católica del Perú cuenta con una Dirección de Asuntos Estudiantiles formada por ocho Unidades dedicadas a brindar apoyo a los alumnos en sus distintas necesidades, fundamentalmente en el área académica. Los servicios que brinda son: servicio médico, orientación al estudiante, apoyo deportivo, apoyo social, bolsa de trabajo, oficina de becas, iniciativas estudiantiles y publicaciones para la docencia. Las Unidades desarrollan proyectos de atención a alumnos en general, así como a grupos de alumnos que por sus características se encuentran en desventaja académica y social frente a la población estudiantil. Este es el caso de la Oficina de Becas, cuyo trabajo se dirige a favorecer a alumnos con escasos recursos económicos a través de los programas Fe y Alegría y Din-thilac. En esta línea, la finalidad que tienen es optimizar el servicio que ofrecen ampliando la cobertura de atención. La primera promoción de becarios fue de 264 alumnos. Esta promoción empezó con el inicio del programa hace cinco años. Asimismo, esperan involucrar más activamente a las distintas Unidades de la Dirección de Asuntos Estudiantiles a fin de desarrollar sinergias en la atención a los estudiantes, para que estos participen y se nutran de los distintos espacios

universitarios. De esa manera enriquecen su vida universitaria y se preparan para afrontar los retos de la carrera profesional que están estudiando.

En concordancia con los esfuerzos gubernamentales a favor de la inclusión, y también como expresión del rasgo humanista de la PUCP, la Universidad acoge, principalmente, dos grupos vulnerables: alumnos con bajos recursos económicos y alumnos provenientes de provincias. Cabe anotar que esta atención incluye al Programa Beca 18 (programa social del gobierno), al Programa de la Municipalidad de Ventanilla- Callao, al Programa del Patronato BCP, entre otros.

Identificación de las características de las muestra en estudio para determinar necesidades

La identificación de colectivos vulnerables que estudian en la Universidad constituyó un proceso lento y difícil, tanto por la época de fin de semestre y de año calendario, como por la limitada sistematización de los datos recogidos por las Unidades que atienden a los estudiantes. Para la identificación de los colectivos vulnerables se emplearon tres *técnicas de recogida de información*:

- a. Análisis de contenido de los informes de los resultados de la aplicación de los distintos programas,
- b. Entrevistas/encuestas a los jefes o representantes de la Oficina de Servicios y Apoyo Social, Bolsa de Trabajo, Oficina de Servicio de Orientación al Estudiante, Oficina Central de Admisión; Servicio de Atención a los Alumnos; Programa de Becas.
- c. Encuestas a representantes de docentes y personal jerárquico de la universidad, así como a personal técnico-académico de instituciones que norman la educación peruana. En la PUCP se encuestó a la Decana de la Facultad de Educación, a coordinadores de Diplomaturas de Especialización y a la Directora de la Maestría en Educación. También se encuestó a la exdirectora del Área de Deporte y Cultura del Ministerio de Educación y a un académico de la Asamblea Nacional de Rectores.

Los instrumentos aplicados fueron las matrices proporcionadas por el Proyecto ACCEDDES y adaptadas por la Universidad Veracruzana, previa contextualización a la realidad educativa peruana.

Como resultado del proceso correspondiente se priorizaron dos grupos vulnerables:

- Alumnos con bajos recursos económicos (G1)
- Alumnos procedentes de provincias (G2)

Cabe anotar que la Universidad acoge también a personas con discapacidad visual o motora, pero son casos aislados cuya atención se va resolviendo durante sus estudios profesionales.

Identificación de obstáculos para la puesta en marcha del plan para la mejora del acceso, progreso y egreso de los colectivos con índice de desarrollo humano.

Si bien las distintas unidades de atención a los estudiantes se encuentran trabajando a favor de los alumnos, la coordinación entre ellas es limitada. En general, las acciones que realizan son abiertas para todos los estudiantes, y a ellas se acogen los grupos vulnerables que hemos detectado, pero no hay un seguimiento del impacto que produce los talleres en los que participan. Falta una sistematización global de las acciones realizadas hasta el momento, con el objeto de cada alumno vulnerable atendido pueda contar con un file de seguimiento de su avance, alimentado por el resultado de los distintos servicios de los que ha participado. En conclusión, falta afinar un programa institucional de atención a los grupos vulnerables específicos.

En relación a la atención de los docentes a los grupos vulnerables: la capacitación docente en las herramientas necesarias para el acompañamiento de los alumnos es incipiente, además muchos profesores no cuentan con el tiempo para dedicarse a esta tarea. La logística que acompaña al desarrollo de los programas es complicada de mantener en el tiempo y la disposición administrativa es muchas veces limitada. Estas percepciones de los entrevistados ponen en evidencia la falta de claridad en la concepción y en la valoración del acompañamiento al alumno como una tarea inherente al quehacer docente; acompañamiento que debería hacerse en los aspectos académico, afectivo, vocacional, y de desarrollo autónomo. Habría que pensar en establecer sinergias entre las áreas que se dedican al bienestar del estudiante.

Selección de estrategias, actividades a aplicar según las características del grupo en intervención.

Luego de haber detectado los grupos vulnerables en la universidad y haberlos priorizado, se diseñaron actividades y estrategias para atender cada una de las grandes etapas que implica el proyecto: el acceso a la universidad, la promoción académica y el egreso académico, con el objeto de incorporarlos a la vida universitaria con éxito y lograr que culminen sus formación profesional en el tiempo exigido por el plan de estudios correspondiente.

b. Planificación del Plan de intervención

El Plan de intervención quedó elaborado de la siguiente manera:

Objetivos:

Para el grupo de escasos recursos económicos (G1):

- Mejorar el acceso, promoción y egreso académico de los alumnos de la universidad que cuentan con escasos recursos económicos (GO1)

Para el grupo de alumnos provenientes de provincias (G2):

- Mejorar el acceso, promoción y egreso académico de los alumnos de la universidad provenientes del interior del país (GO2).

Plan de Actuaciones Generales y Concretas:

A continuación se presenta el Plan de actuaciones generales y concretas con las actividades y estrategias planificadas para atender a los grupos vulnerables identificados. En él se incluyen las grandes líneas de acción, al interior de las cuales se plantean las actividades a realizar de acuerdo al grupo a las que van dirigidas, se indica los responsables institucionales de su cumplimiento, las estrategias que se emplearán para lograr las actividades, los recursos y el cronograma correspondiente. Las acciones han sido clasificadas de acuerdo a las líneas de actuación y según las fases en que se divide la atención a los grupos vulnerables:

PLAN DE ACTUACIONES GENERALES Y CONCRETAS*

*Rosa Tafur Puente
Guadalupe Suárez
Patricia Nakamura*

I. ACTUACIONES REFERIDAS AL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

<i>Líneas de actuación</i>	<i>Actividad</i>	<i>Grupo al que esta dirigida</i>	<i>Responsables</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Inicio</i>
CAPTACIÓN DE POSIBLES ALUMNOS	Puertas abiertas y visitas guiadas en el campus.	GO1 y GO2	Oficina Central de Admisión e Información	Invitación a colegios particulares y estatales. Coordinación con las distintas Unidades Académicas de la Universidad para su participación en los eventos. Difusión de la oferta académica de la PUCP. Exhibición de materiales y demostraciones de las Unidades Académicas. Capacitación de alumnos promotores de la oferta de la Universidad.	Universidades de la RPU Material impreso Producciones académicas de las unidades Alumnos del tercio superior.	2014

continúa...

	Organización de ferias vocacionales en provincias.	GO2	Oficina Central de Admisión e Información y Red Peruana de Universidades	<p>Coordinación con la RPU para organizar ferias conjuntas.</p> <p>Capacitación de alumnos promotores de la oferta de la Universidad.</p> <p>Difusión de la oferta académica de la PUCP.</p> <p>Exhibición de materiales y demostraciones de las Unidades Académicas.</p>	<p>Universidades de la RPU</p> <p>Alumnos del terciario superior</p> <p>Material impreso</p> <p>Producciones académicas de las Unidades</p>	2015
Examen de ingreso descentralizado.	GO2	OCAI y RPU	<p>Coordinación con la RPU para llevar a cabo el examen de ingreso.</p> <p>Difusión de las condiciones académicas y de contexto de la Universidad.</p> <p>Convocatoria a través de diversos medios de comunicación masiva.</p>	<p>Estudio de mercado de los alumnos ingresantes que vienen de provincias.</p> <p>Personal académico y administrativo</p> <p>Pruebas de ingreso</p> <p>Alojamiento</p> <p>Refrigerio</p> <p>Pasajes</p> <p>Personal de vigilancia</p> <p>Personal de servicio</p> <p>Oficinas y aulas</p> <p>Materiales de</p>	2018	

continúa...

							escritorio Equipos informáticos Walkie talkies	
	Becas para los mejores estudiantes de colegios estatales.	GO1	Oficina de Servicios de Apoyo Social	Determinación de carreras y número de becas por carrera. Difusión de la oferta académica de la PUCP en colegios estatales. Convenio con las Unidades de Gestión Educativa Local.			Becas Material impreso	2014

II. ACTUACIONES REFERIDAS A LA PROMOCIÓN ACADÉMICA

<i>Líneas de actuación</i>	<i>Actividad</i>	<i>Grupo al que esta dirigida</i>	<i>Responsables</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Inicio</i>
DESARROLLO ACADÉMICO	ACTIVIDADES DE SENSIBILIZACIÓN					
	Promoción de valores de respeto, convivencia	Todos los estudiantes	Representantes designados por los Decanos	Incorporación de valores como tema transversal en los cursos.	Transporte Refrigerio Seguro contra	2014

continúa...

				Identificación de cursos en los que se realizarán visitas a zonas deprimidas económica y socialmente. Identificación de zonas deprimidas Visitas a zonas económicamente deprimidas.	accidentes Guías de visita
Promoción de la participación de los alumnos en proyectos de responsabilidad social.	GO1 y GO2	Oficina de Servicios de Apoyo Social DARS		Contacto con las instituciones comunales Convocatoria a alumnos Canalización de la sensibilización de los alumnos en acciones de intervención	Transporte Refrigerio Seguro contra accidentes Proyecto de responsabilidad social
<i>ACTIVIDADES DE APOYO</i>					
Proporcionar a los alumnos útiles básicos al ingresar a la Universidad.	GO1	Coordinadores de sección o programas de orientación.		Identificación de los alumnos que reciben el apoyo, por parte de servicio social.	
Proporcionar a los alumnos vales para fotocopias.	GO1 y GO2	Oficina de Servicio de Orientación al Estudiante (OSOE)		Entrega de los materiales por parte de las facultades de la Universidad.	Útiles de escritorio Vales para fotocopias
Talleres para mejora de	GO1 y GO2	Coordinadores de sección o		Identificación de los posibles alumnos que	Carta personalizada de los Decanos

continúa...

				programas de orientación. Oficina de Servicio de Orientación al Estudiante (OSOE)	recibirán el taller convocatoria y difusión de los Decanos	Semanario Punto Edu.
rendimiento académico			GO1 y GO2	Coordenadores de sección	Asesorías periódicas individuales y grupales	Files de los alumnos
Acompañamiento a los estudiantes con bajo rendimiento académico			GO1 y GO2	Coordenadores de sección	Asesorías periódicas individuales y grupales	Record académicos
Acompañamiento a los estudiantes en su desarrollo socio emocional y afectivo.			GO1 y GO2	Oficina de Servicio al Estudiante (OSOE)	Identificación de los posibles alumnos que recibirán los talleres	Página web Boletines de difusión del Servicio Psicopedagógico
Talleres de inserción a la vida universitaria. Talleres de liderazgo. Talleres de emprendimiento. Talleres de desarrollo socio emocional.			GO1 y GO2	Oficina de Servicio al Estudiante (OSOE)	Convocatoria y difusión Jornadas de integración estudiantil.	
INTEGRACIÓN						

continúa...

<p>Talleres de desarrollo de habilidades sociales. Visitas guiadas para conocer Lima.</p>	<p>GO2</p>	<p>Oficina de Servicios de Apoyo Social</p>	<p>Identificación de los lugares de visita. Coordinación con instituciones para posibles visitas</p>	<p>Revista Punto Edu Transporte Refrigerio Seguro contra accidentes Guías de visita</p>
<p>SALUD Y BIENESTAR Exámenes periódicos de salud. Exámenes de salud a familia directa. Vales para almuerzos.</p>	<p>GO1 Y GO2 GO1 GO1</p>	<p>Servicio de salud</p>	<p>Identificación de los alumnos participantes Coordinación con las Unidades Académicas Convocatoria Difusión</p>	<p>Revista Punto Edu Base de datos Página web Vales para el almuerzo</p>
<p>TRABAJO TEMPORAL EN LA PUCP Programa de trabajo temporal</p>	<p>GO1</p>	<p>Bolsa de trabajo</p>	<p>Oferta de los trabajos temporales en la PUCP Convocatoria y difusión Selección de los alumnos participantes según perfil</p>	<p>Página web Instalaciones de la PUCP</p>

continúa...

III. ACTUACIONES REFERIDAS AL EGRESO ACADÉMICO

<i>Líneas de actuación</i>	<i>Actividad</i>	<i>Grupo al que esta dirigida</i>	<i>Responsables</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Recursos</i>	<i>Inicio</i>
INSERCIÓN LABORAL	Información a cargo de la Bolsa de Trabajo.	GO1 y GO2	Bolsa de trabajo	Identificación de la oferta laboral Convocatoria y difusión Selección de los alumnos participantes según perfil Coordinación con empresas y centros laborales	Página web Revista Punto Edu	2015
	Talleres de orientación para la postulación y entrevista a puestos de trabajo.			Convocatoria y difusión	Página web Revista Punto Edu	2015
TITULACIÓN PROFESIONAL	Costos diferenciados por los derechos de titulación.	GO1	Vicerrector Administrativo	Convenio con organismos nacionales e internacionales para la subvención	Convenios. Normativa institucional	2017
	Concursos de investigación.	GO1	ViceRectorado de Investigación y Dirección General de Investigación	Convenios interinstitucionales Convocatoria y difusión	Página web Revista Punto Edu	2015

c. Evaluación del plan de intervención

Cuando se elabora un proyecto es importante diseñar el proceso de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos como del mismo proyecto. A continuación se presenta el plan correspondiente del proceso de evaluación según las líneas de actuación a favor de la mejora de los grupos vulnerables detectados en la universidad:

PLAN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

<i>Líneas de actuación</i>	<i>Objetivos de la evaluación</i>	<i>Acciones</i>
Captación de posibles alumnos	Verificar el porcentaje de ingresantes pertenecientes a los grupos vulnerables identificados.	Comparar el porcentaje de ingresantes pertenecientes a los grupos vulnerables identificados, en relación a los tres últimos años.
DESARROLLO ACADÉMICO	<p>Verificar la puesta en práctica de valores de respeto y convivencia</p> <p>Identificar el grado de participación de los alumnos en proyectos de responsabilidad social.</p> <p>Evaluar la utilidad y el empleo de los útiles y materiales proporcionados.</p> <p>Evaluar la efectividad de los talleres para la mejora del rendimiento académico, y del desarrollo socio emocional y afectivo.</p>	<p>Realización de focus groups y encuestas a los alumnos sobre el clima institucional.</p> <p>Cuantificar la cantidad de alumnos que participaron en las actividades realizadas.</p> <p>Aplicación de encuestas a los alumnos beneficiados.</p> <p>Comparación de las calificaciones de los alumnos beneficiados en relación a los dos ciclos anteriores, para comprobar si han mejorado.</p> <p>Aplicación de encuestas de impacto a los beneficiados.</p>

continúa...

INTEGRACIÓN	<p>Evaluar la efectividad de los talleres de integración</p> <p>Evaluar la utilidad de las visitas</p>	<p>Aplicación de encuestas de impacto a los beneficiados.</p> <p>Aplicación de focus groups en relación al clima de grupo.</p> <p>Aplicación de encuestas de satisfacción a los alumnos, con referencia a las visitas.</p> <p>Elaboración de una presentación por parte de los alumnos beneficiados sobre lo aprendido en las visitas.</p>
SALUD Y BIENESTAR	Verificar la puesta en práctica de los exámenes de salud.	<p>Comparación de la cantidad de alumnos (y sus familias) que recibieron los exámenes anuales de salud, respecto al año anterior para comprobar si existe un incremento.</p> <p>Hacer un seguimiento de los alumnos que reciben un tratamiento luego del examen de salud.</p>
TRABAJO TEMPORAL EN LA PUCP	Evaluar la aceptación y participación de los alumnos en el programa de trabajo temporal.	<p>Comparación de la cantidad de postulantes y de alumnos que lograron un puesto de trabajo respecto al año anterior.</p> <p>Encuesta a los empleadores sobre el desempeño de los alumnos.</p> <p>Revisión de las calificaciones de los alumnos que están laborando a través del programa para asegurar que éste no interfiera con su rendimiento.</p>
INSERCIÓN LABORAL	Evaluar cuántos alumnos han sido colocados en puestos de trabajo a través de la Bolsa de trabajo.	<p>Comparación de la cantidad de alumnos que han sido colocados en puestos de trabajo respecto al año anterior.</p> <p>Hacer un seguimiento de los alumnos que han sido ubicados en puestos de trabajo para verificar su desempeño.</p>
TITULACIÓN PROFESIONAL	Determinar la cantidad de titulados como producto de la acogida al programa.	Análisis comparativo de la cantidad de titulados en los tres últimos años.

La evaluación se realizará en dos grandes momentos: durante la ejecución de las acciones y luego de la finalización del proyecto. En ambos casos los indicadores se dirigen a recoger información sobre:

- Identificación de fortalezas y debilidades en la puesta en práctica del plan de intervención
- Búsqueda de alternativas para retroalimentar el plan de intervención

6.5 EXPERIENCIAS EN LA ATENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES

Si bien la PUCP cuenta con servicios de atención a los alumnos, tal como se manifestó al inicio del presente artículo, estos tienen bien cimentada su metodología y su trabajo en forma particular. Las coordinaciones entre servicios no constituyen una práctica diaria. Por ese motivo, y atendiendo a que varias de las actividades que se han planteado en nuestra propuesta ya se están ejecutando en la universidad, es que se decidió ofrecer a los distintos servicios la planificación completa del proyecto, a fin de que incorporen en sus acciones diarias aquellas actividades que consideren que puedan servirles para abrir el acceso a los grupos vulnerables previamente identificados, partiendo de la premisa que la detección de los grupos vulnerables se realizó con la información proporcionada por dichos servicios. Es conocido que las transformaciones de metodología y la ampliación o especificación del público objetivo de los servicios que se brindan a los alumnos requiere de un cambio de política institucional, de un cambio de paradigmas y de una orientación determinada que se plasma en los documentos normativos y de planificación, por lo tanto ocurren en un mediano y largo plazo; por ello, ofrecer el proyecto elaborado permite que las Áreas de servicio a los alumnos reflexionen sobre nuevas formas de atenderlos, y amplíen el espectro de posibilidades que les ofrecen para optimizar su formación. La respuesta a nuestra iniciativa ha sido satisfactoria, así como también el apoyo del Vicerrectorado Académico de la Universidad.

6.6 LECCIONES APRENDIDAS

- Este trabajo de investigación y formulación ha permitido reafirmar la importancia que tiene la formación de la persona en la educación superior, como complemento de la formación profesional. Pero esta formación

queda trunca si solo acceden a ella quienes pueden hacerlo debido a factores como sus posibilidades económicas. Aquellos que no cuentan con facilidades de este tipo o de otro similar para acceder a la educación superior universitaria, pierden la oportunidad de desarrollar sus potencialidades y tienen que conformarse con lo que han logrado hasta el final de su educación secundaria.

- El acceso a la educación superior es un derecho amparado por la Constitución Política del Perú y por lo tanto las instituciones formadoras de profesionales tienen el imperativo de crear las condiciones necesarias para que el acceso se generalice a los grupos menos favorecidos por alguna característica particular, en este caso, por un IDH bajo, o por provenir de lugares distintos de Lima, capital del Perú.
- Es valioso que la universidad brinde los servicios pertinentes a los alumnos, que les permita lograr un rendimiento académico adecuado y el egreso de la universidad en el tiempo que establece el plan de estudios. Más valioso es que estos servicios realicen sinergias a fin de que se constituyan en un sistema integrado e integral de apoyo al éxito académico del estudiante. El proyecto que presentamos en este artículo pretende lograrlo, enmarcado dentro de las actividades del Proyecto ACCEDES. “Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica”.

7 PROMOCIÓN DE FACTORES PERSONALES ASOCIADOS CON RESULTADOS POSITIVOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER INGRESO DE LAS CARRERAS DE ORIENTACIÓN Y EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Irma Arguedas Negrini¹

Flor Jiménez Segura²

Universidad de Costa Rica

7.1. RESUMEN

En esta ponencia se presenta el resultado de la aplicación de tres sesiones con 46 estudiantes de primer ingreso a las carreras de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica en el año 2014; pertenecientes al colectivo vulnerable IDH bajo y ruralidad. El propósito era facilitar al alumnado un proceso de orientación que potenciara en cada persona participante los factores personales asociados con resultados positivos con los que cuenta, para llevar a cabo su nuevo rol como universitarios.

1 Master of Science en Orientación Escolar, Oklahoma State University, E.E.U.U. Directora de la Escuela de Orientación y Educación Especial e investigadora del Instituto en Educación, Facultad de Educación Universidad de Costa Rica. Correo electrónico: IRMA.ARGUEDAS@ucr.ac.cr

2 Doctora en Psicología Educativa, Universidad de Barcelona, España. Magister Scientae en Gerontología, Universidad de Costa Rica. Docente de la Escuela de Orientación y Educación Especial y de la Maestría en Gerontología e investigadora del Instituto en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica. . Correo electrónico: FLOR.JIMENEZ@ucr.ac.cr

A partir de diferentes estrategias (rompecabezas de tu mundo, charla teórica-práctica sobre factores personales que promueven la permanencia en la educación superior y el contacto con la Asociación de Estudiantes de las carreras señaladas), el alumnado pudo determinar fortalezas tales como conocerse a sí mismos, comunicación, redes de apoyo, optimismo, autocontrol, formas de enfrentar situaciones difíciles, entre otras, que les facilitarán su ingreso, permanencia y egreso de la educación superior. Asimismo, temores, deseos, inquietudes, entre otros, que tienen.

7.2 JUSTIFICACIÓN

Durante los últimos años la atención a grupos vulnerables, también conocidos como grupos sociales en condiciones de desventaja, ha sido una preocupación en la Universidad de Costa Rica; además de realizar investigaciones y propuestas de intervención, se han implementado diferentes acciones que permitan a este colectivo con índice de desarrollo bajo (IDH) y ubicación geográfica rural que ingresa a la universidad, tener acceso a la educación superior y contar con ayuda económica y ayudas complementarias (libros, residencia estudiantil, orientación vocacional, entre otros), que les permita la satisfacción de las necesidades básicas en su rol como educandos.

Es la Vicerrectoría de Vida Estudiantil la encargada de cumplir con la misión de facilitar la “promoción del desarrollo personal y social del estudiante desde una perspectiva integral, facilitando las condiciones existenciales y materiales, para contribuir al mejoramiento del educando como individuo, como universitario y como miembro solidario de la sociedad” (UCR, Consejo Universitario, 2001^a), la cual lo lleva a cabo desde el ingreso de los estudiantes hasta su egreso y por medio de las diferentes instancias que tienen relación con la Vicerrectoría, tales como, Oficina de Orientación, Oficina de Becas, Oficina de Registro, Oficina de Salud, entre otras. La universidad tiene claro que para muchas de estas personas el acceso al conocimiento les permitirá integrarse y participar en la sociedad de forma activa.

Producto del diagnóstico realizado por parte de la Universidad de Costa Rica en el 2012, para el Proyecto ACCEDES, se detectaron vulnerabilidades en estudiantes en quienes se presentan al mismo tiempo la ubicación geográfica y el índice de desarrollo humano bajo, lo cual trae consigo la necesidad de implementar acciones complementarias a los diversos apoyos que ya reciben de la institución. Lo complementario va dirigido a potencializar durante cada semestre

algunos factores personales asociados con diversos resultados positivos en la vida universitaria.

Si bien el alumnado cuenta con apoyos para poder solventar sus necesidades básicas, es muy importante potenciar en el estudiante y la estudiante los factores personales asociados a resultados positivos. Parte de este trabajo lo hacen los Centro de Asesoría Estudiantil (CASE) que en la Universidad de Costa Rica están ubicados según las áreas académicas. Sin embargo, esta estrategia se diseñó dirigida al estudiantado de primer ingreso de la Carrera de Orientación y la Carrera de Educación y que pertenecieran al colectivo vulnerable de IDH y ruralidad; con el propósito de trabajar aspectos relacionados con los factores que promueven la permanencia, estilos explicativos y teoría de la inteligencia.

A partir del ingreso el alumnado enfrenta diferentes situaciones en la Universidad (sentido de identidad, nuevas relaciones interpersonales, ansiedad, toma de decisiones, estilos de enseñanza, entre otros) que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje debe saber sobrellevar.

Ante la realidad descrita es oportuno que el alumnado cuente con el apoyo de profesionales que le faciliten procesos de Orientación por medio de talleres, cursos, seminarios, conversatorios, charlas, etc., que le permitan la adquisición de competencias para la gestión del autoconocimiento y actuar de forma autónoma y con iniciativa personal ante las situaciones de la vida.

Con el objetivo de brindar un apoyo a los estudiantes que ingresaron en el año 2014, se describirá una estrategia de intervención, apoyada en la estrategia de Gabinete Interdisciplinario de Atención Estudiantil, del colectivo vulnerable señalado.

La estrategia consistió en talleres participativos que se implementaron al inicio del año y que se continuaron a mediados y al finalizar el año (en esta comunicación se plasmará el trabajo realizado a inicios de año). Se trabajó lo referente a factores protectores que faciliten el ingreso, permanencia y egreso de la Universidad, todo para garantizar al educando universitario la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad (UNESCO, 2009).

La estrategia tiene como propósito: Diseñar, planificar, ejecutar y evaluar un proceso de inducción sobre factores que promueven la permanencia en la educación superior, dirigido a estudiantes becados y de la zona rural de las Carreras de Orientación y Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

7.3 MARCO TEÓRICO

7.3.1 *Factores personales que promueven la permanencia de los estudiantes en la educación superior*

La educación es un elemento central del desarrollo humano sostenible. Tiene influencia directa en la composición social, en la construcción de las personas y en la habilidad de los países para enfrentar la productividad en el contexto globalizado. Una de las demandas principales para que una sociedad logre adaptarse a cambios sociales y tecnológicos acelerados, es que la mayor cantidad de personas que ingresan a la Educación Superior tengan experiencias de desarrollo óptimas, las cuales son favorecidas por las interacciones sociales adecuadas y por el acceso a la educación (Programa Estado de la Nación, 2004).

Una adecuada educación se asocia con mayores niveles de salud, mejor situación económica, mayor participación cívica y menor criminalidad, lo que trae beneficios directos al estudiantado y representa beneficios indirectos para las generaciones siguientes. El logro académico contribuye con el bienestar psicosocial, tanto individual como colectivo, y por consiguiente con la calidad de vida presente y futura de las personas.

Los conocimientos y las competencias, tanto académicos como socio-afectivos, producto de la educación formal, permiten desarrollar fortalezas para enfrentar retos, que permitirán tener una vida autónoma y productiva. Esto es más factible cuando la educación es integral, ya que se favorece el aprendizaje en diversas áreas, se motiva a todas y a todos a aprender y a contribuir de acuerdo con el potencial individual y se ofrece un necesario equilibrio entre el logro socioafectivo y el logro académico. Este tipo de educación fomenta en las y los estudiantes la utilización de sus aprendizajes tanto en la institución educativa, como en sus familias y comunidades, y en la construcción de sus proyectos de vida (Arguedas y Jiménez, 2007, Jiménez y Arguedas, 2009, Elias, 2006; Guevara, 1997).

Otras condiciones favorecedoras del desarrollo que pueden ser dadas por las redes sociales, que le satisfacen a la persona las necesidades básicas de apoyo, de afecto, de participación y de pertenencia. La dinámica de la institución educativa proporciona la estructura necesaria para el desarrollo integral, siempre que se logre un equilibrio saludable entre el apoyo y la exigencia (Hale & Canter, s.f).

7.3.2 *Desarrollo positivo del estudiantado universitario*

El enfoque de promoción del desarrollo se centra en la construcción de fortalezas y recursos de las personas, grupos y las comunidades, busca facilitar las condiciones para el logro de las tareas del desarrollo de las personas (Barber, 2003; Search Institute, 1997). De acuerdo con este enfoque, la promoción del desarrollo en el estudiantado universitario se logra por medio de la satisfacción de necesidades específicas y de la identificación, la edificación y la utilización de fortalezas en diversos ámbitos (Kinzie & Kuhl, 2007; Park & Peterson, 2003).

El enfoque de desarrollo positivo se centra en la detección y satisfacción de necesidades básicas para el desarrollo, dentro de las que se encuentran: seguridad, afecto, relaciones interpersonales sanas, modelos, redes de apoyo, oportunidades para contribuir y desarrollar cualidades, instrucción de alta calidad, sentido de competencia, límites claros, expectativas realistas, compromiso, capacidad social e identidad positiva. Los estudiantes con menores oportunidades para la satisfacción de sus necesidades son más vulnerables a presentar diversidad de situaciones problemáticas que dificultan el desarrollo saludable (Roth & Brooks-Gunn, 2000, Roman et al, 2014).

El concepto de desarrollo positivo asume que todos los estudiantes tienen fortalezas y que éstas deben identificarse, edificarse y utilizarse por medio de intervenciones efectivas. Asume también que las y los estudiantes desean desarrollarse adecuadamente, tener éxito, aprender a expresar sus necesidades, así como contar con apoyos adecuados para lograr las metas que se han planteado.

Lo anterior es congruente con los modelos y programas de Orientación que buscan optimizar el desarrollo humano y que se basan en la convicción que los estudiantes tienen fortalezas que conducen a comportamientos productivos y disminuyen las conductas perjudiciales (Aspy et al., 2004; Myers, et al., 2000; Bisquerra, 1998). También es congruente con el concepto de prevención integral en el que se fundamenta la práctica de la Orientación en el sistema educativo costarricense, la cual, al tener un carácter proactivo, dirige sus esfuerzos a la edificación de fortalezas para el desarrollo vocacional autónomo, para el mejoramiento de la calidad de vida y para la concreción de proyectos de vida (Ministerio de Educación Pública, 2005). Dentro de las funciones de la Orientación siguen teniendo relevancia la prevención y la resolución de algunas problemáticas, pero el énfasis se encuentra en la promoción de las habilidades, conocimientos y actitudes que están asociadas con el desarrollo saludable la competencia y el éxito escolar integral para todos.

7.3.3 Factores que se han asociado con la permanencia en la educación superior

Con base en su experiencia en el trabajo docente y de Orientación, Mc Whirter et al. (1994) identificaron categorías interactuantes de fortalezas que aumentan las probabilísticas del estudiantado de tener éxito escolar. A partir del esquema básico de estos autores, y con información adicional extraída de diversos estudios, se ha reunido una serie de factores personales que se han identificado como necesarios para la permanencia de estudiantes en las instituciones de educación superior. Los factores personales son características, habilidades y actitudes del estudiante. Al identificarlos se toma en cuenta la educación de la persona en su totalidad, es decir, se incluyen factores tanto académicos como no académicos porque el éxito educativo es además de éxito académico, éxito en las áreas social, afectiva y conductual, dándose una interrelación entre las áreas (Arguedas, 2010; Elias, 2006; Guevara, 1997).

7.4 FACTORES PERSONALES

a. Habilidades para el éxito escolar

Habilidades académicas

Diversos autores resaltan la importancia del desarrollo de las competencias académicas, especialmente en el área de lectura, ya que argumentan que para poder tener éxito académico, los estudiantes deben poder leer bien (The Higher Education Academy, 2005; Stormont et al., 2003; Walker & Sprague, 1999). El ajuste educacional es influido por los aprendizajes previos y las experiencias anteriores del estudiantado, es decir, si los niveles alcanzados son adecuados tiene más probabilidades de continuar con sus estudios (Roman, 2014; Redd et al., 2001; Yates, 1999).

Habilidades para la supervivencia académica

Son habilidades no académicas pero que son necesarias para el éxito universitario, ya que facilitan la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades propiamente académicas. La ausencia de ellas afecta negativamente el rendimiento y las relaciones con los docentes (Fad, 1990). Las habilidades para la supervivencia académica se relacionan con los hábitos de estudio y trabajo; alguna de las que tienen mayor importancia son: el mantenerse involucrada o involucrado académicamente, el adecuado uso del tiempo, el manejo de la atención, seguir

instrucciones, levantar la mano o hacer preguntas, escribir legiblemente y el cumplimiento de trabajos extraclase. También destacan la importancia del reconocimiento de las propias fortalezas, la asistencia a lecciones, la disposición a esforzarse por aprender y el cumplimiento de reglas básicas de comportamiento en el aula (Johnson, et al., 2001; Mc whirter, et al., 1994; Gerler, 1990).

Autoconcepto y autoestima

El Autoconcepto se refiere a cómo la persona se percibe en diferentes áreas. La autoestima es la evaluación que se hace de esas percepciones en comparación con otros; es una reserva de sentimientos positivos que tiene la persona acerca de sí misma y está asociada con mayor iniciativa. Los sentimientos positivos acerca de sí misma no excluyen la capacidad de la persona para asimilar la inevitabilidad de no estar bien en algunos aspectos, aunque sí favorecen la persistencia después de los fracasos (Jiménez y Arguedas, 2009; Baumeister, et al., 2003; Katz, 1983)

La cantidad de experiencias de éxito

La experiencia de éxito a partir de desafíos razonables y de oportunidades para el esfuerzo real, aumentan la creencia en el valor del propio trabajo. Así como la baja autoestima puede partir de una valoración realista de las experiencias negativas que se han tenido, también puede ser el producto de una percepción equivocada en cuanto a la capacidad para aprender (Kuth, 2009; Humpherey, 2004; Baumeister, et al., 2003).

Creencias que tenga la persona en cuanto a su propia capacidad

El Autoconcepto académico se refiere a cómo se siente la persona acerca de su competencia académica; tiene una dimensión global (competencia general) y una dimensión diferenciada, enfocada en áreas específicas. El alumnado necesita una comprensión realista y precisa de sí mismos y un grado razonable de seguridad en sus propias capacidades; necesitan identificar y cultivar sus fortalezas (Elias, 2006; Redd et al., 2001). La percepción de la propia capacidad afecta la efectividad y viceversa (Baumeister, et al., 2003; Katz, 1993).

Formas de interpretar experiencias negativas

La forma como cada persona explica las experiencias negativas que tiene en el ámbito universitario determina si se involucra y si persiste más, lo que puede afectar el rendimiento y la motivación. Las explicaciones optimistas, es decir, aquellas explicaciones que interpretan las experiencias negativas como eventos

temporales y no permanentes, contribuyen a que los estudiantes mantengan la motivación para continuar esforzándose hacia el logro de sus metas (Yates, 1999; Seligman, 1995). Aquí cobra importancia la forma como se interpretan los errores.

Formas de reaccionar ante las dificultades

Es necesario que los estudiantes tengan una percepción positiva de lo que están aprendiendo y de sus habilidades para el aprendizaje, a pesar de tener que realizar algunas tareas que no les gusten o de enfrentar dificultades.

Comunicación con las demás personas

En este grupo se ubican las habilidades que facilitan la construcción y el mantenimiento de relaciones competentes y mutuamente beneficiosas con compañeras, compañeros y personas adultas. Son habilidades basadas en el valor del respeto mutuo y el de asumir responsabilidad por la propia conducta, que aumentan el número de alternativas que la persona tiene a su disposición. Algunos consideran que éstas son las habilidades más importantes que una persona debe aprender, ya que se asocian con alto rendimiento académico y un ajuste interpersonal satisfactorio en la adultez (Jiménez y Arguedas, 2004; Elias, 2006; Brigman & Campbell 2003; Mc. Whirter, 1994).

Desarrollo y mantenimiento de amistades

Aquí son relevantes: el poder mostrar empatía y expresarse de forma que las interacciones con otros sean efectivas (Elias, 2006), la capacidad de escucha (Brigman & Campbell, 2003), el poder comprender la perspectiva de los demás aunque ésta no se comparta (Spence, 2003) y el saber cómo introducirse y cómo terminar interacciones grupales (Mc Whirter, 1994).

Comportamiento productivo en clase

Incluye establecer metas de rendimiento a corto y mediano plazo, el uso eficiente del tiempo en clase, cumplir con solicitudes e instrucciones de la persona docente, mantenerse en la tarea la mayoría del tiempo y seguir reglas de comportamiento (Elias, 2006; Fad, 1990; Gerler, 1990)

Interacción con variedad de personas

Este punto se refiere a la capacidad para trabajar con otras personas y para involucrarse en negociaciones constructivas, lo que incluye conocer acerca de los valores que son compartidos por los miembros de un grupo. Una de las mani-

festaciones de esta capacidad es mantener amistades con más de un compañero o compañera significativo (Fad, 1990).

Participación en trabajos cooperativos

En los trabajos cooperativos es necesario que se den negociaciones equilibradas, en otras palabras, negociaciones en las que se toman en cuenta las necesidades de todas y todos (Elias, 2006; Gerler, 1990).

7.5 ESTRATEGIAS CONSTRUCTIVAS PARA EL MANEJO DEL ESTRÉS

Forma de responder al rechazo, al temor, a la decepción y al enojo

Se refiere a la capacidad para manejar los sentimientos de forma que favorezcan el enfrentamiento de situaciones en lugar de impedirlo. El enfrentamiento se favorece por medio de la regulación del afecto, el auto-monitorio y la evitación de estilos de pensamiento no adaptativos y de estrategias evasivas (Jiménez y Arguedas, 2009; Spence, 2003).

Manejo del conflicto

En este punto está incluida la expresión del enojo producto de interacciones frustrantes o provocaciones sin utilizar la agresión física o verbal. Dichas interacciones pueden ser con otros estudiantes o con el personal de la institución (Fad, 1990; Gerler, 1990).

Búsqueda de ayuda cuando ésta sea necesaria

La capacidad para identificar la necesidad de apoyo, así como para buscarlo con el fin de satisfacer necesidades y lograr metas, representa una atributo favorecedor del éxito escolar (Elias, 2006; Raskind, et al., 2002)

Control

La población de estudiantes que tienen mayores probabilidades de permanencia en las instituciones de educación superior controla de forma apropiada su ambiente y su conducta. Como la sensación de control afecta el establecimiento y el logro de metas, la falta de control- sobre decisiones, el futuro, la vida- representa un riesgo. En este grupo de factores personales se encuentran las habilidades para la toma de decisiones, la capacidad para posponer la gratificación y el propósito de vida, todas las cuales se relacionan con el establecimiento de metas realistas (MC Whirter, et al., 1994).

7.6 METODOLOGÍA DE TRABAJO

Tomando como referencia el paradigma cualitativo, las proponentes de la presente comunicación se dieron a la tarea de Diseñar, planificar, ejecutar y evaluar un proceso de inducción sobre factores que promueven la permanencia en la educación superior, dirigido a estudiantes becados y que viven en zonas rurales. Todos pertenecen a las carreras de Orientación y Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

Participantes: Fueron 46 estudiantes. 38 mujeres y 8 varones. Todos ingresaron a la Universidad de Costa Rica en el 2014. Viven en una área geográfica rural y tiene un IDH bajo.

Procedimiento de trabajo: Se trabajaron 3 sesiones con el estudiantado.

I Sesión: Mi mundo y su relación con el ingreso a la U

Se solicitó a cada persona que elaborara el Rompecabezas de tu mundo tomando en cuenta su presente y su nuevo rol de estudiante universitario.

El rompecabezas de tu mundo es una herramienta eficaz para explorar los patrones de la toma de decisiones de las personas. Los autores Cladbourne, Rosenberg y Mahoney (1982), le dan éste nombre porque consideran que las decisiones que cada persona toma, influyen en el tamaño y la forma de su mundo. El ejercicio ayuda a los estudiantes a enfrentarse con sus patrones de toma de decisiones; les permite ver sus propios procesos mentales y entender como, ciertos patrones facilitan o impiden la creación del propio mundo.

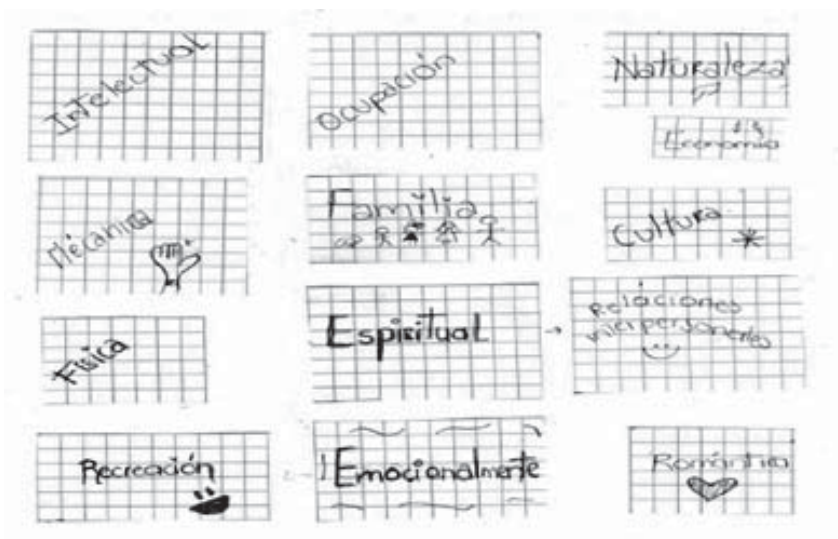
Las piezas del rompecabezas representan 13 sectores del mundo de una persona: recreación, familia, cultura, naturaleza, economía, intelectual, ocupación, emocional, romántico, relaciones interpersonales, físico, espiritual y mecánico. Cada persona prepara las 13 piezas de su propio rompecabezas, que serán totalmente diferentes a las de otras personas, Ya que deben tomar en cuenta qué tan importante es para ella cada sector y cuánto tiempo le dedica a fomentarlo. Aunque las 13 piezas se recortan de forma rectangular, el tamaño de éstas va a depender de la extensión e intensidad que cada sector “tenga” en la vida de la persona.

Posteriormente de tener formadas las partes del rompecabezas de las diferentes áreas, cada persona pega a su gusto las partes en una hoja blanca y observa cómo le quedó su mundo.

Plenaria

- Luego de que los estudiantes y las estudiantes terminan el rompecabezas, la persona facilitadora empieza a conversar con el alumnado sobre lo siguiente: el tamaño y forma de su mundo, si se sienten bien con el mundo que formaron, sobre las partes que se encuentran más alejadas o cercanas y por qué. Que logren identificar el núcleo central del mundo que formaron y que seguridad le da este núcleo; todo esto relacionado con su rol como estudiante universitario. Asimismo se indaga con el grupo de estudiantes sobre qué cambios realizaría en su mundo.
- Después del análisis grupal se les solicita al estudiantado que comenten en subgrupos su mundo y la relación con la vida universitaria que inician.

A continuación presentamos un ejemplo del rompecabezas de tu mundo elaborado por una de las personas participantes:



II Sesión: Factores personales que me ayudarán en la universidad

Charla teórica-práctica sobre: los factores personales que promueven la permanencia en la educación superior, estilos explicativos y teorías de la inteligencia.

Práctica sobre los estilos explicativos y teorías de la inteligencia

Además, se solicitó a cada persona que elaborara una carta dirigida a otra persona sobre aquellos factores personales que ella considera que tienen y que les van a ayudar en su formación universitaria.



III Sesión: Redes de apoyo de iguales

Visita representantes de la Asociación de Estudiantes para que entre iguales pudieran conversar sobre temores, dudas, experiencias, entre otros.

Espacio para preguntas y respuestas

Información sobre instancias de representación estudiantil

Recorrido por el campus universitario



Logros: Aspectos significativos y factores personales identificados por las personas participantes

<i>Sector del rompecabezas del mundo</i>	<i>Frecuencia</i>
Familia	17
Intelectual	15
Emocional	13
Espiritual	12
Relaciones interpersonales	10

Tabla N°1 Sectores del Rompecabezas de tu mundo más representativos en el grupo de participantes

Se observa que 17 personas consideran que el sector familia como el sector del rompecabezas de tu mundo que más les ofrece apoyo para su rol como estudiante universitario. Seguido del intelectual (15), emocional (13), espiritual (12) y (10) relaciones interpersonales.

En relación al rompecabezas que realizaron los estudiantes y las estudiantes que participaron en la actividad, se observa que lograron lo siguiente:

“... compartimos nuestros pensamientos y las diferentes formas de vida de cada persona, la actividad me ayudó a darme cuenta de que en la vida tenemos muchas prioridades y a veces no nos damos cuenta de que descuidamos muchas cosas por hacer otras.”

“con este ejercicio me he dado cuenta de las cosas que son prioritarias para mí. De cómo utilizo mi tiempo y como desearía utilizarlo. También me doy cuenta que mi mundo en sí es hermoso”

“Me permite priorizar y valorar mi vida y camino, mejorar y continuar esforzándome.”

“Es una actividad muy bonita en donde implica analizar mi vida, mi tiempo y a que cosas le doy importancia, me sirve para organizar prioridades y tiempo”

“Una excelente forma de auto definirse y evaluar las condiciones para poder mantenerlas, cambiarlas o mejorarlas.”

Habilidades para el éxito Escolar

Al trabajar las habilidades para el éxito escolar y su relación con los estilos de aprendizaje y las teorías de la inteligencia, se pudo reconocer que el alumnado que participó en la sesión logró identificar diferentes habilidades. A continuación se presentan comentarios que demuestran aquellas habilidades que los y las estudiantes señalan que les favorecen o deben considerar en su incorporación a la universidad:

Autoconocimiento / Autoconcepto:

“Saber que estoy en la U que siempre quise y que pronto podré ayudar a personas como a mi hermanos...”

“Diciéndome que YO PUEDO”

“Siempre tome la decisión correcta, pero también la que me hace más feliz”

“Me siento capaz de dar lo imposible, aunque lo que muchas personas piensan que no lo lograré...”

“Y sabes, es raro porque le he empezado a agarrar mucho cariño a Orienta y creo que va a terminar siendo de mi sumo agrado.”

“Tengo la ilusión de hacer nuevos amigos, de aprender mucho y así crecer como persona.”

“Conocer mejor mis defectos para mejorarlos y descubrir mis virtudes para explotarlos.”

“Me siento sumamente feliz de enfrentar esta etapa nueva, pero a la vez asustada ya que es algo desconocido.”

Formas de interpretar experiencias negativas:

“Llega el momento de crecer y tomar decisiones difíciles y madurar, es como estar perdido, lo bueno es que solo se puede mirar al frente y madurar...”

“Si las cosas no salen como esperabas, hay que detenerse y pensar si di lo mejor de mí.”

“Hay que estar seguros, pero también tenemos derecho a equivocarnos”

“Así que en la vida siempre van haber tropiezos, pero podemos aprender a saltar esos obstáculos y seguir el camino que deseamos.”

Formas de reaccionar ante las dificultades:

“Quiero empezar a poner todo de mi parte para lograr el principal objetivo”

“La verdad me da pánico y miedo dejar mi hogar para poder venir a estudiar, pero en realidad es un sueño poder estar aquí...”

“Estoy sumamente orgullosa de ver como a paso lento, pero seguro has triunfado y lo seguirás haciendo.”

“Hoy extraño al colegio, y a la vez extraño la sensación de de alegría que muchos sienten por ingresar a la U.”

“Le pido fortaleza y sabiduría a Dios para enfrentar esta etapa que definirá mi futuro.”

“Desde el colegio habían ciertas cosas que parecían muy difíciles o incluso imposibles, pero lo importante es que al llegar el momento de enfrentar esas pruebas, muchas más ganas habían de sobrepasarlas”

“Espero ser bien recibida y adaptarme rápido.”

” Llegó el momento que tanto estaba esperando, la etapa de la independencia, donde se presentan más retos, pero si se afrontan con buena actitud se obtiene el éxito”

“Son muchos nuevos retos habrán días buenos y días malos, días en los que tendré que reír y otros en los que tendré que llorar, pero todo es parte del camino de la vida.”

Desarrollo y mantenimiento de Amistades:

“Cuento con personas maravillosas que sé que siempre estarán ahí mi familia, mi abuela, tíos, amigos, si todo me va bien”

“Sé que más que todos vos vas a estar para mí como siempre apoyándome en todo y diciéndome que yo puedo”

“Cuento con muchas personas a mi alrededor que me apoyan... como mis papas, mi hermano, mis mejores amigos y con Dios.”

“Se que cuento con algunos amigos y sobre todo con mi familia para cumplir mis metas”

Habilidades para la supervivencia académica:

“A prepararse para todo y ponerle bastante”

“Deseo ponerle bastante para llevar buenas notas”

“Entré con la expectativa de estudiar y ponerle para ser de excelencia académica”

“He estado muy pendiente de las fechas y procesos...”

“Estoy feliz de estar en una carrera que me gusta... espero en Dios que todo este esfuerzo valga la pena y sea un éxito total.”

“Todo el esfuerzo para llegar aquí, al fin me trajo más cerca de cumplir mis metas.”

Interacción con variedad de personas:

“El día de hoy asistí a un taller impartido en la Universidad de Costa Rica, donde me recibieron muy gentilmente las profesoras de la Carrera de Orientación...”

“Te quería contar que ingresé a la UCR he conocido personas muy agradables en las primeras charlas...”

“Es una nueva etapa esta transición, es un ambiente distinto cambia no solo lo físico, sino también la forma de pensar de cada uno”

Control/ Metas:

“ Desde que conocí la carrera me enamoré de ella”

“Finalmente comienzo a construir mi futuro”

“Te invito a seguir tus sueños, por más que la gente te diga que no lo puedes hacer... si es lo que amas, sigue adelante.”

“Lo importante es luchar hasta conseguir y alcanzar todas las metas y sueños.”

“Mis ilusiones son terminar mi carrera venciendo todos mis obstáculos y lograr trabajar.”

“Nuevos retos, y metas por cumplir”

“Experiencias que me lleguen a convertir en lo que siempre he soñado”

Formas de responder al temor:

“Espero que esos temores queden atrás e ir saliendo adelante poco a poco ya que esto es un proceso, y como todo en la vida siempre los cambios asustan, pero hay que salir adelante”

“Ahora comienza la universidad, una etapa llena de emociones y sentimientos, muchas dudas, pero llena de felicidad”

“Siento temor, pero también siento voluntad para alcanzar mi meta.”

“Cuando enfrentamos situaciones nuevas generalmente la gente experimenta miedo y confusión y pues te quiero decir que yo no me escapo de eso..., lo cierto es que estoy feliz e ilusionada y confié en Dios”

“Los temores me invaden, como el miedo a quedarme en algún curso, a que Orientación no sea lo mío, a que alguna persona me lastime de algún modo... Pero creo que mis ilusiones le ganan a mis temores.”

Apoyo:

“Siempre me has apoyado en todas mis decisiones, me has aconsejado en todas mis decisiones, asegurándote de que siempre tome la correcta”

“Desde ya a todas las personas que me guiarán y me apoyarán.”

“Sólo quiero agradecerte por todo el apoyo y comprensión y toda la ayuda que sé que me vas a dar...”

“Es genial tener el gran apoyo de mi familia y mis amigos”

Manejo de estrés

“Largo camino...”

“Habrán momentos en los que vamos a sentir mucho estrés, sin embargo, podemos seguir adelante si es lo que deseamos”

A partir de los diferentes comentarios que plantean los estudiantes y las estudiantes se puede señalar que en su mayoría sienten gusto por haber ingresado a la

universidad y por la elección de la carrera en la que quedaron inscritos. Asimismo manifiestan que tienen deseos de aprender y plantean que cuentan con redes y recursos personales que les permitirán poder enfrentar las situaciones adversas que se puedan presentar en el proceso. Los estudiantes y las estudiantes se están centrando en la identificación de sus fortalezas y en sus necesidades en este nuevo reto que tienen en sus vidas, como lo es el ingreso a la universidad; para poder responder a la demanda que se les solicite, logrando lo que plantea (Park & Peterson, 2003) en lo que respecta a la satisfacción de necesidades específicas y de la identificación, la edificación y la utilización de fortalezas para adaptarse en esta nueva etapa de sus vidas.

Se logran determinar diferentes habilidades en relación a la teoría planteada en esta comunicación. Los estudiantes y las estudiantes reconocen la importancia de conocerse para tomar decisiones adecuadas, que el haber ingresado a la universidad ha sido una de sus mejores decisiones. Además señalan que se les van a presentar temores, dificultades que deben saber sobrellevar para alcanzar el éxito. Asimismo, deben aprovechar las oportunidades que se les presenten y valorarse de una mejor forma (Humphrey, 2004; Baumeister, et al, 2003). Todo lo anterior consideran que lo pueden lograr con esfuerzo y el apoyo de las redes de apoyo con las que cuenta, tales como, los padres y madres, amigos y amigas, y familiares.

Por otro lado, es importante rescatar que los estudiantes y las estudiantes manifiestan su necesidad de desarrollar nuevas amistades, con las cuales puedan compartir su proceso de enseñanza y aprendizaje; lo cual facilitará el trabajo en grupo y el apoyo en situaciones que les presenten obstáculos. También consideran oportuno asumir el estudio con responsabilidad, estar atento a las comunicaciones que la universidad divulga que les indican procesos de matrícula u otros. Se observa que el alumnado tiene metas claras donde la interacción con otros y otras será un factor clave para lograrlas, especialmente en lo referente a establecer metas de rendimiento a corto y mediano plazo, el uso eficiente del tiempo y lograr cumplir con las tareas solicitadas. (Spence, 2003; Mc Whirte, 1994)

7.7 CONCLUSIONES

La comunicación presentada permite concluir lo siguiente:

Si bien el colectivo de participante en la experiencia desarrollada pertenece a una área rural y tienen un IDH bajo, todos cuentan con fortalezas relacionadas con los factores personales que promueven la permanencia en la universidad y habilidades para el éxito escolar. Expresan gusto por ingresar a la universidad,

tienen deseos de aprender y hacer nuevas amistades, lo cual les permitirá lograr la supervivencia en la universidad.

Los estudiantes y las estudiantes señalan que si bien se les van a presentar situaciones difíciles, temores, dudas, miedos, entre otros, al afrontar sus estudios, consideran que cuentan con la voluntad necesaria para alcanzar las metas académicas que se han propuesto.

Por último, las personas participantes consideran que cuentan con redes de apoyo con los cuales puede compartir su nuevo rol como estudiante universitario. Saben que las redes de apoyo les comprenderán y les brindarán todas las ayudas necesarias para que su proceso de enseñanza y aprendizaje sea satisfactorio.

4.3 REFERENCIAS

- Anuario estadístico del estado de Veracruz. Recuperado el día 18 de junio de 2014 desde: <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/anuarios-estadisticos-del-estado-de-veracruz/>.
- ANUIES, Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Recuperado el 18 de junio de 2014 desde: <http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=directorio.html>.
- ARGUEDAS Negrin Irma, J. S. (Septiembre-Diciembre de 2007). *REVISTA, Actualidades Investigativas de la Educación*. Recuperado el 17 de Junio de 2014, de Factores que promueven la permanencia de Estudiantes en la Educación Secundaria.: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/autores/controlador/Article/accion/show/articulo/factores-que-promueven-la-permanencia-de-estudiantes-en-la-educacion-secundaria.html>
- · —, (2010). Manual de Temas y Estrategias. *Promoción de la Permanencia de Estudiantes en la Educación Secundaria*. (I. d. Educación., Recopilador) San José, Costa Rica. Obtenido de Promoción de la Permanencia de Estudiantes en la Educación Secundaria.
- · —, (2006). *Promoción del éxito escolar de niñas, niños y adolescentes por medio de la activación de la resiliencia y el fortalecimiento de la autoestima*. (M. d. Pública., Recopilador) San José, Costa Rica.
- ASPY, C., Oman, R., Vesely, S., McLeroy, K., Rodine, S., & Marshall, L. (2004). Journal of Counseling & Development. *Adolescent Violence: The Protective Effects of Youth Assets*.

- BARBER, B. (2003). *Positive Adolescent Functioning: An Assessment of Measures Across Time and Group*. (C. T. Conference, Recopilador) Washington, DC., United States.
- BAUMEISTER, R., Campbell, J., Krueger, J., & Vohs, K. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, Or Healthier Lifestyles? En *Psychological Science in the Public Interest* (págs. 1-44).
- BISQUERRA, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PRAXIS, S.A.
- BOOTH, T. y. (2000). *Índice de Inclusión*, UNESCO. Santiago, Chile.
- BRIGMAN, G. &. (2003). Helping Students Improve Academic Achievement and School Success Behaviors. En *Professional School Counseling* (págs. 91-98). ASCA.
- C.N.U. (2004). *Información estadística de las Universidades miembros del CNU año 2003 Financiado por el Proyecto BID*. Obtenido de Ley Universitaria, Ley No 23733.: <http://www.ocpla.uni.edu.pe/oym/file/leyuniversitaria23733>
- · —, (2009). Información estadística de las Universidades miembros del CNU año 2010. Managua.
- · —, (2012). Información estadística de las Universidades miembros del CNU. Managua.
- CALDERÓN, V. (1997). *Deserción escolar en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua*. Managua. Managua.
- CARBALLO, G. (2002). *Incidencia de factores educativos y socio-demográficos en el ingreso de los estudiantes a la universidad nacional de ingeniería en enero 2001*. Managua, Nicaragua: Tesis de maestría UNAN.
- CARO, E. (2010). En *La vulnerabilidad social como enfoque de análisis de la política de asistencia social para la población adulta mayor en México*. Comisión económica para América Latina y el Caribe.
- CASTRO, J. &. (2011). *Habilidades y acceso a la educación superior*. Obtenido de http://www.up.edu.pe/ciup/SiteAssets/Lists/NOT_Noticia/NewForm/Castro%20y%20Yamada%20Habilidades%20y%20acceso%20educacion%20superior.pdf
- CATÓLICA., U. (s.f.). “Nuestra Señora de la Asunción”. ¿Aún tenés dudas para elegir una carrera? . Universidad Católica.
- CHADBOURNE, J. R. (1982). *Defining Decision Making Pattern*. Recuperado el 7 de Mayo de 2014, de A Tool for Career-Life Planning. Personnel and Guidance Journa: <http://eric.ed.gov/?id=EJ268022>
- CISNEROS Moreira, E. (2004-2006). Características Generales de la Educación Superior en Nicaragua. En *Proyecto Tunning , América Latina*. Managua.

- CONCLUSIONES del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación. Unión Europea.
- CONTRERAS., y. o. (2008). Educación Universitaria y Desarrollo Territorial. En UdelaR (Ed.), *Serie Investigación Educativa*. Montevideo:.
- COREA y otros (2010) "Percepción de la comunidad educativa sobre la matrícula y retención escolar 2010-2011 y el comportamiento estadístico de ambas variables de 2005- 2010, de primero a noveno grado en Nicaragua".
- COREA Tórrez, N.C. (2012) Los sistemas de acceso, normativas, permanencia, estrategias de
- TUTORÍA y retención de estudiantes de educación superior en Nicaragua INFORME NACIONAL. Managua, Nicaragua: Editorial UNAN Managua.
- D, S. (2008). *Causas que dan Origen a la Deserción Estudiantil del Primer Año al Quinto Año de Bluefields Indians And Caribbean University-BICU-RECINTO BLUEFIELDS, carrera de Contaduría Pública y Finanzas, en los períodos académicos 2005, 2006*. Bluefields, Nicaragua.
- DICONCA, B. (. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Uruguay: UdelaR.
- DIRECCIÓN General de Estadísticas Encuestas y Censos, D. (2013). *Resultados de Pobreza y Distribución del Ingreso*.
- EDUCACIÓN y conocimiento en Costa Rica: (2004). *Desafíos para avanzar hacia una política de Estado*. Proyecto Estado de la Nación, San José.
- ELIAS, M. (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. En M. E. Arnold (Ed.), *The Educators' Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement* (págs. 4-14). California: Corvin Press.
- EURYDICE. (2013). *La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social 2011*. Bruselas: Comisión Europea.
- FAD, K. (1990). The Fast Track to Success: Social Behavioral Skills. En *Intervention in School and Clinic*. (Vol. 26, págs. 39-43).
- FERNÁNDEZ, T. (2009). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay. En *Rev. de la Educación Superior* (pág. 38).
- FNUAP. (2010). *Análisis sobre la situación social, económica y política de la juventud Nicaragüense: una oportunidad de desarrollo*. Managua, Nicaragua.
- GAIRÍN, J. R. (2012). *Éxito Académico de colectivos vulnerable en entornos de riesgo en Latinoamérica*. España: Wolters Kluwer España, S.A.
- · —, (2014). Acceso, Permanencia y Egreso en la Universidad de Colectivos vulnerables en Latinoamérica. En *Intervenir y cambiar la realidad*. Barcelona, España.

- · —, (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters kluwer España, S.A.
- GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra una educación excluyente*. Buenos Aires.: Siglo XXI Editores.
- GERLER, E. (1990). Children 's success in school: collaborative research among Counselors, supervisors, and counselor educator. En *Elementary School Guidance and Counseling* (págs. 64-71).
- GREEN, T. G. (2008). Factores socioeconómicos, psico-culturales y ambientales que más incidieron en la deserción de estudiantes de la carrera de Derecho de la BICU-CIUM (2003-2005). En *Tesis de maestría UNAN*. Managua, Nicaragua.
- GUEVARA, R. (1997). Material mimeografiado presentado en el II Seminario Nacional sobre Rendimiento Académico. En U. Ministerio de Educación Pública, *Éxito Escolar y Desarrollo Vocacional*. Heredia, Costa Rica.
- HALE, L. &. (23 de Abril de 2014). *School Dropout Prevention: Information and Strategies for Educators*. Obtenido de http://www.naspcenter.org/adol_sdpe.html
- HENRÍQUEZ, S. A. (2008). En T. d. UNAN, *Análisis de los principales factores asociados al bajo rendimiento académico de los estudiantes de cuarto y sexto año de la Licenciatura Bioanálisis Clínico Modalidad Sabatina y propuestas de alternativas*. Managua.
- · —, (2008). Situación económica cultural y su impacto en la deserción de los estudiantes de primer ingreso de la carrera de Administración de Empresa de la Universidad BICU-CIUM, en el año 2005. . En *Tesis de maestría UNAN*. Managua, Nicaragua.
- INEGI. (2010). *Resultados del censo población y vivienda 2010*. (Mexico, Editor) Recuperado el 18 de Junio de 2014, de <http://www.inegi.org.mx/>
- JIMÉNEZ, F. y. (2004). Rasgos de Sentido de Vida del Enfoque de Resiliencia en Personas Adultas Mayores entre los 65 y 75 años. *Revista Actualidades Investigativa en Educación*, 4(2). Obtenido de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/rasgos-de-sentido-de-vida-del-enfoque-de-resiliencia-en-personas-mayores-entre-los-65-y-75-anos.html>
- JIMÉNEZ, F. y. (2009). *Permanencia en la Educación Secundaria y su Relación con el Desarrollo Positivo durante la Adolescencia*. Recuperado el 26 de Mayo de 2014, de .Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55170104>

- JOHNSON, M., Crosnoe, R., & Elder, G. (2001). Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. En *Sociology of Education* (pág. 74).
- K., D. M. (2012). "Acceso, permanencia y éxito de los jóvenes en pobreza extrema en la universidad veracruzana región Poza Rica Tuxpan". Universidad Veracruzana.
- KATZ, L. C. (Octubre de 1993). *Distinctions Between Self-Esteem and Narcissism: Implications for Practice*. Recuperado el 27 de Enero de 2014, de <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/books/selfe/goal.html>
- KINZIE, J. &. (2007). *Going deep: Learning from campuses that share responsibility for student success*. Recuperado el 25 de Junio de 2014, de The Review of Higher Education Summer: http://depts.washington.edu/apac/roundtable/5-27-09_practitioner_knowledge.pdf
- KUH, G. (2009). *What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement*. Recuperado el 22 de Junio de 2014, de Journal of College Student Development.: <http://muse.jhu.edu/journals/csd/summary/v050/50.6.kuh.html>
- LÉPORE, E. (2012). *Capacidades de desarrollo y sociedad civil en las villas de la ciudad*. Buenos Aires: EDUCA.
- LEY General de Desarrollo Social. (2004). Recuperado el 18 de Junio de 2014, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264.pdf>
- LEY General de Educación (MÉXICO). (s.f.). Recuperado el 18 de Junio de 2014, de Disposiciones generales art. 2º: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- LUGO, T. S. (2012). *Los sistemas de acceso, normativas de permanencia, y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Argentina- INFORME NACIONAL*. Recuperado el 2 de Junio de 2014, de Proyecto ACCEDDES (DCI-ALA/2011/232): <http://projectes.uab.cat/acceddes/content/argentina-los-sistemas-de-acceso-normativas-de-permanencia-y-estrategias-de-tutor%C3%AD>
- MARÍN, R. (1996). *Algunos factores que inciden en el bajo rendimiento de los estudiantes, reflejados en los resultados de las prueba de admisión en el área de matemática aplicados en la UNAN-Managua*. Managua.
- MAURICE, H. ., (2006). The Connection Between Academic and Social-Emotional Learning. En C. Press (Ed.), *The Educators, Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement* (págs. 4-14). California.
- Mc Whirter, J., Mc Whirter, B., & Mc Whirter, A. &. (Febrero 1994). High and low risk characteristics of youth: the five Cs of competency. En E. S. Counseling.
- MINISTERIO de Educación Pública [MEP]. (2005). Programas de Estudio. Orientación. En *III Ciclo y Educación SanJosé, Costa Rica. Diversificada*.

- MÉXICO. (Ed.). (s.f.). *Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) PND*. . Recuperado el 18 de Junio de 2014, de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=documentos-pdf>
- MYERS, J., Sweeney, T., & Witmer, M. (2000). The Wheel of Wellness Counseling for Wellness: A Holistic Model for Treatment Planning. En *Journal of Counseling & Development* (pág. 78).
- NEGRINI, I. A. (2010). *Manual de Temas y Estrategias*. Obtenido de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- NIRENBERG, O. (2014). *Taller de capacitación en monitoreo y evaluación*. Recuperado el 3 de Julio de 2014, de Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa (UNICEF-CEADEL): <http://ceadel.org.ar/IACEunicef/IIDescargas.html>
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas para la agricultura y la Alimentación (FAO). (s.f.). Recuperado el 18 de Junio de 2014, de “Directrices relativas a los sistemas nacionales de información y cartografía sobre la inseguridad alimentaria y la vulnerabilidad (siciav): antecedentes y principios”: <http://www.fao.org/docrep/meeting/w8500s.htm#E11E18>
- PARAGUAY: Diagnóstico departamental Año 2007. En S. T. Planificación.. Asunción: Presidencia de la República, STP.
- PARK, N. &. (2003). Assessment of Character Strengths Among Youth: The Values in Action Inventory of Strengths for Youth. En *Child Trends Indicators of Positive Development*. Washington, DC.
- PEREGALLI, M. y. (2014). *Evidencias y desafíos de la relación entre educación e inclusión en las villas de la CABA*. Mimeo.
- PONTIFICIA Universidad Católica del Perú,. (2011). Obtenido de www.pucp.edu.pe.
- RASKIND, M., Goldberg, R., Higgins, E., & Herman, K. T. (2002). eaching “Life Success” to Students with L. D: Lessons Learned From a 20-Year Study. En *Intervention in School and Clinic* (pág. 37).
- RECTORES, A. N. (2007). Diagnóstico de las Universidades Peruanas; Lima: ANR.
- RECTORES, C. N. (Junio de 2013). *Estado de la Educación*. Recuperado el 23 de Junio de 2014, de http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/5-Cap-1.pdf
- · — (2004). Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. *Estado de la Educación Costarricense*. San José, Costa Rica.
- REDD, Z., Brooks, J., & McGarvey, A. (2001). *Background for Community Level Work on Educational Adjustment in Adolescence: Reviewing the Literature on Contributing Factors*. John S. and James L. Knight Foundation.

- RÍOS OJEDA, V. (2012). Datos sobre la educación superior en Paraguay. *2da*, 2. Ministerio de Educación y Cultura: Asunción: MEC.
- ROTH, J. &.-G. (2000). What Do Adolescents Need for Healthy Development? Implications for Youth Policy. En S. P. Report.
- SEARCH Institute, M. (1997). *40 elementos fundamentales del desarrollo*. Recuperado el 27 de Enero de 2005, de www.search-institute.org
- SEFIPLAN, S. d. (s.f.). *Anuarios Estadísticos y Geográficos del Estado de Veracruz*. Recuperado el 18 de Junio de 2014, de <http://www.veracruz.gob.mx/finanzas/anuarios-estadisticos-del-estado-de-veracruz/>
- SELIGMAN, M. (1995). *The Optimistic Child*. Nueva York: Harper-Perennial.
- SEOANE, C. B. (2010). Nuevas Juventudes: acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. (S. C. Bracchi C., Entrevistador)
- SEP, M. (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos: principales cifras ciclo escolar 2010-2011*. Recuperado el 18 de Junio de 2014, de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf
- SISTEMA de Administración Tributaria (SAT). (2014). Recuperado el 18 de Junio de 2014, de http://www.sat.gob.mx/sitio_internet/asistencia_contribuyente/informacion_frecuente/salarios_minimos/
- SPENCE, S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. En *Child and Adolescent Mental Health* (págs. 4-96).
- STORMONT, M., Espinosa, L., Knipping, N., & McCathren, R. (2003). Supporting Vulnerable Learners in the Primary Grades: Strategies to Prevent Early School Failure. En *Early Childhood Research & Practice*. (pág. 5 (2)).
- SUAREZ, M. (2005). El grupo de discusión. . En *Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- TERCERO, R. T. (2002). *Factores académicos y socio-demográficos que inciden en la relación del promedio de secundaria y las calificaciones obtenidas en español en el examen de ingreso a la UNAN Managua 2001*. Tesis de maestría , UNAN, Managua, Managua, Nicaragua.
- THE Higher Education Academy. (2005). Recuperado el 22 de Septiembre de 2006, de Autonomy and the Ability to Learn Project.: <http://www.ukcle.ac.uk/interact/lili/2005/contributions/papers/childs.html>
- UCA. (2010). *Programa de Inclusión Educativa UNIR*. Recuperado el 6 de Junio de 2014, de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo75/files/Inclusion_Educ_final_UNIR.pdf

- UCA. (s.f.). *La Fundación de la UCA*. Recuperado el 15 de Mayo de 2014, de <http://www.uca.edu.ar/index.php/site/index/es/uca/la-universidad/historia/fundacion-de-la-uca/>
- UCA. (2011). *Proyecto Institucional 2011-2016*. Recuperado el 2 de Junio de 2014, de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo3/files/UCA-Proyecto-Institucional-2011-2016.pdf>
- UNAN Managua. . (2010). *Plan Estratégico Institucional 2011-2015*. Managua: UNAN Managua. .
- UNESCO. (1° de Marzo de 2008). Dossier Educación Inclusiva. *Revista trimestral de Educación Comparada Perspectivas*, Vol. XXXVIII(145).
- UNESCO. (1° de Marzo de 2008). *Revista trimestral de Educación Comparada Perspectivas*. Recuperado el 24 de Junio de 2014, de Educación Inclusiva: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- UNIES, A. N. (s.f.). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, PAEIIES*. Recuperado el 18 de Junio de 2014, de PAEIIES en UNIES: <http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?pagina=directorio.html>
- UNIVERSIDAD Autónoma de Barcelona. (s.f.). *ACCEDES-El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Recuperado el 20 de Junio de 2014, de <http://projectes.uab.cat/accedesACCEDES/>
- UNIVERSIDAD Veracruzana. (s.f.). *Dirección de Planeación Institucional, anuario estadístico 2012, Alumno UV*. Recuperado el 18 de Junio de 2014, de <http://www.uv.mx/universidad/info/comunidad/estudiantil>
- VÁSQUEZ, M. (2014). Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. *Intervenir y cambiar la realidad*.
- · —, (2013). *Pobreza. Opúsculo publicado en el marco del proyecto ACCEDES, financiado por la Unión Europea*.
- · —, Casas, A., Guedes, C., Tejera, & A. (2012). *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Uruguay*. Universidad ORT Uruguay / ACCEDES.
- · —, (2013). *Línea 2: Delimitación de Colectivos Vulnerables en Uruguay*. Universidad ORT Uruguay /ACCEDES, Montevideo.
- YATES, S. (1999). *Students' Explanatory Style, Goal Orientation and Achievement in Mathematics: A Longitudinal Study*. Artículo, Association for Research in Education Annual Conference., Melbourne, Australian.

ZÚNIGA, G. D. (2002). *Análisis de los principales factores asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes del cuarto y sexto año de la Licenciatura Bioanálisis Clínico Modalidad Sabatina y propuestas de alternativas*. Tesis de maestría UNAN, Managua, UNAN-Managua, Managua, Nicaragua.

Capítulo

V***Simposio Ruralidad***

Buenas prácticas en la atención a
colectivos vulnerables por ruralidad
en la educación superior

Luciano Román Medina (Coordinador)

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”
Unidad Académica de Carapeguá, Paraguay

Flor Jiménez Segura (Coordinadora)

Universidad de Costa Rica

Yolanda Gutierrez Calvo**Leyla Salazar Guerrero**

Universidad de Costa Rica

Óscar Ignacio Parra Trepowski

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”
Unidad Académica de Carapeguá, Paraguay

5.1 PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN

Luciano Román Medina

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”
Unidad Académica de Carapeguá, Paraguay

PRESENTACIÓN

En el marco del proyecto ACCEDES, que busca como objetivo principal favorecer el acceso a la educación superior a los diversos colectivos, que son considerados como vulnerables, o con riesgos de ser excluidos de la educación universitaria, se vienen implementando estrategias en varias universidades de Latinoamérica y Europa. En este sentido, este escrito recoge las experiencias de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Unidad Académica de Carapeguá y de la Universidad de Costa Rica en la aplicación de estrategias y acciones específicas para favorecer el acceso y la permanencia de estudiantes de zonas rurales en la universidad.

Estas estrategias implementadas en las universidades, tuvieron como punto de partida los opúsculos publicados en 2013, en el marco del proyecto ACCEDES, donde se abordan las diversas situaciones que hacen vulnerables a las poblaciones respecto al acceso a la educación superior, y se diseñan estrategias para enfrentar los problemas. En este sentido, para las poblaciones rurales se plantean ocho estrategias que se pueden implementar desde las instituciones de educación superior, entre las que figuran: los planes de ingreso y admisión, las ayudas financieras, préstamos y becas, las comunidades y redes de aprendizaje, el plan de acción tutorial, el plan de sensibilización a toda la comunidad universitaria, las ayudas al alojamiento la vivienda y el transporte, el plan de desarrollo personal y la red de relaciones secundaria-universidad.

Cabe mencionar que no todas las estrategias citadas fueron aplicadas en las universidades mencionadas. Se implementaron acciones que se circunscriben dentro de las estrategias denominadas: planes de ingreso y admisión a la universidad, red de relaciones secundaria y universidad, comunidades y redes de aprendizaje. Según las evaluaciones realizadas, los resultados obtenidos fueron positivos, tal es así, que el apoyo académico brindado a los estudiantes a través de los Estudiaderos, contribuyó en una mejor promoción de los estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Por otro lado, en la Universidad Católica “Nuestra

Señora de la Asunción” Unidad Académica de Carapeguá, las visitas de promoción y orientación realizadas a los colegios de nivel medio impactaron en el crecimiento de la matriculación.

INTRODUCCIÓN

La igualdad en el acceso a la educación es un derecho de las personas, sin embargo, solo un grupo de privilegiados son los que llegan a la educación superior, lo cual agudiza en los países latinoamericanos. Detrás de este problema de marginación o exclusión de la educación superior, subyacen situaciones como: discapacidades físicas, el hecho de nacer o vivir en zonas rurales alejadas, de pertenecer a familias de escasos recursos económicos, de ser inmigrante en un país, de ser mujer, de formar parte de minorías étnicas, entre otras.

Si bien, estas situaciones citadas no implican de una manera categórica la exclusión de la educación superior, pueden convertirse en obstáculos para que las poblaciones que reúnen estas características no accedan a las universidades, sobre todo, cuando las instituciones no están preparadas para gestionar esta realidad, o peor aún, cuando se concibe a la educación superior como un servicio restringido a las élites y no se tiene la intención de brindar acceso igualitario.

En este sentido, al hablar del derecho a la educación, surge el planteamiento del deber de brindar educación a las personas, donde principalmente están interpelados los estados, y las instituciones que trabajan en el ámbito educativo. Al respecto, Gairín y otros (2012) hablan de la dimensión social de la educación superior como un imperativo social, que se debe lograr el acceso a la mayor cantidad posible de personas.

Es aquí donde se origina la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede lograr el acceso a la educación superior a la mayor cantidad posible de personas? Buscando la respuesta, pueden plantearse otros interrogantes como: ¿En qué lugares geográficos están asentadas generalmente las instituciones de educación superior? ¿Las construcciones edilicias están diseñadas para recibir a estudiantes con algunas discapacidades físicas? ¿Los docentes cuentan con la preparación para atender a estudiantes que presentan alguna clase de discapacidad? ¿Los sistemas de acceso a la universidad ofrecen cierta flexibilidad para favorecer a los colectivos vulnerables? ¿Con qué criterios se conceden las becas y los créditos educativos?, etc.

La situación de cada país puede ser variada a la hora de responder a estos planteamientos. Por ejemplo, existen lugares donde predominan universida-

des públicas o estatales, por otra parte, hay países donde la educación superior está dominada por universidades privadas. Los sistemas de acceso son variados, algunos rígidos y otros flexibles. No obstante, a pesar de estas diferencias, la existencia de poblaciones excluidas de la educación superior en la mayoría de los países exige respuestas adecuadas. Es ahí donde el proyecto ACCEDES juega un papel importante con la implementación de estrategias y acciones pro acceso, permanencia y egreso de la educación superior.

En este contexto, el presente escrito reúne tres aportaciones donde se plasman por escrito, las formas como se trabajan con los colectivos vulnerables, específicamente con aquellos estudiantes de origen rural, en dos instituciones de educación superior. Cabe destacar, que varias características de vulnerabilidad pueden reunirse en una sola persona o en un solo grupo. Tal es así, que normalmente la pobreza se agudiza en las zonas rurales, las minorías étnicas (indígenas) se encuentran más en el campo o en las zonas alejadas de los centros urbanos. De ahí que los escritos, en partes se salen de lo meramente rural.

En la primera aportación titulada “Estudiaderos: un espacio de aprendizaje con acompañamiento”, Yolanda Gutiérrez, de la Universidad de Costa Rica, describe las formas como se lleva a cabo esta estrategia, cuáles son sus fortalezas y debilidades, quiénes son los actores implicados, qué resultados se obtuvieron, entre otros aspectos.

La segunda aportación constituye la descripción de las visitas realizadas a colegios, como apoyo a los estudiantes de secundaria para el ingreso a la universidad de Costa Rica. En este apartado, Leyla Salazar Guerrero escribe acerca de cómo se unieron las diversas sedes de la Universidad de Costa Rica para llevar a cabo informaciones referentes a las carreras ofertadas, los impactos obtenidos, lo que se debe tener en cuenta en el momento de ejecutar las acciones, las fortalezas y las debilidades.

En la tercera y última aportación Luciano Román y Óscar Parra, escriben sobre las experiencias de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Unidad Académica de Carapeguá (Paraguay) en la aplicación de dos estrategias, una denominada “Planes de ingreso y admisión a la universidad” y otra “Red de relaciones secundaria universidad”.

Por último, es importante resaltar la importancia de la documentación de estas experiencias, pues en el ámbito de la educación no siempre se escribe acerca de lo que se hace, lo cual no contribuye en nada para el progreso y el mejoramiento de las prácticas. Asimismo, se espera que estos escritos sirvan de referencia a las instituciones que deseen intervenir para cambiar esta realidad, cual es la exclusión de personas y poblaciones de la educación superior.

5.2 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN DIVERSAS UNIVERSIDADES

1 ESTUDIADEROS: UN ESPACIO DE APRENDIZAJE CON ACOMPAÑAMIENTO

Yolanda Gutiérrez Calvo

Universidad de Costa Rica - Oficina de Orientación

Esta aportación es el resultado de una estrategia de apoyo académico llamada Estudiaderos, la cual se dirige a apoyar a estudiantes universitarios, que por múltiples factores enfrentan dificultades para aprobar los cursos de las Ciencias Básicas tales como: matemática, física y química.

Esta experiencia se enmarca desde los servicios estudiantiles de la Oficina de Orientación de la Vicerrectora de Vida Estudiantil de la Universidad de Costa Rica. La Oficina de Orientación tiene como objetivo desarrollar proyectos y servicios que coadyuven con el estudiantado en la construcción de respuestas desde los Ejes de Desarrollo Personal, Académico, Vocacional-Ocupacional y de Accesibilidad. Para ello cuenta con equipos interdisciplinarios de profesionales en Psicología, Trabajo Social y Orientación; los cuales ofrecen los servicios de manera desconcentrados y ubicados por Áreas en las diferentes Unidades Académicas.

Los equipos interdisciplinarios se ubican en las Áreas de Ingeniería, Ciencias Básicas, Agroalimentarias, Salud, Ciencias Sociales, Arte y Letras; además cuenta con dos Unidades Operativas Especializadas que son El Centro de Orientación Vocacional Ocupacional (COVO) y el Centro de Atención y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED).

Esta forma desconcentrada de ofrecer los servicios y proyectos favorece el acercamiento con la población estudiantil, el personal docente y el sector administrativo, y es también lo que ha permitido que experiencias como la de los Estudiaderos tengan el apoyo y la validez de la comunidad universitaria.

Es desde el Eje Académico que se implementa la modalidad de los Estudiaderos, la cual se ha ido consolidando cada vez más hasta llegar a convertirse en un referente de apoyo académico, utilizado tanto por la población estudiantil de primer ingreso y universitaria, como por el personal docente y administrativo.

La información sobre los Estudiaderos se presenta de manera sistemática desde sus inicios y la evolución que ha venido teniendo esta modalidad pro-

ducto de la evaluación que cada año se realiza a los estudiantes participantes, así como por el seguimiento académico que se efectúa a cada estudiante al final del primer ciclo del año lectivo, lo cual permite ir ajustando el servicio a los nuevos requerimientos demandados por la población estudiantil.

Es de resaltar que en esta estrategia de apoyo académico de Estudiaderos, el rol protagónico lo tienen los estudiantes, ya que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son acompañados por sus “pares” quienes tienen mayor conocimiento para guiarlos en el proceso de pensar la solución del problema o en la situación planteada.

1.1 INTRODUCCIÓN

Históricamente, para la población estudiantil que ingresa la Universidad de Costa Rica, los cursos de servicio de matemática, química y física han representado cierto grado de dificultad en su aprobación. Como causales de esta realidad, según el sondeo de opinión realizado por el Eje de Desarrollo Académico de la Oficina de Orientación a la población con condición académica especial, los estudiantes mencionan diversos factores, entre el que destaca las bases deficientes que traen de la educación media.

Algunos grupos de los primeros cursos de servicio de las Ciencias Básicas por lo general resultan ser no ponderables. Los cursos no ponderables lo define el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (RRAE) como “Aquellos cursos que obtienen una promoción inferior al 40% del total de estudiantes matriculados en todos sus grupos”. Esta situación de no ponderabilidad se da con los cursos de física, química y matemática, sin embargo, es con los cursos de matemática donde esta condición se vuelve más crítica.

Por lo anterior, la Escuela de Matemática interesada en conocer las destrezas y conocimientos matemáticos con que ingresan los estudiantes a la Universidad de Costa Rica, a partir del año 2006 aplica un Examen de Diagnóstico de Matemática (en adelante (Dima) a los estudiantes que ingresan a carreras que contemplan en su plan de estudios cursos de matemática, estos resultados han permitido develar que las bases que traen los estudiantes de la educación media, son insuficientes para enfrentar los primeros cursos universitarios. Estos resultados del Dima de alguna manera afectan también la promoción en los cursos de química y física, ya que éstos requieren para su aprendizaje tener incorporados ciertas nociones de matemática.

Con el propósito de reflejar gráficamente la vulnerabilidad de la población de primer ingreso a la Universidad de Costa Rica para lograr un avance satisfactorio en su carrera, se presenta a continuación los siguientes datos:

Tabla 1. Resultados del Examen Diagnóstico de Matemática por Sedes y porcentaje según rango de nota, 2014

Sede	Estudiantes aplicaron	Porcentajes según rango de notas	
		00-69	70-100
Rodrigo Facio	1682	90%	10%
Regionales	878	99%	1%
Total:	2560		

Fuente: Elaboración propia con la información aportada vía correo por la coordinadora del Examen Diagnóstico de Matemática, año 2014.

La tabla anterior muestra que la gran mayoría de los estudiantes que ingresan en el año 2014, tanto a la Sede Rodrigo Facio como las Sedes Regionales no logran obtener en el Examen Diagnóstico de Matemática, la nota recomendada (70 escala de 00 a 100) para enfrentar con mayor conocimiento los primeros cursos de Cálculo en la universidad. Esta situación es más preocupante con los estudiantes que ingresan a las Sedes Regionales pues el porcentaje tiende a aumentar.

La tabla 2, muestra que los estudiantes que provienen de colegios públicos (que constituyen la mayoría) y del Sistema de Educación Abierta, es la población más vulnerable para enfrentar de manera satisfactoria los primeros cursos de Cálculo en la universidad. Aunque es preocupante el porcentaje tan alto de estudiantes que se concentran en el rango de notas más bajo (00-49) independientemente del colegio de procedencia.

La Escuela de Matemática en el informe del año 2008 con respecto a los resultados del Dima, establece una relación entre dichos resultados y la condición de los estudiantes, según el índice de desarrollo social (Ids) del cantón de procedencia.

Este informe menciona que el Ids, es un indicador de las brechas sociales entre las diferentes áreas geográficas del país que resume información relevante tal como: acceso a programas educativos especiales, mortalidad infantil, defunciones de la población menor de 5 años respecto a la mortalidad general, retardo en talla

de la población de primer grado de la escuela, consumo promedio mensual de electricidad residencial y nacimientos de niños y niñas de madres solas.¹

Tabla 2. Resultados del Examen Diagnóstico de Matemática por colegios de procedencia y porcentaje según rango de nota, 2012

Modalidad ²	Admitidos ³	Candidatos ⁴	Aplicaron ⁵	Porcentajes según rango de notas		
				00-49	50-69	70-100
Público	4746	2763	1703	80%	14%	6%
Subvencionado	409	249	145	57%	19%	24%
Privado	2062	1310	729	42%	31%	27%
Educación Abierta (Madurez, distancia, Nuevas Oportunidades, programas del extranjero)	277	111	76	86%	7%	7%
Totales:	7494	4433	2653			

Fuente: Informe Examen Diagnóstico de Matemática 2012

- 1 La información sobre el índice de desarrollo social de los cantones fue tomado de la publicación del Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, Índice de Desarrollo Social 2007, MIDEPLAN.
- 2 Tipo de colegio de procedencia.
- 3 Estudiantes admitidos a carrera por el promedio de admisión.
- 4 Estudiantes que en la carrera que fueron admitidos tienen en el plan de estudio al menos un curso de matemática y son candidatos a realizar el Examen Diagnóstico de Matemática.
- 5 Estudiantes que hicieron el Examen Diagnóstico de Matemática.

Tabla 3 Resultados según el índice de desarrollo social Examen de Diagnóstico en Matemática 2008.

Índice de desarrollo social entre los valores ⁶	Total estudiantes	Nota media examen diagnóstico	Porcentaje de estudiante con nota entre:		
			00-49	50-69	70-100
(00,10)	26	35.5	88.4	11.5	00
(10,20)	168	33.8	84.5	7.7	7.7
(20,30)	150	38.8	76.0	12.6	11.3
(30,40)	199	40.1	72.3	15.5	12.0
(40,50)	443	41.3	72.2	16.2	11.5
(50,60)	779	46.5	59.8	21.5	18.6
(60,70)	402	50.4	55.4	21.8	22.6
(70,80)	141	55.7	43.2	26.2	30.4
(80,90)	182	55.2	42.3	30.2	27.4
(90,100)	69	56.5	44.9	23.1	31.8

Fuente, Informe Examen Diagnóstico de Matemática 2008.

El cuadro anterior muestra que los estudiantes que provienen de cantones con un índice de desarrollo social menor, son los que obtienen en el Dima una nota media mucho menor, al mismo tiempo, son los que obtienen los mayores porcentajes en el rango más bajo (00-49) en el examen.

Aunque esta información no establece una relación directa con ruralidad, podría inferirse que son las zonas rurales las que podrían puntuar en los índices más bajo de desarrollo social, por lo tanto, son los estudiantes de zonas alejadas los más vulnerables a ingresar, permanecer y graduarse de la educación superior.

Ante este escenario algunas instancias universitarias como las Escuelas de Matemática, Física Química, Ing. Industrial, Centro de Asesoría Estudiantil de Agroalimentaria, han planteado y realizado diferentes acciones para atender esta problemática tales como “Talleres de nivelación intensivos” que se realizan antes de iniciar el ciclo lectivo, de un mes de duración. Curso de Pre-Cálculo que se

6 Dado en una escala de 0 a 100, en la que se hace corresponder el valor más bajo al cantón con el mayor rezago en el nivel de desarrollo y el valor más alto al cantón en mejor condición.

ofrece únicamente en el primer ciclo lectivo para los estudiantes que obtienen en el Examen de Diagnóstico notas muy bajas (menor a 40), por los que el taller de nivelación no los podría nivelar. Repasos que se realizan tres días antes de los exámenes y apoyos extra clase en los cursos de Física. Sin embargo, a pesar de existir estas alternativas para la población de primer ingreso, era necesario que se ofreciera otra estrategia de apoyo académico de manera más permanente durante los dos ciclos lectivos y que pudiera favorecer el rendimiento académico, tanto a estudiantes que ingresan por primera vez como a los que están en permanencia.

Conscientes de que la pérdida reiterada de cursos afecta emocionalmente al estudiantado, por no poder avanzar de manera satisfactoria en su carrera. Al mismo tiempo, genera un impacto económico para la institución por la permanencia prolongada del estudiante para concluir su carrera y por ende, a la sociedad en general al salir tardíamente el profesional a aportar sus conocimientos al desarrollo del país, la Oficina de Orientación asume con el respaldo de la escuela de Matemática en un primer momento y con las escuelas de Química y Física posteriormente, una modalidad de apoyo académico llamado Estudiaderos, con el propósito de contribuir al aprendizaje de los cursos de mayor dificultad para la población universitaria.

La Oficina de Orientación, se encarga de atender, analizar y ofrecer diferentes acciones tendientes a favorecer el desempeño académico del estudiantado desde el Eje de Desarrollo Académico, las que son ejecutadas por los Centros de Asesoría Estudiantil (CASE).

Los Estudiaderos se convierten en una modalidad de apoyo académico permanente durante todo el año lectivo (primero y segundo ciclo) permitiendo que la población, tanto de primer ingreso, como en permanencia cuente con un espacio de estudio con acompañamiento.

1.2. LOS ESTUDIADEROS

1.2.1 Antecedentes

Esta experiencia fue el inicio de un trabajo en equipo de carácter interdisciplinario entre la Cátedra de Cálculo I, coordinada por la profesora Adriana Garrido Quesada de la Escuela de Matemática y la Unidad de Vida Estudiantil de Ciencias Básicas (hoy Centro de Asesoría Estudiantil de Ciencias Básicas), coordinada por la Psicóloga Inés Alfaro Rodríguez desde la Psicología Educativa.

Los Estudiaderos en sus orígenes ofrecían apoyo únicamente en el primer curso de servicio de cálculo I, sin embargo conforme fue pasando el tiempo, se fue extendiendo a otros cursos de servicio de Matemática, Física y Química.

En el año 2013, se amplía en el segundo ciclo este servicio y es asumido también por el Centro de Asesoría Estudiantil de Ingeniería a un día más a la semana con una cobertura en horas de 9:00 am a 7:00 pm jornada continua. En este mismo año se implementa también esta modalidad de Estudiaderos en el Área de Letras, específicamente en los cursos de inglés y francés integrado y en el curso de Teoría Literaria, ya que son los cursos donde los estudiantes presentan mayor dificultad en su aprobación.

El posicionamiento que ha logrado esta modalidad de apoyo académico en la población estudiantil de la Sede Rodrigo Facio, ha permitido que desde el año 2009, también se ofrezcan los Estudiaderos en las Sedes Regionales en donde la población es más vulnerable, debido a las características propias de cada región. El proyecto Éxito Académico de CONARE⁷ (Consejo Nacional de Rectores) ofrece presupuesto para que las Sedes Regionales brinden el servicio de Estudiaderos. Sin embargo, algunas Sedes han tenido dificultad de implementarlo de manera permanente ya que no cuentan con estudiantes idóneos para que asuman esta tarea en los dos ciclos lectivos.

1.2.2 ¿Qué son los Estudiaderos?

Es un espacio de aprendizaje académico (aula) donde los estudiantes solos o en grupo llegan a estudiar, resolver ejercicios y prácticas de la materia vista en clase de los cursos de baja promoción. En este espacio los estudiantes cuentan con el acompañamiento de estudiantes avanzados de carrera -que han aprobado los cursos-, quienes apoyan, aclaran dudas y ayudan a identificar las dificultades y vacíos de conocimiento.

La filosofía de los Estudiaderos es ser un espacio con acompañamiento que permite aprovechar el conocimiento de estudiantes



Imagen 1. Estudiantes en los Estudiaderos (2013)

7 Se encarga de establecer los mecanismos de coordinación adicionales a la Oficina de Planificación de la Educación Superior, para el adecuado funcionamiento de la educación superior universitaria. El proyecto Éxito Académico generado desde CONARE se implementa en las cuatro Universidades Estatales.

con mayor experiencia, para favorecer a los que se inician en los procesos de aprendizaje de los cursos universitarios.

Los Estudiaderos no solo se convierten en un espacio de aprendizaje académico, sino también de socialización, donde los estudiantes comparten con sus iguales, intereses, expectativas, emociones, afectos, habilidades, que enriquecen las interacciones sociales.

1.2.3 Objetivos de los Estudiaderos

- a. Favorecer el desempeño académico de los estudiantes en los cursos de servicio.
- b. Ofrecer una oportunidad para ejercitar conocimientos y destrezas para la docencia en los estudiantes facilitadores.
- c. Facilitar al estudiantado con beca de categoría 11 el cumplimiento de las horas que ofrece a la Universidad mediante una práctica directamente vinculada a su formación académica.
- d. Contribuir a desarrollar en la población estudiantil el hábito de llevar la materia al día con el fin de lograr una adecuada distribución del tiempo y un mayor aprovechamiento de los conocimientos.

1.2.4. Papel del facilitador y facilitadora

Facilita el proceso de pensamiento en la resolución del ejercicio, no resuelve al consultante el ejercicio, sino que lo acompaña en el proceso de pensar el problema y buscar la solución, en última instancia es el consultante el que resuelve el problema, el que construye el conocimiento, pero de manera guiada por el o la facilitadora.

En la construcción del conocimiento, la relación de los estudiantes con sus pares es vital. Alfaro (2006) menciona que los Estudiaderos se fundamentan básicamente en dos nociones, la primera es la de “participación guiada” de Bárbara Rogoff, donde el acompañamiento de otros, adultos o pares es de gran trascendencia en la construcción del conocimiento. La segunda, es la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky relacionada con dos niveles diferentes en el desarrollo del individuo, particularmente en los procesos de aprendizaje. Uno, muestra lo que el individuo puede lograr sin ayuda y el otro, el que todavía no logra realizar por sí mismo; sin embargo en la medida en que desarrolle su potencial, lo logrará, y para ello requiere apoyo.

Por otra parte, Durán y Vidal (2004) mencionan la importancia del aprendizaje entre pares al indicar que:

El aprendizaje entre iguales, y muy especialmente el aprendizaje por pareja, es absolutamente recomendable cuando nos situamos en la famosa zona de desarrollo próximo que define Vigosky. Se trata de un formato interactivo marcado por las distancias corta, face to face, donde es posible incidir en errores, malentendidos, confusiones que a menudo pasan inadvertidos en una situación de trabajo en grupo, incluso de pequeño grupo. (p.8)

En los Estudiaderos los facilitadores son esos “otros significativos”, “esos iguales”, “los pares” que contribuyen a facilitar el proceso de aprendizaje de quienes acuden a este espacio.

En los planteamientos mencionados, de ninguna manera implica que el sujeto que aprende tiene un papel pasivo en el proceso. Todo lo contrario, su participación es activa y total. Traducido al contexto de los Estudiaderos, el facilitador no “resuelve” el problema al estudiante, pero sí le ayuda a pensar el problema y a buscar soluciones. El aprendizaje es construido por el alumno, en un proceso que se da con acompañamiento.

El diálogo asume un papel importante en la interacción del facilitador o facilitadora con el o la estudiante, ya que éste permite la detección de vacíos de conoci-



miento o nociones erróneas en los esquemas mentales ya formados, o revelar la necesidad de un conocimiento previo para la resolución del problema. La interacción debe darse dentro de un clima de tolerancia, confianza y respeto mutuo.

Imagen 2. Grupo de estudiantes en Estudiaderos (2013)

1.2.5. Organización de los Estudiaderos

El *funcionamiento* de los Estudiaderos se ha construido con los años, en un proceso de realimentación permanente. En este momento la forma de operar es la siguiente:

Durante el mes de febrero (Primer ciclo) y mes de julio (Segundo ciclo) se divulga por diferentes medios (electrónicos, pizarras informativas, espacio de los Estudiaderos) la recepción de solicitudes. Concluido este periodo se procede a revisar el expediente académico de los oferentes para corroborar los siguientes requisitos:

- Encontrarse entre segundo y cuarto año de alguna de las siguientes carreras: Enseñanza de la Matemática, Ciencias Actuariales, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Matemática, Física, Meteorología, ingenierías y Química.
- Haber aprobado el curso en el que ofrecerá apoyo con nota mínima de 8 (escala de 0 a 10).
- Tener un promedio ponderado anual igual o mayor a 7 (escala de 0 a 10).
- Gusto por la docencia.
- Disponer de 6 horas mínimo los miércoles durante todo el semestre.

Seguidamente, se llevan a cabo las siguientes acciones:

- Coordinación con la oficina de Registro e Información el espacio físico para el desarrollo de los Estudiaderos en el primero y segundo ciclo lectivo.
- Tramitación de los respectivos nombramientos de los facilitadores.
- Divulgación del servicio, por todos los medios físicos y electrónicos.

En primera instancia los facilitadores se convocan a una charla de inducción, la primera semana de ingreso a clases para explicarles el funcionamiento. En esta charla se aprovecha a los facilitadores que han participado en años anteriores para que compartan con los nuevos sus experiencias y se aclaran dudas.

En el ejercicio de sus funciones los facilitadores deben estar atentos para brindar una atención pronta a los estudiantes que requieren del servicio. Debe solicitar al o a la estudiante, que resuelva el ejercicio del que tiene duda en voz alta para identificar dónde surge el error. Las siguientes preguntas pueden ser utilizadas para ayudar a detectar lo que no se comprende o se realiza de manera incorrecta: ¿Por qué usaste este procedimiento y no otro? ¿Cómo llegaste hasta aquí? ¿Estás seguro o segura que este paso es correcto? ¿Por qué?

Los facilitadores deben rotar por todo el espacio físico de manera que tenga la mayor cercanía posible con los usuarios del servicio. Es importante no ocupar el tiempo con un solo subgrupo o estudiante ya que la mayoría de la población que asiste a los Estudiaderos requiere de apoyo.

La puntualidad en la asistencia es fundamental ya que el horario del servicio de los Estudiaderos se divulga por diferentes medios a toda la población estudiantil. La puntualidad es un compromiso ineludible.

El facilitador o facilitadora debe portar siempre el broche de identificación ya que quienes acuden al servicio, requieren identificarles y saber las materias en que brindan apoyo. Los broches por su color identifican la materia de la siguiente forma: anaranjado corresponde a las materias de matemática, verde a las de físicas y amarillo a las de química.

Los facilitadores deben verificar que los estudiantes que acuden, firmen la hoja de asistencia. En esta hoja se registra el número de carné la carrera y la o las materia por la/s que asisten a estudiar. Esta tarea es importante ya que siempre se realiza un informe cuantitativo y cualitativo al final del semestre, para las diferentes instancias que colaboran con presupuesto para que este servicio se ofrezca.

Los facilitadores también deben firmar una hoja de control de asistencia en el momento que ingresan al “Estudiadero”. En esta hoja se registran las horas de permanencia y las materias en que ofrece apoyo.

Al finalizar el ciclo lectivo se aplica una evaluación tanto a quienes asisten a solicitar el servicio como a los y las facilitadoras.

Con el propósito de que el servicio se ofrezca de la mejor manera posible, se pone a disposición de los facilitadores los siguientes *materiales de apoyo*:

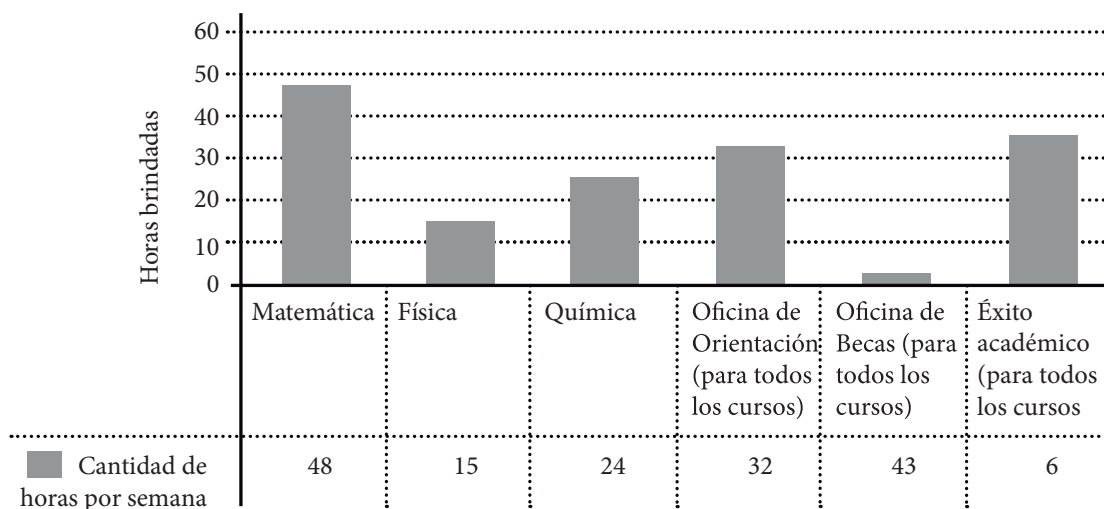
- Libros de consultas de Matemática, Física y Química.
- Folletos con ejercicios.
- Banco de exámenes para práctica.
- Programas de los cursos según el semestre.
- Pilot, pizarra, lápices, lapiceros, hojas para prácticas de ejercicios.
- Ventiladores.

Respecto al *presupuesto*, los estudiantes que apoyan en los Estudiaderos son nombrados con Horas Estudiantes, que de acuerdo con el Reglamento de Horas Asistente y Horas Estudiantes aplican para aquellos estudiantes regulares que estén matriculados en al menos 9 créditos durante el ciclo lectivo, tienen además que haber aprobado la asignatura en la cual prestan la colaboración y se caracterizan por una retribución de carácter económico de un 25% de la hora de un profesor.

El presupuesto lo aportan las Unidades Académicas de Matemática, Física, Química, la Oficina de Orientación y el proyecto de CONARE (Consejo Nacional de Rectores) llamado Éxito Académico.

Los estudiantes además de recibir una retribución económica según las horas de nombramiento, tienen derecho de optar por una Beca de Estímulo, la cual les exime de pagar la matrícula del semestre correspondiente.

En el siguiente gráfico se observa la contribución en horas de cada una de las instancias mencionadas.

Gráfico 1. Recursos y procedencia de que dispuso los Estudiaderos IC-2013

Fuente: Informe Estudiaderos 2013. Centro de Asesoría Estudiantil de Ciencias Básicas

En total, los Estudiaderos en el primer ciclo del 2013 funcionó con el apoyo de 34 estudiantes facilitadores, que apoyaron en 24 cursos de servicios: 12 cursos de Matemática, 5 cursos de Física y 7 cursos de Química, con horario continuo de 9:00 a.m. a 7:00 p.m. Llama la atención que en el registro de asistencia la población usuaria del servicio anota cursos por los que viene a los Estudiaderos en los que no se ofrece apoyo. Este comportamiento lleva a pensar que por alguna razón, la cual sería interesante investigar, algunos estudiantes prefieren asistir a los Estudiaderos antes que a otros espacios de estudio.

Cabe mencionar que a solicitud de los facilitadores en el año 2007, se hizo un concurso para que los estudiantes usuarios del servicio elaboraran un signo externo que identificara el servicio de los Estudiaderos. De todas las propuestas recibidas la siguiente fue la escogida.



Imagen 3. Estudiadero

Se puede afirmar que los objetivos planteados con esta estrategia de apoyo continúan vigentes y cumpliéndose satisfactoriamente en los cursos de alta dificultad.

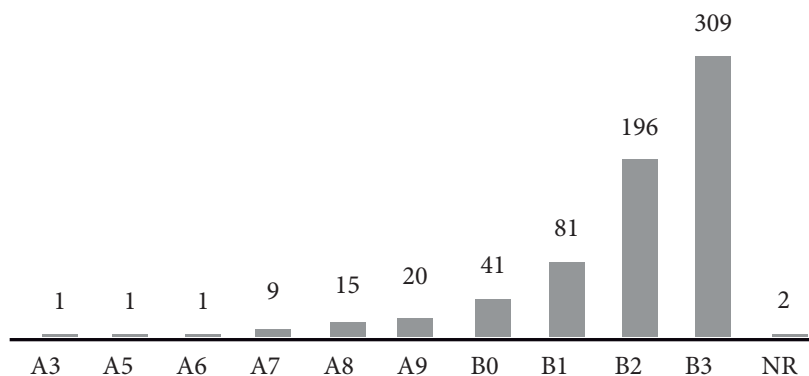
Es importante destacar que esta estrategia ha permitido lograr un mayor acercamiento de los Centros de Asesoría Estudiantil tanto con la población estudiantil, como con las Unidades Académicas.

1.3. CONTROL DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTUDIADEROS Y SEGUIMIENTO

A continuación se ofrece información sobre el registro de la asistencia a los Estudiaderos que organiza el Centro de Asesoría Estudiantil de Ciencias Básicas, correspondiente al primer ciclo del 2013 y de la evaluación que se aplicó al final del mismo semestre.

Es importante mencionar que el registro de asistencia se realiza en los dos semestres pero se evalúa el servicio únicamente en el primer ciclo ya que, como se verá más adelante, la mayoría de los asistentes a los Estudiaderos son de primer ingreso y es de gran interés para los que organizan este apoyo académico conocer la opinión de estos estudiantes en su primer contacto con los Estudiaderos.

Gráfico 2. *Estudiantes que asistieron a los Estudiaderos según carné IC-2013*

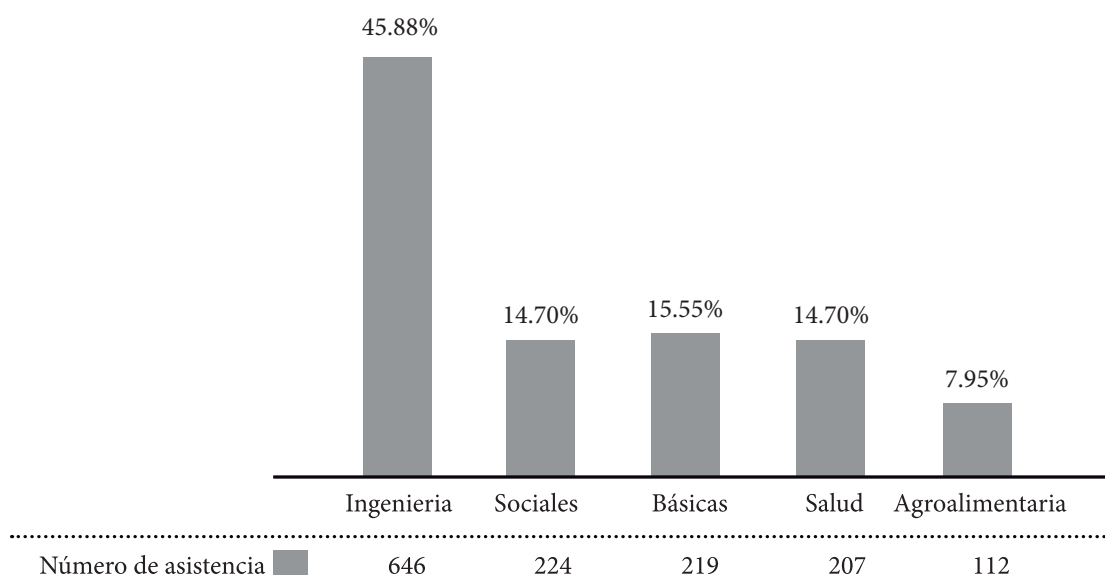


La información del gráfico anterior muestra que del total de 676 estudiantes que asistieron a los Estudiaderos un 45.71% corresponden a estudiantes de primer ingreso y que los mayores porcentajes siguientes se sitúan en estudiantes con menos años de haber ingresado a la institución. Este escenario, se ha venido presentando en años anteriores, lo cual indica que el servicio de los Estudiaderos

cumple con uno de los objetivos de ser un apoyo de carácter preventivo, en el rendimiento académico de los estudiantes.

Es importante mencionar que un 29.59% de los estudiantes (200) que asistieron a los Estudiaderos en primer ciclo del 2013 en la Sede Central Rodrigo Facio, provenían de zonas rurales.

Grafico 3. Distribución de los estudiantes según número de asistencia a los Estudiaderos y Área de pertenencia IC-2013



Según se observa en el cuadro anterior, del total de 1408 asistencias a los Estudiaderos el mayor porcentaje (45.88%) corresponde a estudiantes del Área de Ingeniería. Esta situación podría tener su explicación en que los planes de estudio de las carreras de esta Área contemplan la mayoría de los cursos ofrecidos en los Estudiaderos.

El total de asistencia se mide por el número de veces que los estudiantes acuden a los Estudiaderos. Se debe mencionar que, a pesar de contar con una hoja de registro para el control de asistencia, en algunas ocasiones hay estudiantes que se olvidan de firmar, por lo que la asistencia podría ser superior a la cifra mencionada. Sumando la asistencia de los dos ciclos lectivos del 2013 se tiene un total de 2894 asistencias, por lo general estos números han ido en aumento en los últimos años ya que los medios tecnológicos usados en su divulgación permiten que la mayoría de la población se enteren del servicio.

Con el interés de conocer las razones por las que algunos estudiantes asistieron solo una o dos veces a los Estudiaderos, se hizo un sondeo vía telefónica a una muestra de 12 estudiantes, las razones que dieron fueron las siguientes:

1. Empezó a trabajar.
2. Solo fue para resolver una duda y no necesitó ir más.
3. El horario no le convenía.
4. Explican demasiado rápido.
5. No le sirve ese tipo de modalidad para estudiar.
6. Tenía otros cursos a la misma hora.
7. Mucho ruido y le cuesta concentrarse.

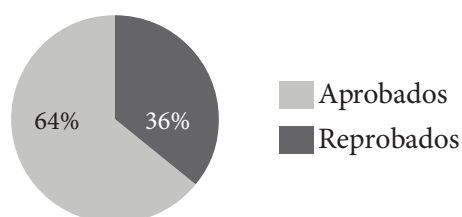
Algunas de estas respuestas lleva a pensar que la modalidad de los Estudiaderos no es para todo tipo de estudiante, ya que los tienen dificultad de concentración podría funcionarles mejor la modalidad de tutorías o estudio en grupos más pequeños.

1.3.1. Seguimiento de los Estudiaderos primer ciclo 2013

Concluido el primer semestre se ingresa al Sistema de Aplicaciones Estudiantiles (SAE), para revisar el Expediente Académico de cada estudiante y conocer si aprobó o reprobó el curso por el que asistió a los Estudiaderos. A continuación se presenta los resultados de los cursos de Química, Física y Matemática.

1.3.2. Resultados de los cursos de Química.

Gráfico 4. Resultado general de los cursos de Química de la población que asistió a los Estudiaderos IC-2013

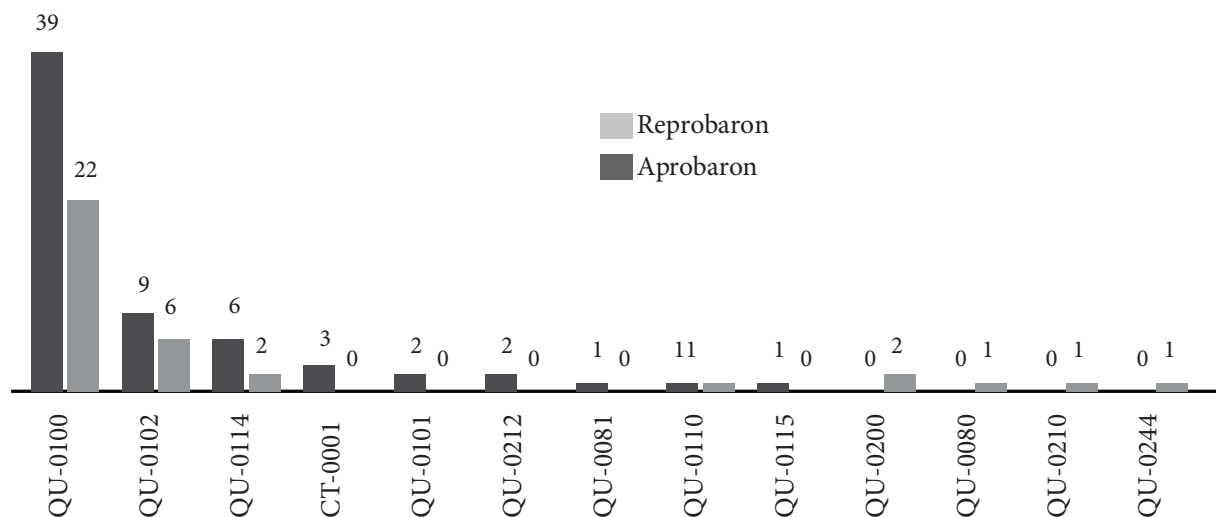


Tal y como se aprecia en este gráfico, de manera global, se dio un mayor porcentaje de aprobación (64%) con respecto a quienes lo reprobaron, este indicador permite inferir que recibir apoyo fue favorable para una mayoría de quienes acudieron a los Estudiaderos por materias de Química.

Por otro lado, los cursos donde más se asistió durante el primer ciclo lectivo 2013 fueron QU-0100 Química General I y QU-0102 Química General II. En ambas materias hubo mayor número de estudiantes que lo aprobaron en comparación con los que lo reprobaron. Este es el primer curso de servicio de Química

que deben llevar los estudiantes y es un curso que históricamente ha sido de gran dificultad para ellos.

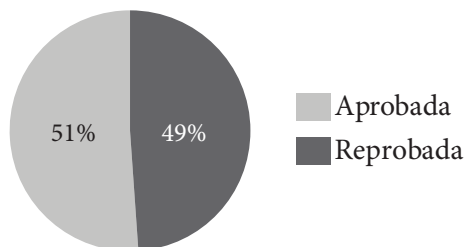
Grafico 5. Resultado según los cursos de química, por los que los estudiantes asistieron a los Estudiaderos IC-2013



1.3.3. Resultados de los cursos de Matemática

Como se aprecia en el gráfico siguiente el resultado general en los cursos de Matemática es positivo ya que el porcentaje de aprobación es ligeramente mayor que el de reprobación.

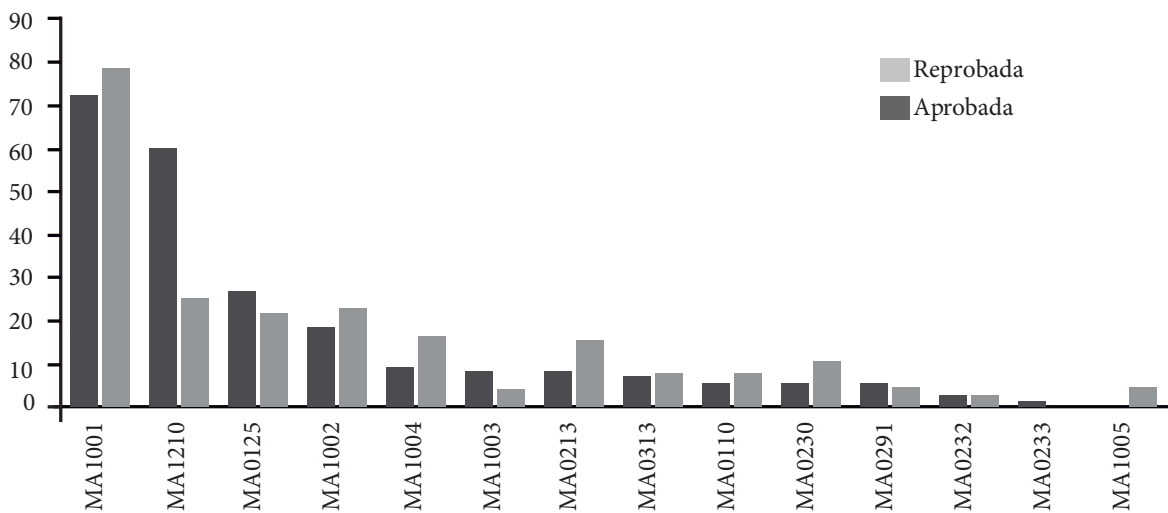
Grafico 6. Resultado general de los cursos de Matemática por los que los estudiantes asistieron a los Estudiaderos IC-2013



Al presentar la información por cursos se tiene que en los que hubo mayor asistencia a los Estudiaderos fue en los Cálculos I (MA-1001 y MA-1210). Con respecto a MA-1001, el nivel de aprobación fue menor que quienes lograron aprobarlo, este curso igual que el de Química General I, ha sido de alta dificultad

para la población estudiantil y por lo general no ponderable. Sin embargo, las opiniones expresadas por los estudiantes en las evaluaciones, indican que, aun cuando no logren ganarlo, ir a los Estudiaderos les da herramientas para enfrentar con mayor conocimiento la siguiente vez que lo matriculen. En el siguiente gráfico puede observarse lo expuesto.

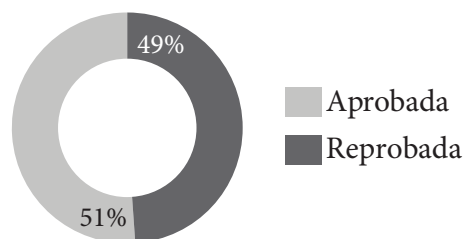
Gráfico 7. Resultado según los cursos de Matemática por los que los estudiantes asistieron a los Estudiaderos. IC- 2013



1.3.4. Resultados de los cursos de Física

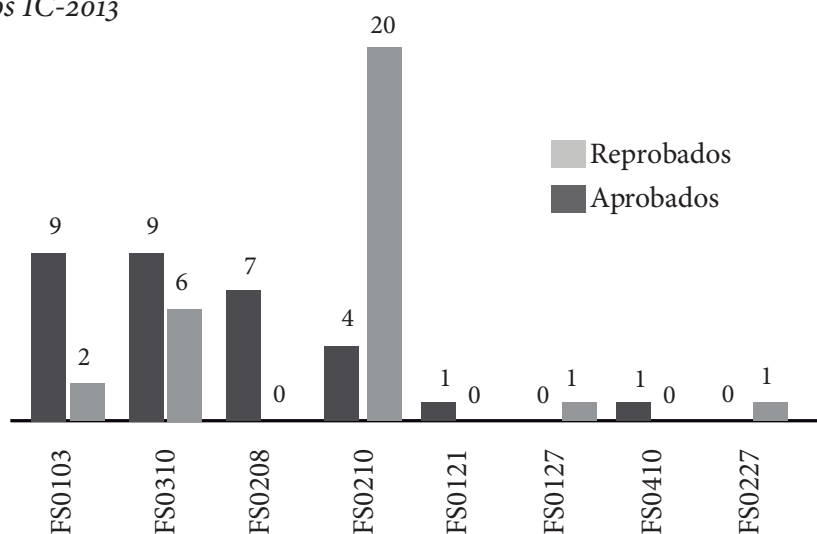
Como se aprecia en el siguiente gráfico, se dio un mayor porcentaje de aprobación (51%) con respecto a quienes no lograron aprobarlo, este indicador permite inferir que recibir apoyo en los Estudiaderos es un factor que contribuyó en una mejor promoción.

Gráfico 8. Resultado general de los cursos de física por los que los estudiantes llegaron a los Estudiaderos IC-2013



Al presentar la información por cursos según se observa en el gráfico siguiente, el curso de Física por el que más asistió la población durante el primer ciclo lectivo 2013, fue FS-0210 Física General I, los resultados indican un predominio de quienes reprobaron el curso con respecto a quienes lo aprobaron. Este es otro de los cursos de alta dificultad para la población estudiantil.

Gráfico 9. Resultados según los cursos de Física por los que los estudiantes asistieron a los Estudiaderos IC-2013



En general los datos aquí presentados denotan que aunque en los primeros cursos de servicio tanto de Química, Matemática y Física se mantiene un porcentaje ligeramente mayor de reprobación en comparación con la aprobación, los Estudiaderos impactan de manera positiva al estudiantado de ahí la necesidad de mantener y fortalecer este servicio.

1.3.5. Evaluación de los Estudiaderos primer ciclo 2013

Con el propósito de conocer la opinión de los facilitadores, así como la de los estudiantes usuarios de los Estudiaderos, se aplicó en la última semana del ciclo lectivo un cuestionario a los 34 facilitadores y a una muestra de 33 estudiantes usuarios del servicio. De estos últimos 20 correspondían a estudiantes de primer ingreso.

1.3.6. Resultados de la evaluación aplicada a los facilitadores

La mayoría de los estudiantes que colaboraron como facilitadores son de la carrera de Ingeniería Civil, Eléctrica, le siguen de Enseñanza de la Matemática y

Química. También colaboraron estudiantes de las carreras de Ingeniería Química, Civil, Topográfica y Mecánica, así como de Física, Farmacia, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Matemática y Ciencias Actuariales.

En cuanto al nivel de carrera en que se encuentran los facilitadores la mayoría (19 estudiantes) se encuentra en tercer año de la carrera, aunque hay de todos los niveles exceptuando primer año.

Se les pidió que se autoevaluaran según los rubros señalados en la tabla siguiente:

Tabla 4. Autoevaluación de los estudiantes encuestados según rubro

<i>Rubro</i>	<i>Muy satisfactorio</i>	<i>Satisfactorio</i>	<i>Poco satisfactorio</i>
Puntualidad	16	12	0
Motivación	17	9	2
Trato con los estudiantes	26	2	
Capacidad	21	7	
Disposición	25	3	
Dominio de la materia	21	7	

Como se aprecia en la tabla 3, las respuestas de los facilitadores indican que tienen una percepción de sí mismos, de ser autoeficaces, ya que consideran haber realizado un buen nivel de trabajo.

Con respecto al promedio de consultas evacuadas, indican que fue de 1 a 3 consultas por hora.

Al consultárseles acerca de los logros obtenidos al participar como facilitadores las opciones con mayores respuestas fueron las siguientes:

- Mejorar el dominio de la materia.
- Descubrir que tiene facilidad para la docencia.
- Repasar la materia le ayudó con otros cursos matriculados.
- Sentirse útil.
- Socializar con estudiantes de otras carreras.
- Sentirse más seguro.
- Aprender a organizarse.

Entre las recomendaciones planteadas están:

- Ampliar el horario.
- Divulgar más el servicio, pizarras.

- Contar con una PC con software de gratificación para explicar de manera más interactiva.
- Mejorar el pago, pagar como Horas Asistentes.
- Incentivar a facilitadores.
- Mejorar el aula, ventilación, más amplio.
- Darse en una sola aula.
- Acomodar los pupitres de acuerdo a los asistentes, por sectores.
- Que los profesores lo anuncien.
- Dar los Estudiaderos otro día, no solo miércoles.
- Enterar a los profesores de horario para que envíen sus estudiantes.
- Poner aire acondicionado.
- Poner otra pizarra.

1.3.7. Resultados de la evaluación aplicada a los estudiantes usuarios de los Estudiaderos

Se aplicó un cuestionario a 30 estudiantes que han asistido a los Estudiaderos de los cuales 12 pertenecen a carreras de Área de Ingeniería, los demás se distribuyen en carreras de las otras Áreas, exceptuando la de Arte y Letras que no lleva cursos de las Ciencias Básicas.

Los cursos por los cuales acuden a los Estudiaderos en primer lugar están los cursos de Matemática, con un 62.5%, los de Química con un 22.5% y Física un 15%.

Mencionan los estudiantes que los broches usados por los facilitadores les ayudaron a identificarlos y solicitar el apoyo. Esto implica que la estrategia de que los facilitadores porten un broche en un lugar visible, facilitó su pronta identificación.

También se les preguntó acerca del trato, explicación de contenido, disposición para aclarar dudas y dominio de la materia por parte de los facilitadores, en términos de si fue; muy satisfactoria, satisfactoria o poco satisfactoria y sobre este particular las respuestas fueron las siguientes:

- **Trato:** Un 73.3 % de los estudiantes lo consideraron muy satisfactorio, y un 26.7% satisfactorio, respuestas que denotan un alto nivel de satisfacción, con respecto al trato ofrecido.
- **Explicación de contenidos:** Este aspecto fue evaluado con un 53.3% como muy satisfactorio, y un 46.7% como satisfactorio. Se podría decir que es un aspecto a mejorar, y que se debe devolver a los facilitadores para que lo tomen en cuenta el próximo año, con la idea a que haya una tendencia a aumentar el nivel de satisfacción en este rubro.

- **Disposición:** Se tiene que un 73.4% consideraron muy satisfactoria la disposición para aclarar dudas, y un 26.6% la calificaron de satisfactoria. Se considera muy bien evaluado este aspecto.
- **Domino de la materia:** en lo concerniente a este aspecto se tiene que un 56.7% de los encuestados, refirieron como muy satisfactorio el dominio del tema por parte de los facilitadores, un 43.3% lo calificaron como satisfactorio. Al igual que el punto anterior, este fue bien evaluado.

Por otro lado, se les preguntó cuántas consultas promedio realizó a los facilitadores.

Tabla 5. Consultas realizadas a los facilitadores

<i>Número de consultas</i>	<i>Respuesta</i>
Ninguna	0
De 1 a 3	2
De 3 a 6	7
Más de 6	21

De esta información se infiere que el estudiantado obtiene provecho de este servicio, dado que un 70% de los encuestados consultaron más de 6 veces.

En lo que respecta a los beneficios obtenidos por acudir a los Estudiaderos se obtuvo un total de 78 respuestas, de las cuales el mayor número se dio en: dominar la materia, mejorar las técnicas de estudio y tener más seguridad para efectuar el examen según orden.

Finalmente se les solicitó dar sugerencias para mejorar el servicio, e indicaron básicamente cuatro orientadas hacia:

1. Ampliar el horario un día más, preferiblemente el sábado.
2. Que el gafete del facilitador consigne la materia que facilita.
3. Más facilitadores para álgebra lineal.
4. Que se tenga una sola aula para dar este servicio.
5. Que se pongan ventiladores.
6. Que se den confites o galletas.

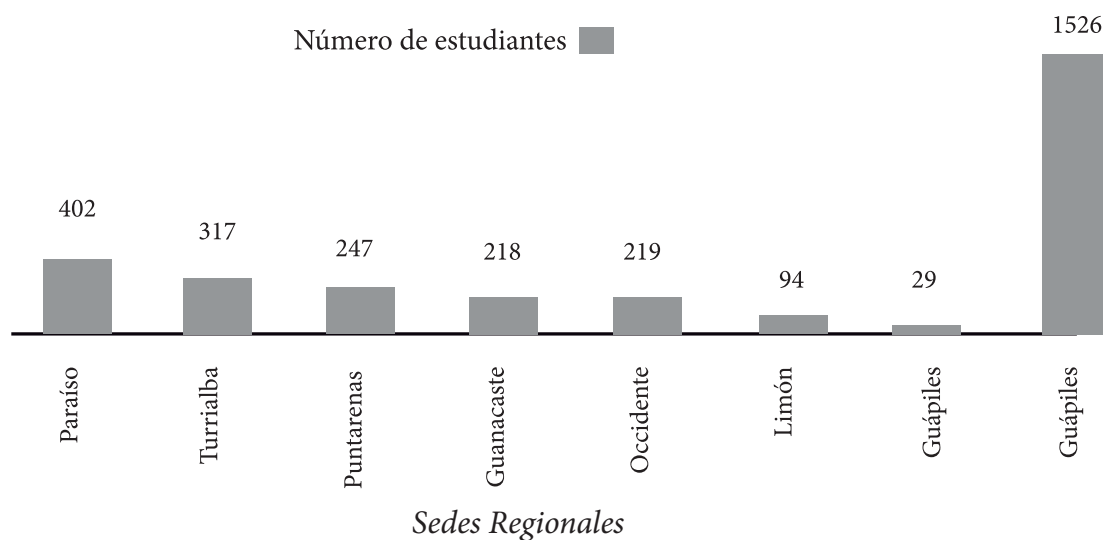
1.4. IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTUDIADEROS EN LAS SEDES REGIONALES

Como se mencionó al inicio, los Estudiaderos han tenido bastante aceptación por parte de la población universitaria de la Sede Central Rodrigo Facio, lo cual impactó en las Sedes Regionales, que desde el año 2009 realizaron coordinaciones para importar este modelo de atención a su población estudiantil.

Sin embargo, no en todas las Sedes Regionales se ofrece el servicio de manera permanente por la dificultad de contar con estudiantes facilitadores que cumplan con el perfil requerido. Cabe mencionar que la población que ingresa a las Sedes Regionales en su mayoría proviene de zonas rurales, y no es hasta que obtengan las bases académicas en la universidad, que pueden colaborar como facilitadores en los Estudiaderos.

En el siguiente gráfico se muestra la información de la cantidad de estudiantes beneficiados con los Estudiaderos en el año 2013 en las Sedes regionales que lo ofrecieron.

Gráfico 10. *Número de estudiantes que asistieron al Estudiadero en las Sedes Regionales, año 2013*



1.5. CONCLUSIONES

Un 29.59% de los estudiantes que asistieron al Estudiadero en la Sede Central Rodrigo Facio durante el primer ciclo 2013, provenían de zonas rurales. Es importante por ello, buscar una estrategia de divulgación de este servicio para que

los estudiantes de las zonas rurales lo conozcan, desde el momento en que matriculan cursos en los cuales se ofrece este apoyo.

Es necesario que el servicio de los Estudiaderos se siga ofreciendo en las Sedes Regionales ya que es la población más vulnerable en cuanto a la permanencia en los centros de educación superior.

Se puede afirmar que los objetivos planteados con esta estrategia de apoyo académico continúan vigentes y cumpliéndose satisfactoriamente en los cursos de alta dificultad.

Se debe mantener el espacio de los Estudiaderos como una forma de favorecer el desempeño académico del estudiantado en los cursos de servicio, así como ofrecer una oportunidad para ejercitar conocimientos y destrezas para la docencia en el estudiantado que ofrece sus servicios como facilitador o facilitadora.

Los Estudiaderos como estrategia de estudio contribuyen a desarrollar en el estudiantado, el hábito de llevar la materia al día, con el fin de lograr un mayor aprovechamiento del tiempo.

Es necesario contar con mayor presupuesto dado que cada vez es más difícil atraer estudiantes de buen rendimiento académico para que apoyen en los Estudiaderos.

1.6. RECOMENDACIONES

Lograr un mayor reconocimiento al estudiantado que colabora en esta estrategia de apoyo académico, ofreciéndoles una mejor remuneración; considerando el gran esfuerzo que realizan, ya que deben repasar semanalmente la materia en la que brindan apoyo, a su vez su labor demanda de un gran sentido de responsabilidad, tolerancia, respeto y ante todo dedicación y entrega.

Contar con espacios físicos más apropiados, amplios, ventilados, que permitan atender de una manera adecuada a quienes demandan del servicio.

Mantener actualizado el material bibliográfico de apoyo que se usa en este servicio.

Apoyo de docentes que dediquen un tiempo asignado para evacuar dudas de los facilitadores.

2 VISITAS A COLEGIOS COMO APOYO A LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA PARA EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Leyla Salazar Guerrero

Universidad de Costa Rica-Oficina de Orientación

El presente trabajo es una recopilación de la experiencia del proyecto “Visitas a Colegios”, que se ha venido realizando en la Universidad de Costa Rica desde 1990 como respuesta a las necesidades de información de la población estudiantil interesada en continuar estudios de educación superior, ya que cada año miles de estudiantes se plantean la interrogante de qué estudiar, dónde estudiar y cómo hacerlo.

Para tomar decisiones las personas requieren que se les suministre información y se les aclare sus dudas y consultas, la atención con calidad y equidad a sus interrogantes abre el panorama de oportunidades a una población deseosa de hacer estudios universitarios y de tener acceso a nuevas y mejores oportunidades.

Por esta razón funcionarios universitarios, empezaron a desplazarse a todos los colegios para llevar la información sobre los trámites de ingreso, servicios estudiantiles, becas y oportunidades educativas a los y las estudiantes de los colegios. Los movía una finalidad de divulgación y orientación, cumpliendo además con el derecho a la información que tienen todas las personas.

En cumplimiento con los principios de equidad y acceso la población estudiantil de zonas rurales, se coloca un lugar de atención prioritaria para que contemplen la educación superior como una opción, sin que situaciones relacionadas con distancia, recursos económicos, recursos tecnológicos y escogencia de carrera, se conviertan en obstáculo para inscribirse e ingresar al sistema de educación superior estatal.

Con el paso de los años se sintió necesario además de llevar información, abordar el tema de toma de decisiones como complemento al propósito de información que tenía esta visita.

Por medio de las Visitas a los Colegios, la institución inició un acercamiento con los futuros estudiantes universitarios, poniendo de manifiesto el interés institucional de integración y accesibilidad para todas las personas de cualquier parte del país, y de cualquier condición socioeconómica, en aras de una verdadera universalización de la educación superior estatal.

Al tenor de esta iniciativa las otras universidades estatales también desarrollaban proyectos con la población estudiantil de los colegios, con un propósito de atracción, información y divulgación.

A inicios del 2006 y dentro del contexto del proceso de inscripción conjunta al examen de admisión, se logra articular un trabajo integrado entre las cuatro universidades estatales con el objetivo de “Generar espacios de reflexión y análisis que contribuyan con el proceso de toma de decisiones de la población estudiantil interesada en ingresar a la educación superior estatal, mediante el suministro de información actualizada e integrada de las cuatro instituciones estatales”.

En este escrito se presentan datos de la experiencia de ese trabajo conjunto e integrado entre instituciones universitarias estatales, y su impacto en los colegios enseñanza secundaria y en el contexto universitario.

2.1. INTRODUCCIÓN

La Comisión Nacional de Rectores en su plan de trabajo, estipula una directriz encaminada al acceso y equidad, donde se agrupan las estrategias y acciones cuya finalidad es que se vean beneficiados en igualdad de oportunidades un mayor número de estudiantes y así “...fortalecer aún más la cohesión social, reduciendo la desigualdad y aumentando los índices de cobertura, acceso y equidad.”(Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal, 2011-2015, p 96)

En ese contexto las universidades estatales se comprometen con el desarrollo de estrategias que propicien el acercamiento y acompañamiento de la población estudiantil y su diversidad, generando acciones de inclusión, igualdad e integración.

En atención a esas premisas de acceso e igualdad y en el marco de una universidad pública y humanista, la Universidad de Costa Rica primera institución de educación pública en el país, responde con el proyecto Visitas a Colegios, en la línea de favorecer la inclusión de todas las personas de todos los sectores del país a la educación superior estatal.

La Universidad de Costa Rica por su parte ha definido tres macroprocesos integradores de la admisión, permanencia y graduación de la población estudiantil.

En el de admisión se concentran todas las acciones relacionadas con el ingreso del estudiantado a la institución, la inscripción a la prueba de aptitud académica, aplicación de la prueba, obtención de resultados y el concurso a carrera.

En atención a este macroproceso institucional, las acciones de las Visitas a Colegios tienen gran importancia, pues constituyen un acercamiento de las Universidades a los estudiantes de último año de educación secundaria.

La orientación de la población candidata a ingresar, así como el suministro de información, son elementos de peso para la toma de decisiones y en esa línea la Universidad de Costa Rica se preocupa por el derecho a la información que tiene la población estudiantil candidata a ingresar, sobre todo la que proviene de zonas alejadas, con mayor necesidad de recursos o que pueden tener un acceso disminuido a la información que podría colocarles en condición de vulnerabilidad.

La población aspirante a ingresar a la educación superior procede de diferentes instituciones de educación secundaria (privada, oficial, técnica o de sistemas abiertos) y con características generales, son personas con edades entre 15 y 18 años, tienen diversidad de ideologías, religiones, políticas, capacidades físicas e intelectuales y se encuentran en un periodo de transición de la educación secundaria a la educación superior.

Para los estudiantes de zonas rurales, este período de transición se ve afectado por las implicaciones que tiene el desplazamiento de sus zonas de origen, la separación de sus hogares, la adaptación al medio, el compartir con personas de otras costumbres, los cambios en sus hábitos alimenticios, el manejo de su independencia y la administración del dinero.

Todos los aspectos antes mencionados colocan a esta población en una condición de vulnerabilidad.

2.2. ANTECEDENTES

Desde 1986, se sintió la necesidad de que los y las estudiantes de secundaria recibieran información oportuna y veraz sobre el proceso de admisión e ingreso a la institución, así como la información sobre las oportunidades educativas, las becas y los servicios que les ofrece la institución para decidir la continuación de sus estudios de educación superior.

Por tal razón funcionarios y funcionaras de la institución se desplazaban a los colegios del país llevando la información requerida. A partir de 1990 se genera la Visita a Colegios como un proyecto para atender inquietudes de los jóvenes de

todo el país en cuanto a la expectativa de continuar estudios de educación superior y tomar una decisión sobre ¿qué estudiar?, ¿dónde hacerlo? y ¿cómo hacerlo?

Paralelamente las otras universidades estatales, tenían sus propias estrategias para responder a las necesidades de información de la población estudiantil. Cada universidad buscaba finalidades y el logro de objetivos diferentes como: atracción, información y orientación; también tenían diferencias en cuanto a las poblaciones meta a cubrir, las áreas geográficas de influencia, las estrategias de atención, la organización, los recursos metodológicos o didácticos y el período de ejecución.

Unido a lo anterior, los trámites de inscripción y admisión eran diferentes en cada universidad y con plazos cortos para realizarlos. Esta diversidad de información creaba confusión entre la población estudiantil.

Las universidades estatales compartían algunas limitaciones para cumplir con su objetivo de llevar información a la comunidad estudiantil, entre ellas se mencionaban:

- No se tenía un dato preciso de los colegios y estudiantes a atender.
- El dato de cantidad de estudiantes por colegio era incorrecto.
- El número de colegios aumentaba cada año.
- Recurso humano insuficiente para cubrir la meta propuesta.
- Insuficiente recurso de transporte y audiovisual.
- Oficina de impresión y reproducción requería mucho tiempo para entregar los materiales.
- Cronograma de inscripción muy corto y no daba tiempo a realizar todas las visitas.
- Dificultades de coordinación entre oficinas de una misma institución.
- La oferta de carreras era un dato que se tenía muy tarde.

Para el 2006 la *Comisión Nacional de Rectores* (CONARE) con el afán de articular los procesos de admisión entre las cuatro universidades estatales promueve la ejecución de un proceso conjunto de “*Inscripción a la prueba de aptitud académica*”, trámite con el que todas las personas aspirantes a la admisión a la educación superior estatal, competían para optar por el ingreso a las universidades estatales de su interés.

Si bien una de las instituciones no requiere prueba de ingreso, se integra como apoyo únicamente al trámite administrativo.

Prevalece a partir de este momento la visión integrada de “*Educación superior estatal*”, lo que motivó y justificó la necesidad de que las acciones de orientación e información respondieran a esta visión de trabajo conjunto e integrado, surge de esta manera la “*Comisión de Visitas de Orientación e información a estudiantes*”

de educación diversificada”, con representantes de cada una de las cuatro universidades estatales.

Es así como además de realizar un trabajo integrador, se hace un uso eficiente de los recursos de todas las universidades, se genera una sola visita institucional a los colegios y se incorpora a la actividad un espacio para reflexión sobre los aspectos a tomar en cuenta en un proceso de toma de decisiones para la elección de carrera.

Para el 2014 la *Comisión Nacional de Rectores* plantea la solicitud de contemplar el compromiso con la salvaguarda indígena, de manera que se ejecuten actividades conjuntas de atracción y admisión acordes con las características de esta población.

El desarrollo de este proyecto se conceptualiza partiendo de la perspectiva de que la orientación de la población estudiantil debe aprovechar los distintos espacios en donde se desenvuelve la población estudiantil para “potencializar en ellas talentos y las habilidades requeridas para gobernar la propia existencia de forma que se genere bienestar personal que impacte positivamente a la comunidad y a la sociedad en general”. (Marco Teórico del Eje Vocacional Ocupacional, Oficina de Orientación, 2012)

La experiencia de Visitas a Colegios se enmarca en un modelo de intervención por programas, ya que este se caracteriza por el diseño y desarrollo de acciones tomando en cuenta las necesidades y el contexto de los centros educativos, implica la formulación de objetivo, planificación, ejecución de actividades y evaluación.

La línea de trabajo se conceptualiza como un proceso de toma de decisiones, en donde la información es un medio para comprender las opciones “En la teoría de la toma de decisión, la elección de carrera se percibe como un proceso que prepara a la persona para que pueda comprender sus opciones esto mediante el análisis de la información que las describe”. (Marco Teórico del Eje Vocacional Ocupacional, Oficina de Orientación, 2012)

2.3. VISITAS A LOS COLEGIOS EN LA ACTUALIDAD

Para la ejecución de las visitas cuatro universidades estatales se distribuyen todos los colegios del país, tomando en cuenta sus prioridades de atención, el recurso humano y su población meta.

La distribución de los colegios implica para cada universidad, la responsabilidad de coordinar con él o la profesional de orientación de los colegios para

definir fechas y hora de atención, asignar la persona facilitadora de la sesión, coordinar la distribución de materiales, la entrega de equipo audiovisual, concretar el transporte, recoger evaluaciones y hacer informe para su respectiva institución. Todo esto se realiza en un período de tres semanas.

La zona sur del país es de difícil acceso, con colegios un poco distantes para la población estudiantil, tiene además colegios con población indígena y colegios en reservas indígenas, por esta razón es considerada de atención prioritaria, por lo que funcionarios de las cuatro universidades se distribuyen en cinco equipos para visitar todos los colegios en una semana.

Imagen 1. Funcionario de la Universidad de Costa Rica impartiendo la sesión de información y orientación



Este año la visita a la Zona Sur fue organizada y liderada por la Universidad de Costa Rica, igual que el año pasado se contó con la participación de los funcionarios de las diferentes universidades para impartir la charla, la disposición de vehículos institucionales y de equipo audiovisual para apoyar la actividad.

Las zonas rurales visitadas fueron los cantones de Pérez Zeledón, Buenos Aires, Osa, Golfito, Puerto Jiménez y Coto Brus, ubicados en la Península de Osa.



Imagen 2. Estudiantes de Liceo Rural San Rafael Norte en la sesión de información y orientación

2.4. OBJETIVO E IMPACTO

El objetivo de este proyecto es Generar espacios de reflexión y análisis que contribuyan con el proceso de toma de decisiones de la población estudiantil interesada en ingresar a la educación superior estatal, mediante el suministro de información actualizada e integrada de las cuatro Universidades.

Este objetivo se ubica dentro de lo estipulado por la *Comisión Nacional de Rectores* en lo referente a accesibilidad “incrementar la cobertura y el acceso a las universidades estatales, en una forma equitativa y planificada que permita promover la cohesión y la movilidad social” y cuyas acciones indican “Establecer condiciones que permitan la equidad y oportunidad de acceso para las poblaciones vulnerables”. (Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal, 2011-2015, p 97)

Un indicador de logro de este objetivo, se traduce en población estudiantil con algunas herramientas para la toma de decisiones y con la información necesaria para contemplar como viable la oportunidad de continuar estudios de educación superior estatal con los beneficios que esta otorga a los y las estudiantes cuya condición socioeconómica pueda ponerles en condición de vulnerabilidad ante el acceso a la educación universitaria, ampliándole el panorama a las otras universidades estatales.

2.5. EJECUCIÓN DE LAS VISITAS

Se visitan todos los colegios del país y se desarrolla en cada uno una sesión de 80 minutos (2 lecciones), en esta sesión se brinda un panorama de opciones e información pertinente para una toma de decisiones acertada.

La agenda a desarrollar enfatiza en aspectos tales como: Toma de decisiones, factores que intervienen en la escogencia de carrera, trámite de inscripción conjunta, las pruebas de aptitud académica, requisitos y trámites para solicitar la accesibilidad, requisitos especiales, servicios estudiantiles y becas en las Universidades Estatales.

Se utiliza el recurso de un video llamado “Descubriendo la U” y se distribuye al estudiantado materiales de apoyo al proceso.

Para el 2014 se contó con la participación de 67 funcionarios apoyando las visitas. De la Universidad de Costa Rica 40 personas, del Instituto Tecnológico 6, de la Universidad Nacional 11 y de la Universidad Estatal a Distancia 10.

Con el fin de homogenizar la información transmitida se realiza una capacitación con las personas participantes y se entrega un guión de la sesión a realizar.

2.6. MATERIALES

Durante las visitas se distribuyen materiales de apoyo para la toma de decisiones a la población estudiantil, que se enumeran a continuación:

- Folleto “descubriendo la U”.
- Plegable “Eliminación de carreras”.
- Plegable “Sabías que tus posibilidades de ingresar a la Universidad comienza en 10° año”. (Para estudiantes de 10° año).

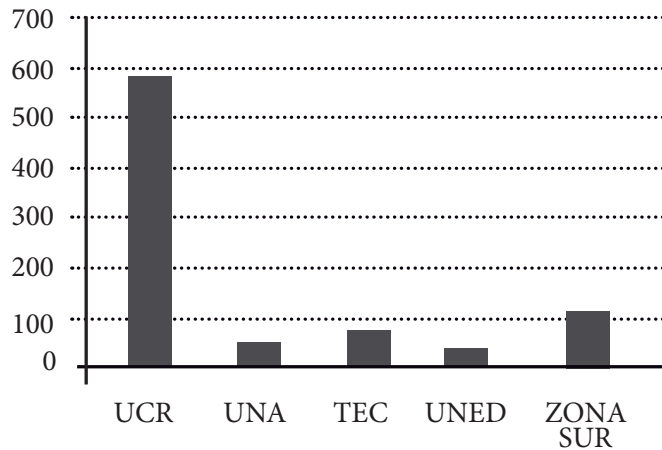
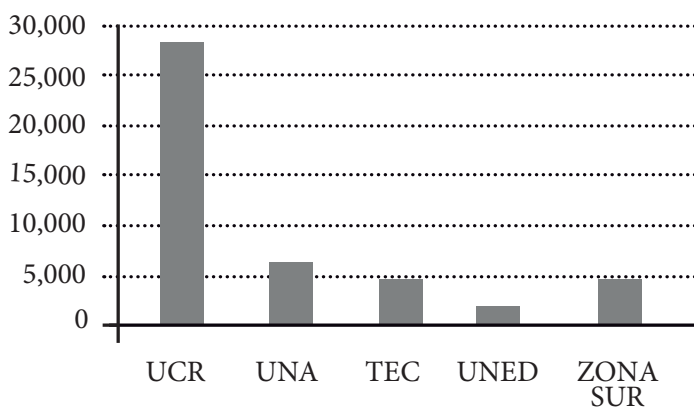
En aras de fortalecer la articulación con las instituciones de educación secundaria se aprovecha la visita para distribuir materiales de apoyo a las funciones de las personas encargadas de la orientación de la población estudiantil de los colegios, los cuales se enumeran a continuación:

- Afiches con las carreras por área.
- Cortes de ingreso a carrera.
- Información sobre becas y servicios estudiantiles.
- Ofertas académicas de las universidades estatales.
- Resolución de requisitos especiales de las carreras.
- Un directorio de preguntas frecuentes y sus respuestas con temas relacionados con la admisión e ingreso a las Universidades Estatales.

2.7 EVALUACIÓN

Entre las cuatro universidades estatales este año (2014) se distribuyeron 855 colegios, la responsabilidad de la atención de esas instituciones según universidad fue la siguiente:

Universidad de Costa Rica 586 colegios, (las Sedes Regionales juntas, visitaron 463 colegios) El Instituto Tecnológico de Costa Rica 71, la Universidad Nacional 63 y la Universidad Estatal a Distancia 28. En el caso de la Zona Sur, se visitaron 107 colegios que se indican por separados, porque a la zona van equipos conformados por funcionarios de las cuatro universidades.

Gráfico 1. *Cantidad y distribución de colegios atendidos***Gráfico 2.** *Cantidad y distribución de la población cubierta*

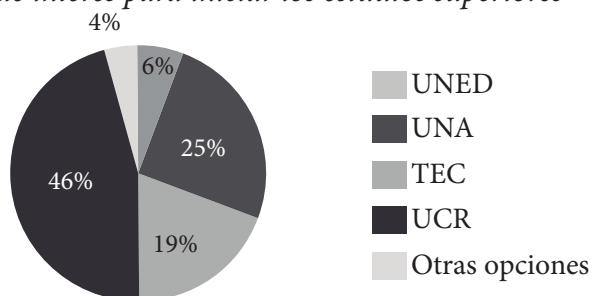
Este año se logró una cobertura de 42.272 estudiantes entre las cuatro instituciones. La Universidad de Costa Rica reporta un mayor número de estudiantes, este dato contempla además el dato de las Sede Regionales que juntas lograron una cobertura de 20.721 estudiantes atendidos.

La evaluación de este proyecto contempla la aplicación de una boleta al 10% del estudiantado presente en la actividad. El propósito de esta boleta es conocer la intención de continuar estudios de educación superior, si el estudiantado está contemplando como opción el sistema de educación superior estatal y la claridad de la información sobre el tema de elección de carrera. Se evalúa además la utilidad de la información recibida y la claridad de los contenidos desarrollados durante la sesión. Se incluye además el llenado de una hoja de control de visita por parte de los profesionales en orientación.

La comisión organizadora de las visitas eleva un informe al Consejo Nacional de Rectores y a sus instituciones.

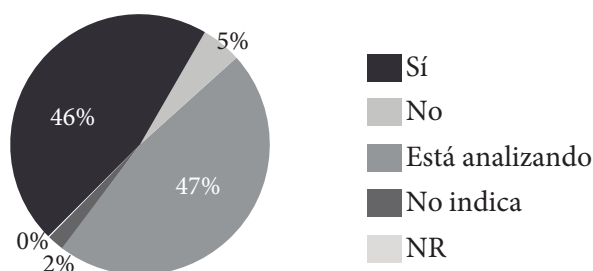
A continuación se detallan los datos de evaluación correspondientes a la Universidad de Costa Rica:

Gráfico 3. Opciones de interés para iniciar los estudios superiores



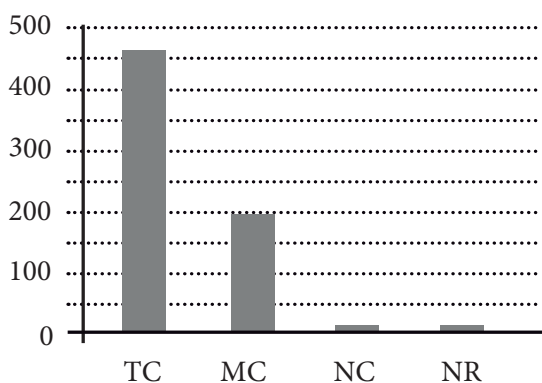
La mayoría de la población estudiantil manifiesta intenciones de continuar estudios de educación superior. Y las Universidades valoradas por el estudiantado como una opción para ingresar, según frecuencia son: Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional, Instituto Tecnológico y Universidad Estatal a Distancia.

Gráfico 4. Tiene claro qué desea estudiar



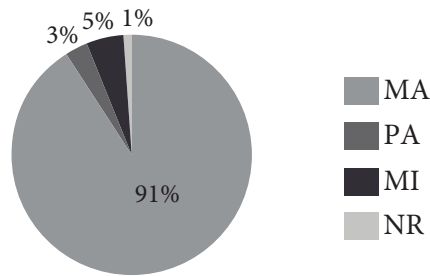
La mayoría de la población estudiantil manifiesta a esta fecha tener claro qué estudiar, un porcentaje similar indica estar analizando la situación.

Gráfico 5. Claridad con la que se desarrollaron los temas según la población estudiantil



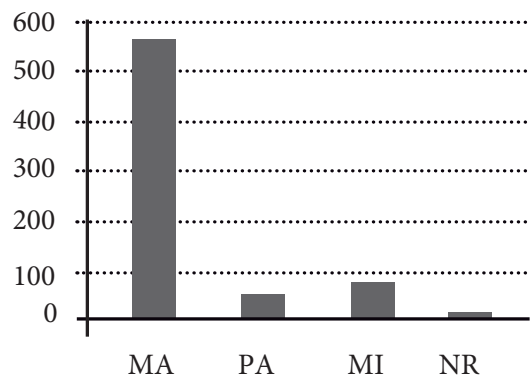
Un alto porcentaje indica que los temas se desarrollaron con total claridad o medianamente claro.

Gráfico 6. La información brindada para el proceso de inscripción en las Universidades Estatales resultó



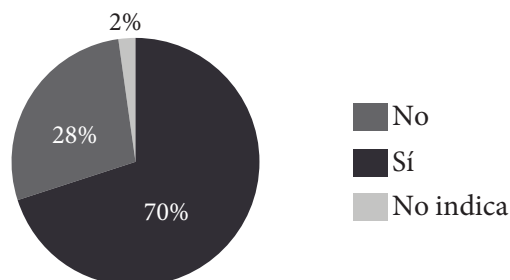
El 91% de la población evaluada opina que la información brindada le resultó de mucha ayuda.

Gráfico 7. La información brindada sobre los factores que interviene en la elección de carrera



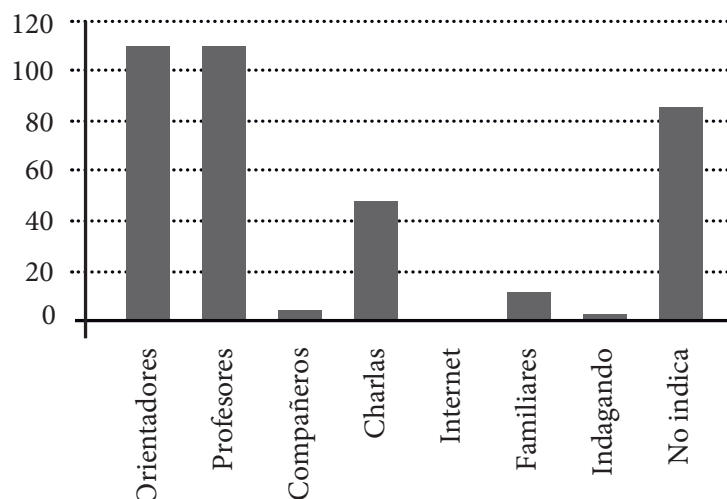
En cuanto a la información brindada sobre los factores que intervienen en la elección de carrera, esta fue calificada como de mucha ayuda por la mayoría de las personas.

Gráfico 8. Recibió información en décimo año sobre la importancia de las notas de décimo.



Con el propósito de conocer si la población estudiantil tiene conocimiento de la importancia de las notas obtenidas en décimo año para la ponderación del promedio de admisión, se tiene la siguiente información, el 70% de las personas manifiesta que sí recibió información y el 28 % indica que no.

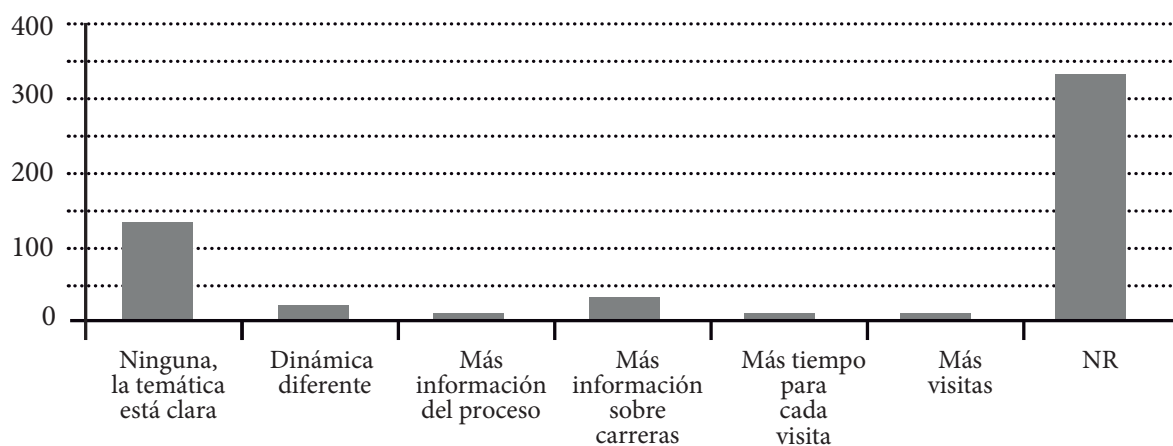
Gráfico 9. Medios o personas de quienes recibió la información



En lo referente a la persona que suministró la información sobre la importancia de las notas obtenidas, la frecuencia de las respuestas indican en orden de prioridad, al profesional en orientación de los colegios (44%), profesores (38%) y otros (padres, madres, amistades, compañeros o compañeras y personas conocidas) el (18%).

En términos generales, los profesionales en orientación expresan verbalmente que la actividad fue muy buena, de mucha ayuda, destacando cualidades positivas de las personas expositoras.

Gráfico 10. Recomendaciones para mejorar las visitas



Recomiendan además que se les haga llegar más información sobre las carreras, como costos, programas, mercado de trabajo, entre otros.

Se destaca la anuencia de las instituciones de educación secundaria, orientadores y estudiantes de programar y recibir una charla integrada, lo cual representa ahorro en tiempo e información completa recibida en un mismo momento.

2.8. FORTALEZAS DEL PROYECTO

Se logró conocer más a fondo cada proceso de las diferentes universidades, sin embargo, se hace necesaria la creación de recursos tecnológicos, y audiovisuales así como materiales que apoyen a los funcionarios de las cuatro universidades en el desarrollo de la agenda propuesta.

Las Universidades Estatales se ven favorecidas con la divulgación que indirectamente se hace de ellas aun en regiones que inicialmente no son contempladas como sus áreas de influencia.

Se lleva información a todos los colegios del país.

Se entabla contacto con todos los profesionales en orientación de los colegios, con quienes se comparte información de interés estudiantil y se apoya su labor orientadora.

Se ha dado una visión integrada de educación superior estatal a la población estudiantil, lo cual repercute en la ampliación de la información sobre la oferta académica.

Se realiza una sola visita a los colegios, lo cual ha sido muy bien visto por los profesionales en orientación y en la dirección de los colegios.

Se le presenta a la población estudiantil de manera integrada, la información de las cuatro universidades en materia de trámites, oportunidades de estudio y servicios estudiantiles.

Se ha hecho un uso eficiente de los recursos humanos, materiales y tecnológicos de las cuatro universidades estatales.

Todas las universidades llevan los mismos instrumentos de registro.

2.9. DEBILIDADES DEL PROYECTO

En cuanto a los aspectos metodológicos y de logística debe destacarse que persisten limitaciones de espacio e infraestructura adecuada para el desarrollo de actividades con colegios con mucha población estudiantil.

El equipo audiovisual que se lleva a los colegios es muy pesado e implica responsabilidad sacarlo de la institución.

Valorar una adecuada estrategia de atención para los colegios privados, para que puedan integrarse al proyecto.

Asimismo, en la línea de favorecer la integración de las Universidades Públicas para la atención del estudiantado desde una visión integrada del proceso de admisión e ingreso a la Educación Superior Estatal debe considerarse los siguientes aspectos:

Organizativos: que cada instancia (Universidades-Sede-Recinto) evalúe su proceso de trabajo a fin de depurar la organización de la actividad y compartir esta información con la Institución Coordinadora.

Distribución: que quede establecido la cantidad de colegios que cada instancia debe atender, mejorar la distribución de materiales de acuerdo a los requerimientos y prioridades de cada instancia.

Es necesario depurar la base de datos en lo que respecta a los Institutos y Sistemas abiertos en cuanto a su funcionamiento.

Es urgente que las cuatro universidades estatales, definan nuevas estrategias de atención y utilicen los recursos con que cuenta cada una, se sugiere la utilización de la videoconferencia para llegar a todas partes del país.

El acceso disminuido a la información por distancia o recursos tecnológicos sitúa a la población estudiantil de zonas rurales y a sus comunidades en un lugar de atención prioritaria.

Es necesario además suministrar de información y aclarar dudas a padres y madres de familias de zonas rurales, porque se ha encontrado en ellos desconocimiento de información sobre la educación superior y sus servicios, lo cual genera temores que impiden que motiven a sus hijos a que se desplacen y salgan de sus comunidades para continuar estudios universitarios .

3 BUENAS PRÁCTICAS PARA FAVORECER EL ACCESO Y LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A ESTUDIANTES DE ZONAS RURALES

Luciano Román Medina

Óscar Ignacio Parra Trepowski

Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”

Unidad Académica de Carapeguá, Paraguay

El presente escrito es el resultado de la aplicación de dos estrategias para favorecer el acceso y la permanencia en la educación superior, a jóvenes de zonas rurales. Estas experiencias se llevaron a cabo en la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Unidad Académica de Carapeguá, en el marco del proyecto ACCEDES.

En este contexto, las estrategias implementadas fueron “Los planes de ingreso y admisión a la universidad” y “La red de relaciones secundaria-universidad”. La metodología utilizada para recabar las informaciones fue la entrevista a los funcionarios y docentes responsables de la ejecución de las estrategias, la indagación bibliográfica, y el análisis de informes institucionales referente a los temas tratados.

Como acciones puntuales, dentro de los planes de ingreso y admisión a la universidad, la Universidad Católica de Carapeguá, implementa un Curso de Admisión, cuyo objetivo principal es nivelar los conocimientos de los estudiantes, y prepararlos para afrontar con éxito las exigencias de la educación superior. Al respecto, los estudiantes generalmente llegan a la universidad con preparaciones desiguales, donde aquellos provenientes de instituciones rurales generalmente son los que presentan mayores inconvenientes. La importancia del Curso de Admisión radica en que ayuda a evitar la frustración del estudiante.

Asimismo, se llevaron a cabo visitas de promoción a los colegios de nivel medio. En este sentido, se incluyen aquellos aspectos a tener en cuenta en el momento de visitar los colegios, tales como: preparar un discurso adecuado, llevar personas jóvenes para captar la atención de los jóvenes, entre otros.

Respecto a la red de relaciones secundaria-universidad, se han recibido a estudiantes de instituciones de nivel secundario, a quienes se brindaron el acceso a los laboratorios de informática y la capacitación en el uso de la plataforma virtual, que es una herramienta que facilita el aprendizaje de los estudiantes a distancia.

3.1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito aborda como tema principal la *ruralidad*, la ruralidad como un factor que incide negativamente en el acceso a la educación superior. Se describen cómo se presenta este problema en el Paraguay, y en qué sentido el hecho de nacer y vivir en el campo condiciona la educación de las personas.

Es importante mencionar que el concepto de ruralidad ha evolucionado, de tal manera que con el fenómeno de las migraciones, con los adelantos tecnológicos, etc.; actualmente, ser campesino no siempre implica vivir alejado de las grandes ciudades o dedicarse a la agricultura de manera rudimentaria. Tal es así, que hoy día, la frontera entre lo rural y urbano no está delimitada de forma muy categórica.

Los estudios realizados en este ámbito, revelan que la concentración de los servicios de calidad en las grandes ciudades, no solo se da en Paraguay, sino en muchos países de Latinoamérica. En las zonas urbanas los habitantes tienen mayor acceso a servicios de internet, agua potable, salud, educación, etc. La mayoría de las instituciones estatales se encuentran de manera centralizadas en las ciudades, quedando así, más desprotegidas las zonas rurales.

Es importante mencionar que Paraguay es un país con un porcentaje elevado de población rural, donde los habitantes, en líneas generales cuentan con menores recursos económicos, y las instituciones del Estado en gran medida se encuentran ausentes. De ahí surge, la priorización de los estudiantes provenientes del campo, en la Universidad Católica Unidad Académica de Carapeguá.

La Universidad Católica de Carapeguá, es una institución de carácter privado, donde aquellos estudiantes cuyos padres no cuentan con un poder adquisitivo elevado, tienen muchas dificultades para acceder y permanecer en ella. Por otro lado, la deserción no siempre ocurre por problemas financieros, sino también por dificultades que el alumno atraviesa en lo académico.

Por tales razones, la Universidad Católica, aparte de conceder becas y créditos educativos a los estudiantes de escasos recursos, provenientes de zonas rurales, también implementa un Curso de Admisión, para dotar a los estudiantes, de competencias básicas que se requieren en un estudio superior.

Por último, cabe destacar que en las siguientes páginas se detallan aquellos aspectos que se deben tener en cuenta en el momento de aplicar dos estrategias específicas para favorecer el acceso y la permanencia de los colectivos vulnerables (jóvenes de zonas rurales) en la educación superior.

3.2. LA RURALIDAD EN PARAGUAY

El Paraguay es uno de los países de Latinoamérica con una gran población rural. Según la Encuesta Permanente de Hogares (DGEEC) de 2008, en el sector rural habita el 41,4% de la población total y en el urbano, el 58,6%. (Citado por el Programa de las Naciones Unidas Paraguay, 2010)

La ruralidad en sí no es un problema, sino la desigualdad existente en comparación con las ciudades, desigualdad que en la mayoría de los casos afecta negativamente a la gente del campo. En este contexto, en Paraguay las asimetrías entre el campo y la ciudad no solo se presenta en el sector educativo, sino casi en todos los ámbitos, como salud, infraestructura edilicia de los hogares, acceso a agua potable, medios de comunicación, etc. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, 2010).

En el documento citado, se enfatiza que la educación, a pesar de haber experimentado avances en las últimas décadas, continúan las desigualdades entre el sector rural y urbano, especialmente en los niveles de analfabetismo y de años de estudios.

De acuerdo con los informes del Ministerio de Educación y Cultura (2011) existen marcadas diferencias entre escuelas del campo y de las ciudades. En cuanto a la tenencia de computadoras, el 70% de las escuelas urbanas posee esta herramienta, en cambio, en las zonas rurales, solo el 20% de las instituciones dispone de las mismas. Respecto al personal que ha recibido capacitación en el uso de las TIC, en la zona urbana conforma 60% y en la rural 40%.

Según el PNUD (2010), es razonable suponer la inasistencia escolar, teniendo en cuenta que de acuerdo con los informes de la Dirección General de Estadísticas Encuestas y Censos (2008) la pobreza rural afecta 1.243.693 personas, de las cuales 786.795 están en situación de extrema pobreza. Esta inasistencia escolar se acentúa cuando la edad de la población escolar es mayor. Así también, gran parte de los niños y adolescentes trabajan plenamente seis o más meses en la agricultura familiar campesina, por lo que existe cierta incompatibilidad entre trabajo y escuela.

Un dato muy importante a señalar, es la evolución que ha sufrido el concepto de “lo rural”, pues actualmente, según los escritos existentes sobre el tema, con la

emigración de las poblaciones del campo a las ciudades, se ha formado un nuevo grupo de excluidos que se concentran en las periferias de las zonas urbanas. Con los avances tecnológicos y los cambios experimentados en los últimos tiempos, la cultura urbana y rural se ha asemejado en muchos aspectos.

Pérez (S/F,) sostiene que gran parte de las grandes ciudades de Latinoamérica concentran los servicios de calidad, en cambio, las poblaciones que viven en pobreza e indigencia son de origen rural, que a pesar de haber abandonado el campo siguen en condiciones de exclusión. Esto implica que al hablar de lo rural, no se debe pensar exclusivamente de las poblaciones que viven en el campo y en zonas alejadas de las ciudades, sino debe incluirse a las personas que viven en condiciones de pobreza en las zonas suburbanas.

Al respecto, en Paraguay, no hace falta remitirse a fuentes bibliográficas para aseverar la existencia de una gran población, en su mayoría de origen rural, que vive en condiciones de pobreza, y generalmente se dedica a actividades informales para subsistir en las ciudades. Algunos ejemplos de esta realidad constituyen los “gancheros” (recicladores de basuras) de Cateura (lugar donde se llevan los desechos de Asunción). Barrios como la “Chacarita”, ubicada en la zona baja de Asunción, cerca del Río Paraguay; donde se encuentra concentrada la población marginada. Los indígenas que piden limosnas en las plazas y en los semáforos, constituyen ejemplos de exclusiones sociales.

3.3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CARAPEGUÁ

La Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” es una institución de carácter privado, que se sustenta principalmente de las cuotas que los estudiantes aportan. Según establece su Estatuto, la institución nace del corazón de la Iglesia en 1960. Es una universidad sin fines de lucro, creada por la Conferencia Episcopal Paraguaya.

En este contexto, la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Unidad Académica de Carapeguá, empezó a funcionar a partir de 1994. Actualmente, cuenta con seis carreras y recibe en sus aulas a 700 estudiantes aproximadamente.

El local de la Universidad se encuentra en el 9° departamento de Paraguairí, específicamente en la ciudad de Carapeguá, ubicada aproximadamente a 85 kilómetros de la capital del país, Asunción. De acuerdo con los informes de la Secretaría Técnica de Planificación (2007), el departamento de Paraguairí conti-

núa siendo de perfil altamente rural, donde la principal actividad económica es la agricultura y la ganadería.

La ciudad de Carapeguá se erige como el distrito donde existe mayor movimiento económico en el 9° Departamento, en ella están concentradas diversas instituciones financieras, industrias, casas comerciales, e instituciones educativas de todos los niveles. Esto hace que la ciudad sea muy concurrida. También está ubicada en una zona estratégica, en el centro, rodeada de los diversos distritos del departamento de Paraguari.

En cuanto a su población, Carapeguá cuenta cerca de 40.000 habitantes según los últimos estudios estadísticos. Posee una mayor cantidad de habitantes que viven en el campo. Para un estudiante, ser de zona rural implica que debe trasladarse día a día en su propio vehículo (motocicletas generalmente), gastar en pasajes o en alquileres, según los casos.

Teniendo en cuenta esta situación de la Universidad Católica de Carapeguá, se priorizó en el proyecto ACCEDES, la atención de los alumnos de origen rural, considerando que se encuentran en desventaja ante sus pares de las zonas urbanas. Para ello se aplicaron dos estrategias que incluyen una serie de acciones que tienen por objetivo favorecer el acceso y la permanencia del estudiante en la educación superior.

3.4. APLICACIÓN DE LOS PLANES DE INGRESO Y ADMISIÓN A LA UNIVERSIDAD

Según Román y otros (2013) este plan “consiste en llevar a cabo acciones o estrategias, como los cursos propedéuticos, adecuación de requisitos de ingreso, articulación con las instituciones de educación media, de modo que brinden más oportunidades para el acceso a la educación superior”.

En este contexto, una de las acciones puntuales que se encuentran en este plan es la realización de un curso propedéutico. Para tal efecto, la Universidad Católica Unidad Académica de Carapeguá desarrolla un Curso de Admisión, cuyo objetivo es nivelar los conocimientos generales y preparar a los estudiantes para que puedan afrontar con éxito la carrera universitaria. Las materias de estudios que se incluyen en este Curso de Admisión son: Matemática, Comunicación, Lógica Simbólica, Metodología del Aprendizaje y Fe y Ciencia.

El desarrollo de estas materias aparte de nivelar los conocimientos ya adquiridos en la educación media, tienen el objetivo de lograr que el estudiante esté

preparado para enfrentar la educación superior, cuya exigencia es mayor que los niveles inferiores de educación.

Sobre el tema, Jorge García Riart, director del Centro de Comunicación de la Universidad Católica, sostiene que el Curso de Admisión es un periodo de orientación y acompañamiento al estudiante para su ingreso al mundo universitario. En esta etapa se ayuda al estudiante a hacer la transición del colegio a la universidad, se le prepara para el ambiente académico. El curso es importante en el proceso de integración debido a que ayuda a la retención del estudiante dentro del sistema universitario y evita la frustración del postulante (Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción, 2014).

Imagen 1 Directivos y docentes explicando la modalidad del Curso de Admisión en la Universidad Católica de Carapeguá, 2014



En este punto, es importante mencionar que no todas las universidades paraguayas implementan un curso de admisión o de ingreso. En el caso de las universidades públicas que implementan curso de ingreso de carácter selectivo o eliminatorio, conviene llevar a cabo un curso de nivelación pre-curso de ingreso, para que los estudiantes vulnerables puedan competir en condiciones de igualdad.

En lo concerniente a la adaptación de normativas institucionales, la Universidad Católica Unidad Académica de Carapeguá, no ha aplicado la adaptación como tal, sin embargo, en el Curso de Admisión se ha implementado cierta flexibilidad con los estudiantes que se incorporan tarde al curso, específicamente con alumnos que no han podido ingresar en universidades estatales, donde se aplican pruebas de ingreso selectivo.

Por otra parte, es importante mencionar que el enfoque que tiene el Curso de Admisión en la Universidad es inclusivo. A los estudiantes que no alcanzan el rendimiento académico mínimo para ingresar, se les ofrece clases de refuerzo y otra evaluación complementaria para favorecer su ingreso.

En cuanto a las *visitas de promoción* a estudiantes de educación media, desde la Universidad Católica Unidad Académica de Carapeguá, cada año se realizan visitas a los colegios de educación secundaria con el objetivo de motivar a los estudiantes para que cursen estudios superiores y captar alumnos. Según el Lic. Raúl Montiel, director del Curso de Admisión, es importante considerar los siguientes aspectos en el momento de realizar las visitas a los colegios:

- Incluir entre los visitantes o promotores a personas jóvenes, preferentemente, que sean estudiantes de la universidad.
- Preparar un discurso adecuado.
- Entregar trípticos y obsequios como bolígrafos y remeras con el nombre de la universidad a los estudiantes.
- Levantar los datos de los estudiantes visitados.
- Llevar a cabo un seguimiento a los estudiantes visitados.

Respecto a la inclusión de personas jóvenes entre los promotores, cabe mencionar que las mismas atraen más la atención de los estudiantes de nivel medio o secundario, en comparación con las personas adultas. Pueden expresarse mejor en el lenguaje de los receptores, que son jóvenes también.

Con relación al discurso, como se ha mencionado, es conveniente utilizar el lenguaje de los jóvenes y que sea breve. Hay que enfocar sobre un tema central, hacia ese valor o beneficio que la población busca. Al respecto, en Paraguay la gente anhela principalmente obtener un empleo, incluso los discursos políticos enfatizan la creación de fuentes de trabajo como una manera conseguir adeptos, motivo por el cual, en las visitas de promoción se enfatiza sobre la importancia de cursar estudios universitarios para acceder a un empleo.

Se debe informar a los estudiantes sobre los beneficios que se pueden obtener en la universidad, tales como: becas, créditos educativos, pasantías, etc. En este sentido, es importante mencionar que de la Universidad Católica, la población paraguaya tiene el concepto de ser una institución de alto costo, donde la gente pobre no puede acceder fácilmente. Sin embargo, cuenta con beneficios a los cuales puede acceder el estudiante, de ahí la importancia de informar a los alumnos. Otro aspecto a destacar, es que no siempre los estudiantes de escasos recursos y de zonas rurales plantean sus problemas a los directivos de las universidades, ya que algunos pueden ser tímidos o directamente no quieren pedir ayudas.

Un método que utilizó la Universidad Católica de Carapeguá en los dos últimos años es la inclusión de imágenes de estudiantes y egresados, que ya están en el ámbito laboral, como en la gerencia de bancos, financieras, etc.; en el tríptico de promoción. Este método ha dado muy buenos resultados en la captación de estudiantes, considerando que en el 2014 se tuvo un importante aumento en la cantidad de alumnos matriculados (Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, 2014)

En cuanto a lo trípticos, conviene puntualizar que estos son más impactantes que las volantes, estas últimas generalmente se desechan o se tiran con facilidad, lo cual difícilmente ocurre con los trípticos, según el Lic. Raúl Montiel, director del Curso de Admisión de la Universidad Católica de Carapeguá. Asimismo, un factor importante a tener en cuenta es la calidad o el tipo de papel que se utilizan, así como la inclusión de imágenes y colores llamativos.

Imagen 2. Tríptico de promoción



La imagen muestra a los estudiantes y egresados de la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Unidad Académica de Carapeguá, en los respectivos puestos que ocupan en el ámbito laboral. Con esto se busca impactar en los estudiantes del último año del nivel medio, concienciarles sobre la importancia de realizar los estudios superiores.

Con relación al levantamiento de datos acerca de los estudiantes del último año del nivel medio. En este punto, se entregaron cuestionarios semiestructurados a los estudiantes para conocer sus datos, tales como: las carreras de sus preferencias, los números telefónicos, los correos electrónicos, etc.

Lo anterior lleva al seguimiento que debe realizarse a los estudiantes del nivel medio o secundario. Según la experiencia de la Universidad Católica sobre el tema, las llamadas telefónicas son muy efectivas, hacen sentir importantes a los estudiantes; incluso se han registrado casos de quejas de los estudiantes, por no haber recibido las llamadas telefónicas.

Las llamadas telefónicas posibilitan muchas veces, que el estudiante plantee sus problemas y aclare las dudas que tenga, lo cual difícilmente se da cuando se emplea el envío de mensajes de textos, donde normalmente el que recibe no responde.

Por otra parte, una de las ventajas que ofrece las visitas a los estudiantes de los últimos años de secundaria, es el hecho de tratar con los mismos destinatarios. Por ejemplo, en el caso de una publicidad difundida mediante una radioemisora, va dirigida a toda la población, pero muchas veces no llega a los futuros estudiantes.

Imagen 3. Visita de promoción a estudiantes del Nivel Medio



Por último, según el Lic. Raúl Montiel, las promociones se pueden llevar a cabo de diversas maneras, como las publicidades radiales, la utilización de carteles, pasacalles, el aprovechamiento de los eventos como actos de graduaciones, donde concurren no solamente los estudiantes, sino también los padres de familia. Sin embargo, a criterio de Montiel, las acciones que más impacto positivo han generado son las visitas a los estudiantes de los últimos años de secundaria, el levantamiento de datos y el seguimiento a través de las llamadas telefónicas.

3.5. APLICACIÓN DE LA RED DE RELACIONES SECUNDARIA UNIVERSIDAD

De acuerdo con Román y otros (2013), la red de relaciones secundaria-universidad, son actividades dirigidas a estudiantes de educación secundaria de los últimos años. Son de diversas índoles promocionales (jornadas y carteles informativos), académicas (supervisión de trabajos, experiencias en laboratorios universitarios), de orientación (tutorías con docentes universitarios). La estrategia permite captar fidelidad, informar y orientar a los estudiantes, acercar la universidad a los estudiantes de enseñanza media.

En este contexto, en la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” Unidad Académica de Carapeguá, en el 2013, se llevaron a cabo visitas a dos instituciones de educación secundaria, por parte de estudiantes del 2° curso de las carreras de Ciencias Contables y Administrativas, bajo la dirección de un profesor de la Universidad. En estas visitas los estudiantes expusieron frente a estudiantes del último año de secundaria sobre el “Cooperativismo”, un tema muy importante que casi no se aborda en los colegios.

Al respecto, Sonia Raquel Galeano, una de las estudiantes participantes sostiene que la charla llevada a cabo no solamente les sirvió para transmitir conocimientos a los alumnos del nivel medio, sino mediante la experiencia pudieron aprender y afianzar sus conocimientos.

Por otro lado, Nadia Leticia Segovia, otra estudiante que participó en la actividad de extensión, resalta la importancia de la charla, porque les permitió relacionarse con otras personas y transmitir los conocimientos que van adquiriendo en la universidad. Destacó el interés que demostraron los estudiantes de nivel medio y los profesores que participaron de la charla.

Por su parte, el propulsor del trabajo, el profesor Ángel Torres León manifestó que con esto se busca cumplir con una de las funciones de la universidad, cual es la “extensión” y que con estas actividades, la universidad indirectamente se promociona y se muestra a los estudiantes del nivel medio.

Así también, en los años 2012 y 2013, se propiciaron las visitas de estudiantes de los últimos cursos de secundaria a las instalaciones de la Universidad. En la ocasión, los estudiantes usufructuaron principalmente el Laboratorio de Informática y recibieron capacitaciones en el uso de las TIC, específicamente, en el uso de la plataforma virtual de la Universidad, que después los estudiantes utilizaron en sus colegios, en algunas materias para apoyar los aprendizajes.

Según, el Lic. Venialdo Santacruz, quien dirigió las visitas de los estudiantes, como el colegio invitado quedaba cerca de la Universidad, muchos de los estudiantes llegaron por sus propios medios a la institución, y otros a bordo del ómnibus contratado por la Universidad. En la oportunidad, bastó con solicitar la autorización de la directora del colegio para que los estudiantes puedan visitar el local de la Universidad, porque se hizo fuera del horario de clases de los estudiantes beneficiados. No obstante, si la visita se piensa realizar en horario de clases, se debe solicitar el permiso correspondiente a la Supervisión Educativa.

De acuerdo con Santacruz, de 34 estudiantes que realizaron la visita a la Universidad, 24 están siguiendo una carrera en la institución. Esto demuestra la efectividad que tiene esta acción. Sin embargo, constituye un desafío para la Universidad llegar a las poblaciones rurales alejadas que demandan atención, considerando que exige mejor planificación y mayor costo financiero.

Por otro lado, desde la universidad se llevaron a cabo actividades, que aunque no fueron propiamente enfocadas para captar nuevos estudiantes, pueden circunscribirse dentro de esta estrategia denominada “red de relaciones secundaria-universidad”. Estas acciones fueron ejecutadas por estudiantes de las diversas carreras como trabajos prácticos dentro de una asignatura.

Un caso específico fue el realizado en la materia de Ética Personal, donde los universitarios ofrecieron charlas dirigidas a estudiantes de nivel medio, sobre temas como: aborto, sida, drogas, libertad, etc. Para llevar a cabo las charlas fueron necesarias la remisión de notas desde la Universidad a los colegios y la preparación de unos indicadores de evaluación. Estos indicadores de evaluación fueron completados por los profesores o directores de los colegios visitados, teniendo en cuenta el desempeño de los estudiantes universitarios.

Por último, algunos aspectos importantes a considerar para la mejor realización de estas charlas son: el acompañamiento de un profesor o funcionario de la universidad y la previsión de materiales como proyectores, computadoras, pinceles, etc.

3.6. CONCLUSIONES

Se concluye que la aplicación de estas dos estrategias logró resultados positivos, considerando el aumento de estudiantes matriculados que registró la Universidad en el 2014, de lo cual se puede inferir que se amplía el acceso a la educación superior.

Sin embargo, existen todavía desafíos que se deben afrontar en este ámbito. Uno de ellos es llegar a las zonas rurales más alejadas y pobres donde está la

población a priorizar; pues las visitas de promoción fácilmente alcanzan a los colegios cercanos, no así a las llegar por los caminos en mal estado.

En cuanto a los programas de relacionamiento entre la universidad y las instituciones de nivel medio, existe la necesidad de potenciarlos, pues hasta el momento fueron pocas las actividades realizadas en este marco y alcanzan solo a colegios del entorno. Asimismo, cabe mencionar que se percibe la necesidad de encarar estos relacionamientos de una manera más planificada y sistemática, con el involucramiento de los diversos actores que componen la Universidad: directivos, docentes y funcionarios.

5.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ALFARO, M. I. (2006). *Módulo de Psicopedagogía. Programa de formación profesional para profesores de matemática: Sin Fronteras*. San José, Costa Rica. Material inédito.
- · —, (2006). *El rol de la psicología educativa en el marco de s servicios estudiantiles de una universidad estatal*. (Ponencia). VI Congreso de Psicología
- · —, (S/F). *Apuntes Sobre Estudiaderos*. Centro de Asesoría Estudiantil de Ciencias Básicas. Universidad de Costa Rica. Material inédito.
- CARVAJAL, J., Figueroa, N., Mena, D., Seas, G. (2012). *Informe Examen de Diagnóstico en Matemática 2012*. (Informe del Departamento de Matemática Aplicada). Escuela de Matemática. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.diagnostico.emate.ucr.ac.cr/sites/diagnostico.emate.ucr.ac.cr/files/InformeDiMa2012.pdf>
- COMISIÓN de Divulgación y Orientación para el Ingreso a la Educación Superior Estatal. (2006) *Visitas a colegio Conjuntas entre las Universidades Estatales*. Propuesta del Proyecto. Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica. Material sin publicar.
- COMISIÓN de Visitas de Orientación e información. (2013). *Informe de labores*. Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica. Material sin publicar.
- COMISIÓN de Visitas de Orientación e información. (2014). *Plan de trabajo*. Consejo Nacional de Rectores. San José, Costa Rica. Material sin publicar.
- CONSEJO Nacional de Rectores. Oficina de Planificación de la Educación Superior, Comisión de Directores de Planificación, (2011-2015) *Plan Nacional de*

- la Educación Superior Universitaria Estatal*. San José, Costa Rica, consultado en www.conare.ac.cr
- DURAN, D.; Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Grao, de IRIF, SL. Recuperado de http://books.google.com.pe/books?id=MOIH_ozjBHwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- FIGUEROA, N. (2014). *Informe Examen de Diagnóstica en Matemática 2014*. (Informe del Departamento de Matemática Aplicada). Escuela de Matemática. San José: Universidad de Costa Rica. Material sin publicar.
- GAIRÍN, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* 1ª Edición. Madrid: Wolters Kluwer.
- JIMÉNEZ, L. y Arce, C. (2008). *Informe de resultados Examen de Diagnóstico en Matemática*. (Informe del Departamento de Matemática Aplicada). Escuela de Matemática. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado de http://www.diagnostico.emate.ucr.ac.cr/sites/diagnostico.emate.ucr.ac.cr/files/PrimerInformeDiMa2008_o.pdf
- MINISTERIO de Educación y Cultura (2011). *Anexo 1 Política de incorporación de TIC al Sistema Educativo Paraguayo*. Asunción: Ministerio de Educación y Cultura.
- OFICINA de Orientación. (2006). *Informe Visita a colegios*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Material sin publicar.
- · —, (2008). *Informes Visita a colegios*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Material sin publicar.
- OFICINA de Orientación. (2012). *Marco Teórico del Eje Vocacional Ocupacional*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Material sin publicar.
- PÉREZ C., E. (S/F). *El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad*. Recuperado de <https://www.google.com.py/#q=el+mundo+rural+latinoamericano+y+la+nueva+ruralidad%2C+P%C3%A9rez+Edelmira%2C+Dialnet>
- PROGRAMA de las Naciones Unidas Paraguay (2010). *Sector rural paraguayo: una visión general para un diálogo informado*. Asunción: Mercurio S.A.
- ROMÁN, L. y otros (2013). *Ruralidad*. Opúsculo publicado en el marco del proyecto ACCEDES, financiado por la Unión Europea.
- SECRETARÍA Técnica de Planificación y Gobernación de Paraguarí (2007). *Diagnóstico Departamental Año 2007*. Asunción: Secretaría Técnica de Planificación.
- UNIDADES de Vida Estudiantil. (1990). *Informes Visita a Colegios*. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Material sin publicar.

- UNIVERSIDAD Católica “Nuestra Señora de la Asunción” (2014). *Curso de Admisión ayuda a retención estudiantil*. Recuperado de <http://www.uc.edu.py/1438>
- · —, (2014). ¿Aún tienes dudas para elegir una carrera? Recuperado de <http://www.uca.edu.py/14070>
- · —, *Estatutos y Reglamentos 2008*. Asunción: Universidad Católica.
- · —, (2014). *142 nuevos estudiantes en Carapeguá*. Recuperado de <http://www.uc.edu.py/1427>
- UNIVERSIDAD de Costa Rica. (2013). *Reglamento de Régimen Académico Estudiantil*. Consejo Universitario. San José, Costa Rica.

Capítulo

VI***Simposio Minorías***

La atención a las minorías
etnicoculturales en las universidades

Márcia Lopes Reis (Coordinadora)

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”-
UNESP

Francisco Ernesto Ramas Arauz

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Sandra Maria Fodra

Secretaria Estadual de Educação do Estado
de São Paulo – Brasil

Maria Eveline Pinheiro

Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião

6.1. PRESENTACIÓN

Márcia Lopes Reis (Coordinadora)

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP

Nuestra sociedad amalgama un crisol de grupos culturales, ello propicia frecuentes y a veces vertiginosos cambios que en muchas de las situaciones pasan desapercibidos, a veces porque nos influyen o porque son influidos por nosotros.

Desde una perspectiva tradicional, la influencia social se ha entendido como aquella presión social que produce semejanza entre las personas en un grupo o colectividad y que llevan a cambiar el comportamiento, las actitudes, opiniones, valores, creencias, etc. en dirección a la homogeneidad.

¿Pero qué pasa cuando en las instituciones no hay *uniformidad* y logran introducirse a su interior alumnos que son pertenecientes a minorías?

La pedagogía de la exclusión debe quedar en la historia de la educación como una etapa del pasado. Hoy no se discute si es necesaria una atención educativa de calidad para todos, esos temas se han discutido y abordado internacionalmente llegando al acuerdo que la educación no debe tener ningún tipo de exclusión.

Hoy toca, compartir las políticas, acciones y estrategias que desde distintas instituciones de educación superior y latitudes geográficas ponen en ejercicio para el reconocimiento del derecho y del acceso a la educación de aquellos grupos minoritarios sin ningún tipo de discriminación y en igualdad de oportunidades y de trato, en el afán de erradicar la histórica exclusión que se da a “las minorías”.

6.2 PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN DIVERSAS UNIVERSIDADES

1 LA ATENCIÓN A LAS MINORÍAS ÉTNICOCULTURALES COMO FACTOR DE CALIDAD DE LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS: EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES EN BRASIL

Márcia Lopes Reis

Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” UNESP

*Ninguna democracia está completa sin el acceso y
permanencia de las minorías en la universidad*

En esta aportación se trata de aclarar que sin una reflexión sobre el significado de la igualdad de oportunidades como una reforma de nuestras relaciones sociales y, en el fondo, del orden social, las medidas gubernamentales en favor de las minorías – tan urgentes como son – quedan sin objetivo estratégico y, finalmente, incluso pierden su valor simbólico. Por ello, no se puede aislar la igualdad de oportunidades como un tema de las minorías y, por el contrario, hay que incorporarlas como un eje crucial de la organización integral a que están abocadas las sociedades contemporáneas. En este sentido, en Brasil, la democracia sigue construyendo su calidad a la vez que evidencia una deuda histórica hacia las minorías. Las políticas de cuotas y las prácticas de financiación que han sido implementadas en el comienzo de este siglo XXI parecen evidenciar el importante rol que las universidades desarrollan en este proceso de profundización de la calidad de la democracia.

1.1 INTRODUCCIÓN

El epígrafe forma parte de una de las citas que utilicé en clases del postgrado para aclararles a los alumnos la relevancia del acceso de las minorías etnoculturales

como parte de las políticas públicas en el comienzo de este siglo XXI y tiene que ver con la organización del orden democrático. Por ello, parece apuntar a la calidad de la democracia de las sociedades contemporáneas. Eso queda todavía más claro cuando representa la igualdad de oportunidades como una gran posibilidad para mejorar la calidad del orden democrático, en tanto práctica cotidiana.

En Brasil, sobre todo, el tema tiene que ver con algunos cambios estructurales que la democracia en los países latinoamericanos han vivenciado al final del siglo XX. Uno de ellos es central y radica en la percepción de la política como una actividad autorreferida. En efecto, en los últimos años ha tenido lugar un redimensionamiento del Estado y un recorte del campo de competencia de la política, de modo tal que para la ciudadanía resulta difícil discernir de qué es responsable la política y sobre qué materias puede pedir cuentas a los partidos y los políticos. Esta abdicación de responsabilidades resulta en algunas preguntas que nos hemos hecho desde la consolidación de las democracias: ¿qué debemos y podemos esperar de la democracia? Un rasgo crucial de toda política consiste en crear un orden colectivo: la democracia significa por sobre todo una “comunidad de ciudadanos”. Vale decir, una comunidad de hombres y mujeres de todas las culturas.

Esta demanda de ciudadanía por parte de toda la comunidad y, especialmente, por parte de las minorías, sean cuales sean, es tanto mayor cuanto mayor es la fragmentación y segmentación de la vida social. El vertiginoso avance del mercado, incluyendo su extensión a espacios no-económicos, parece sovacar todas las relaciones sociales y amenaza la noción misma de sociedad. En este contexto, la igualdad de oportunidades de las minorías es más que un principio ético de nuestra época y parece ser una necesidad para la existencia de una comunidad nacional.

Una analogía nos puede servir de ilustración para una economía basada en “crecimiento económico con equidad” donde la equidad social no es un apéndice, sino un requisito. Vale decir: la inserción de Brasil en la economía mundial no descansa sólo sobre la exitosa expansión de algunas empresas, sino que parece estar pendiente de la inserción sistémica de la sociedad en su conjunto. Análogamente, hoy en día sólo existe una integración social en la medida en que las minorías participen equitativamente en el quehacer nacional.

La igualdad de oportunidades representa un principio que —en la actualidad— concita un acuerdo generalizado. Pero no basta tal acuerdo de principio. Tampoco basta remitir el tema a la iniciativa del gobierno, traducida en medidas legislativas y fondos presupuestarios. Pero se requiere además un conjunto de mediaciones, entre las cuales algunas instancias sobresalen: los partidos políticos, los medios de comunicación y el sistema educativo.

La organización y acción de los partidos contribuyen a la imagen de la política como ámbito autorreferido. Es notorio el desfase entre los partidos y la sociedad; los partidos se encuentran retrasados respecto al ritmo y la organización, los grandes anhelos y las preocupaciones cotidianas de la ciudadanía. Están a la vista las dificultades del sistema político —en otros países de América Latina— en procesar las demandas de la sociedad, y no se hace referencia tanto a las reivindicaciones materiales como a las demandas de orden normativo-simbólico. En este contexto, el tema de la igualdad de oportunidades representa una excepcional oportunidad para una apertura de los partidos políticos hacia la sociedad, acogiendo la riqueza que significan los aportes específicos de las minorías para una política efectivamente nacional.

Otra mediación ineludible en la sociedad moderna son los medios de comunicación, particularmente la televisión. Vivimos una ‘cultura de la imagen’ donde la televisión condiciona en medida importante qué cuestiones son políticamente relevantes, qué actores tienen credibilidad, qué decisiones son legítimas; es decir, qué imagen nos formamos de las minorías y cuáles son las políticas públicas y quién va a desarrollarlas. Por consiguiente, depende también de los medios de comunicación y especialmente de la televisión de que el nuevo trato sea parte de la imagen de la política que estos medios van creando. Para ello no bastan *spots* publicitarios o entrevistas a minorías. El desafío consiste en aprovechar la enorme innovación de la cultura audiovisual para una profunda renovación del espacio y de la organización de la política.

La política como mediación se hace, al fin y al cabo, en las prácticas cotidianas de las instituciones del sistema educativo. Por ello, los cambios sociales en ese sentido y de modo específico hacia la democracia han pasado en Brasil a partir de los 80 cuando, a la vez, se notan una creciente inflación y el desempleo se convierten en constantes que desafían a los planes de estabilización que en país se ensayan para contenerlos. Los efectos de esta situación se hacen sentir de diferentes maneras sobre la sociedad y la universidad. Ello nos remite a un segundo aspecto del mencionado de las políticas: la erosión de los mapas mentales con que interpretamos y ordenamos a la realidad social. En este sentido, parece erróneo culpabilizar a los políticos y los partidos por la dinámica autorreferencial que asume la política en nuestros días. Las grandes transformaciones a nivel mundial han vuelto obsoletos los discursos y las estrategias de los partidos, independientemente de su signo ideológico. Esta crisis de los códigos de interpretativos inhibe a los partidos políticos cumplir con una de sus principales tareas: ofrecer a la ciudadanía mapas político-ideológicos con los cuales pueda estructurar y otorgar

sentido a la realidad. Buena parte de las estructuras sociales, de las relaciones de solidaridad y de diferenciación, los límites entre lo público y lo privado, en fin, el ¿por qué no aprovechar esta ‘crisis de inteligibilidad’ para desplegar un gran debate público acerca del tipo de sociedad que deseamos?

Esas interrogantes parecen importantes en la coyuntura —local e internacional— y permiten analizar la organización de la sociedad brasileña, incluyendo las políticas públicas de igualdad e inclusión de las minorías como un rasgo esencial de la calidad de la democracia en Brasil. La educación y las universidades, sobre todo, parecen desarrollar un papel fundamental en ese proceso. Las aportaciones de ese colectivo tratarán de su relevancia pues analizan los procesos de formación de los profesores, así como propone una mirada hacia los adultos mayores, un grupo no habitual en las universidades.

1.2 EL NUEVO TRATO: EL INVOLUCRAMIENTO DE LAS UNIVERSIDADES

En definitiva, se presupone que un cambio cultural involucra todas las etnias y todas las instituciones sociales. Hagamos uso, por consiguiente, del actual debilitamiento de las pautas culturales heredadas para avanzar en la elaboración de los nuevos códigos interpretativos y, por tanto, de un nuevo marco de referencia normativo y simbólico. Tal renovación cultural puede transformar la igualdad de oportunidades en un principio regulador de la convivencia social que otorga sentido y orientación a las políticas públicas.

Las políticas públicas se diluyen si no está claro su interés por toda la sociedad, es decir, sin una reflexión sobre el significado de la igualdad de oportunidades como una reforma de nuestras relaciones sociales y, en el fondo, del orden social, las medidas gubernamentales en favor de las minorías – tan urgentes como son – quedan sin objetivo estratégico y, finalmente, incluso pierden su valor simbólico.

Por ello, no se puede aislar la igualdad de oportunidades como un tema de las minorías y, por el contrario, hace falta incorporarla como un eje crucial de la organización integral de las sociedades contemporáneas. En ese sentido, el rol de las instituciones de educación superior parece fundamental – sobre todo en Brasil – incluso las universidades privadas que forman parte hegemónica del conjunto de la estructura educativa:

**Tabela 1 – Estatísticas Básicas de Graduação (presencial e a distância)
por Categoria Administrativa – Brasil – 2010**

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública			Privada	
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Graduação						
Instituições	2.377	278	99	108	71	2.099
Cursos	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
Matrículas de Graduação	6.379.299	1.643.298	938.656	601.112	103.530	4.736.001
Ingressos (todas as formas)	2.182.229	475.884	302.359	141.413	32.112	1.706.345
Concluintes	973.839	190.597	99.945	72.530	18.122	783.242
Funções Docentes em Exercício ¹	345.335	130.789	78.608	45.069	7.112	214.546
Pós - Graduação						
Matrículas de Pós-Graduação	173.408	144.911	95.113	48.950	848	28.497

Graduação e Pós-Graduação						
Matrículas Total ²	6.552.707	1.788.209	1.033.769	650.062	104.378	4.764.498
Razão Matrículas Total ² /Funções Docentes em Exercício	18,97	13,67	13,15	14,42	14,68	22,21

Nota¹: Corresponde ao número de vínculos de docentes a instituições que oferecem cursos de graduação. A atuação docente não se restringe, necessariamente, aos cursos de graduação.

Nota²: Inclui matrículas de Graduação e de Pós-Graduação

Fonte: MEC/Inep

De modo específico, en caso de Brasil, la expansión de la educación superior que pasa a abarcar algunas minorías pasa por los cambios en lo que respecta el acceso a la universidad y sus modalidades. La nueva Constitución, sancionada en 1988, sostiene derechos y condiciones de igualdad de oportunidad —por ello, ha sido conocida como la “Constitución Ciudadana”. Más allá, en su artículo 208, se pone que es obligación del estado garantizar “el acceso a los niveles más elevados de la enseñanza, de la investigación y de la creación artística, según la capacidad de cada uno”. Por ello, en lo que respecta al *vestibular*¹, el Ministerio va brindando paulatinamente mayor autonomía a las universidades.

Pero los cambios que han pasado en 1990 cuando accede a la presidencia Fernando Collor de Melo, quien impulsa programas de gobierno que incluyen ajustes económicos de corte neoliberal y se experimentan procesos de estancamiento económico e inflacionario de larga data, así como agudas transformaciones a nivel social, caracterizadas en líneas generales por la frustración de las expectativas de movilidad social ascendente resultan en rasgos importantes: la intención del estado de disciplinar a las universidades, recortando su autonomía e intentando pautar la discusión universitaria a la vez que el estado procura abandonar su responsabilidad en el sostenimiento y la financiación de la educación universitaria.

Esto se nota en el proyecto oficial que pide la ampliación de las oportunidades ofrecidas en la red pública, a partir de la utilización plena de los recursos humanos y la capacidad instalada, proponiendo como una de las vías posibles el establecimiento de cursos por las noches a los cuales, los alumnos trabajadores podrían acoger. La minoría representada por los jóvenes trabajadores, colectivos no habituales, negros, indígenas² parece estar contemplada en esa decisión del estado. Es así que en julio de 1990, el Ministro Chiarelli sella un acuerdo con el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileiras (CRUB) a los efectos de mantener el *status quo* universitario a cambio de la promesa de aumentar la productividad, a través de un incremento del número de *vagas* en los cursos de graduación y postgraduación.

1 Examen de ingreso a los estudios superior, cuyo objeto es efectuar una evaluación global del desarrollo intelectual del candidato y la comprobación de su capacidad para emprender estudios de nivel superior. Ha sido creado en abril de 1911.

2 Se nota que no se comentan de las mujeres como minorías en la universidad pues en Brasil, ellas representan la mayoría de los que acceden a la universidad pero en algunas carreras como Ingeniería siguen siendo la parte más pequeña de aquellos alumnos de esta formación a nivel superior.

Por otra parte, y en el mismo sentido, la “*Proposta de uma nova política para o ensino superior*” señala que “en una sociedad marcada por profundas desigualdades, resulta fundamental que, junto al perfeccionamiento técnico y científico, sea efectiva la ampliación de las oportunidades educacionales”. Propone pues, que el proceso de selección sea organizado por cada institución, teniendo como premisas ineludibles la posesión del diploma de escolaridad secundaria y la cobertura total de las vagas pre-fijadas en las universidades públicas.

Se trata en ambos casos de alternativas de intervención en cuestiones universitarias, a través de mecanismos que aunque de signo contrario asumen el mismo sentido. A partir de la Reforma de 1968, existió una continuidad en la vida universitaria que favoreció la constitución de una corporación académica fuerte y la rutinización de las tareas que hacen la propia existencia de la institución, tales como la formulación de políticas de desarrollo universitario y de propuestas de acción, acordes para su mejor funcionamiento. En este caso se percibe una intervención directa de las propias instituciones en los procesos de la reforma y una discusión permanente sobre estos temas.

Por este motivo probablemente, ni siquiera la presión ejercida por el gobierno Collor sobre las instituciones cambia la situación. No obstante, algunos autores señalan que las respuestas dadas por la comunidad académica a los embates del gobierno central fueron al menos tímidas, pero sin embargo, las mismas resultaron suficientes para frenar el proceso en marcha. En parte, porque en Brasil en los años de su historia ha acumulado una deuda social que muchos analistas consideran que no tiene precio. Ella es el prejuicio racial que segregan partes de la población que forman parte de una sociedad en la que una gran parte de las personas tienen ingresos de hasta un salario mínimo. Pero, a la vez, los movimientos sociales han logrado que el gobierno haya sentido la necesidad de iniciar un proceso de la redención de esta deuda.

Así que en el gobierno del presidente Lula en el comienzo de este siglo XXI, la propuesta de establecer cuotas para la entrada en la educación superior, para las citadas minorías (negros, indios), se ha afirmado como un forma de derecho de rescate de la ciudadanía. Sin embargo, siguen las críticas a esta propuesta, alegando que sería una forma de que los responsables políticos dejen de lado la verdaderas razones por las que la discriminación es históricamente responsable. Aunque sea así, el establecimiento de cuotas en las universidades ya ha sido desarrollado por algunas universidades. La Universidad de Brasilia (UnB), la Universidad del Estado de Bahía (UNEB) y la Universidad del Estado de Río de (UERJ) han sido pioneras en ese proceso.

No obstante las paradojas, a nivel federal, el establecimiento de cuotas ha sido propuesta en todas las universidades federales. La implementación vino de una decisión en la que el gobierno federal requiere de la asignación del 50% de las vacantes de las universidades federales a los estudiantes de la escuela secundaria pública incluyendo proporcionalidad a los grupos raciales y étnicos de acuerdo con la proporción en unidad federal.

De acuerdo con el Proyecto de Ley 3627 del 2004,

- Artículo 1. Las instituciones públicas federales de educación superior a un lado, en cada concurso de selección para la admisión en los cursos de licenciatura al menos el cincuenta por ciento de sus asientos para los estudiantes que tienen totalmente terminado la escuela secundaria en las escuelas públicas.
- Artículo 2. Cada institución de educación superior, de la cual refiere el artículo 1 será cubierta por una proporción mínima de los negros que se autoidentifican y indígena igual a la proporción de negros, mulatos y la población indígena en el unidad del Estado en que la institución se instala según el último censo del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE.
- Parágrafo único. En el caso de no cubrir las vacantes de acuerdo con criterios establecidos en el preámbulo, el restante se completarán con los estudiantes que hayan completado la escuela secundaria en las escuelas públicas.
- Artículo 3. El Ministerio de Educación y la Secretaría Especial de Políticas Promoción de la Igualdad Racial de la Presidencia será responsable del sistema de monitoreo y evaluación que trata esta Ley, previa consulta con la Fundación Nacional del Indio - FUNAI.
- Artículo 4. Las instituciones mencionadas en el artículo primero tendrán un período de doscientos cuarenta días para adaptarse a las disposiciones de esta Ley.
- Artículo 5. El Gobierno promoverá, dentro de diez años después de la publicación de esta ley, una revisión del régimen especial de acceso negros, mulatos e indios, así como aquellos que tienen totalmente terminado la escuela secundaria en las escuelas públicas, en las instituciones la educación superior.
- Artículo 6. La presente Ley entrará en vigor en la fecha de su publicación.

De acuerdo con el proyecto de Ley, se necesitaba el examen de varias cuestiones como el tema de la meritocracia: las discusiones bajo el tema de la relación

entre la responsabilidad individual y / o social y el desempeño, la igualdad de oportunidades y la forma de identificar los que tienen ascendencia negra en un país de mestizaje, entre otros puntos, que han llevado a las discusiones de los distintos rangos sociales.

1.3 ¿DÓNDE QUEDA LA MERITOCRACIA EN LAS SOCIEDADES TAN DESIGUALES COMO LA BRASILEÑA?

La meritocracia sigue en los debates de los principales sistemas de la jerarquía social de la sociedad moderna. Podemos definirlo como un conjunto de valores que postula mientras que las posiciones individuales sociales de la sociedad deben ser el resultado de los méritos de cada uno, es decir, sus logros individuales. En Brasil, el tema de la meritocracia todavía no está resuelto pues para algunos, el mérito no es sólo el conocimiento y la capacidad para responder a una prueba. Los argumentos son de que en un país desigual como Brasil, el mérito puede ser una forma de compensación por parte de una historia del sufrimiento de la cual forman parte los negros y los indígenas que parecen haber pagado alto precio para el progreso de los países latinoamericanos, como Brasil.

La paradoja central parece ser que la universidad es una institución que tiene el mérito como un rasgo central. En consecuencia, políticas de cuotas para determinadas poblaciones son contradictorias si considerado el principio de la meritocracia que adoptan estas instituciones desde su comienzo en Europa del siglo XII. Pero muchos sostienen la política afirmativa de las cuotas en las universidades como una estrategia para superar las desigualdades históricas para ciertas poblaciones.

Para otros críticos del tema, la introducción de cuotas resulta en demasiado costo en términos de pérdida de la calidad de la educación (y de investigación) en las universidades federales, ya que habrá un desprendimiento natural de los requisitos para el desempeño del estudiante, para evitar las altas tasas de repetición, y una devaluación del mérito como principio rector de la vida académica. Sobre todo porque el diploma al final no especifica el método de entrada en la universidad, este perderá valor en el mercado de trabajo, y con el tiempo habrá una migración los estudiantes con la mejor educación secundaria a buenas universidades privadas, que también atraen a los mejores profesores. Este es un resultado clásico de la economía: la moneda de menor valor (estudiantes con mala formación) siempre fuera del mercado a más valor. Por ello, algunos analistas dicen que pasado un tiempo,

el sistema de cuotas simplemente profundizaría las desigualdades y repetiría lo que se pasa en la educación básica en Brasil: por un lado, los estudiantes más ricos pagan por buena educación en las escuelas privadas, y en los otros estudiantes, con menos recursos en las instituciones públicas de calidad inferior.

Por otra parte, hay otra pregunta central: ¿quién es negro en el Brasil? Si la población se amalgamó cómo podía saber efectivamente quién tiene y quién no tiene ninguna porcentaje de “sangre africana”? Algunos críticos dicen que este es un argumento sin valor. Alde (2003) dice que quien es negro y roto, sabe que es negro y roto. Negro no se define por el gen, pero mirando en fenotipo. Pero, todavía sigue la discusión ¿quién determinará las apariencias de todos los aspirantes de la universidad? Por fin, se ha decidido que sería utilizado el criterio IBGE, es decir, el color “autodefinición” Pero, en un mercado competitivo, este proceso no parece confiable y, en esta lógica, el sistema de cuotas viola en el artículo 208 de la Constitución Federal que fija el criterio de la capacidad/mérito para el ingreso a la educación superior. Pero, para algunos otros analistas, también lo haría arbitraria porque no puede existir un criterio solamente de la capacidad de acceder a la educación superior.

Algunos teóricos argumentan que la concesión de un trato más favorable a los grupos que están en desventaja no con arbitrariedad o violación del principio de igualdad, por el contrario, la intención es permitir a la igualdad sustantiva. Ellos argumentan que tiene sentido el establecimiento de cuotas para facilitar el acceso de los desfavorecidos, porque hay una pequeña proporción de negros las escuelas públicas superiores, sobre todo en las carreras de Medicina y Derecho. Ese autor sostiene que los defensores argumentan que el examen de ingreso corriente no mide los méritos del candidato, pero la calidad del sistema educativo, el sistema social y la desigualdad de oportunidades. Afirmo que las personas en condición de vulnerabilidad necesitan la protección del Estado y que el concepto de raza se fija de modo sociocultural y no biológico pues no puede ser determinada por criterios científicos.

1.4 LAS MINORÍAS EN LAS POLÍTICAS: ANÁLISIS DE UNA PRÁCTICA EN MARCHA EN BRASIL

Además de la política de cuotas, el acceso de las minorías a las universidades de Brasil ha sido el objetivo del ProUni que es un programa del Ministerio de Educación que ha sido creado por la Ley n ° 11.096/2005. Ese plan de interven-

ción gubernamental tiene por objeto la concesión de becas completas y estudios parciales de formación específica de grado y secuencial a los brasileños sin título universitario, incluyendo el que ya están matriculados en instituciones privadas de educación superior. Se trata de un programa de financiación de becas que el alumno puede participar desde que haya hecho los exámenes en el ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), obtener la puntuación mínima en este examen, establecido por el MEC, así como la posesión de los ingresos familiares por persona, de hasta tres salarios mínimos (algo como U\$ 918³) y satisfacer una de las siguientes condiciones: a) haber asistido a un grado de secundaria en la escuela pública o escuela privada con una beca completa de la institución, b) haber asistido a lo largo de la escuela secundaria en parte pública y en parte en la escuela la escuela privada con una beca completa de la institución, c) haber asistido a lo largo de la escuela secundaria en parte en la escuela pública y en parte en la institución privada, siempre y becas completas de su institución de origen, d) tener una discapacidad, e) ser un maestro en la educación primaria pública, ejercicio efectivo, integrando el personal permanente de la institución y la competencia por los lugares en los cursos de grado superior, normal o pedagogía. En este último caso, los ingresos familiares por persona no se consideran.

La selección para la obtención de becas disponibles en PROUNI consta de tres pasos: registro y preselección por el Ministerio de Educación, de exploración de la información proporcionada por el candidato de las instituciones de educación superior y propia selección eventual también realizada por estas instituciones. En el primer paso, el estudiante realiza su inscripción en el programa, seleccionar el tipo de bolsa y hasta siete opciones de instituciones de educación superior, las carreras, las calificaciones o cambios entre los que están disponibles de acuerdo a su ingreso per cápita y su idoneidad para programar criterios. Después de que el plazo de inscripción, el sistema ProUni - SISPROUNI realiza la jerarquización de los alumnos de acuerdo con sus decisiones y calificaciones obtenidas en el *Exame Nacional de Ensino Médio*- ENEM que empieza a reemplazar el *vestibular*. La nota final en el ProUni es considerado por la media aritmética de los resultados de las pruebas sobre la escritura y la del ENEM que evalúa el conocimiento general, es decir, la suma de dos notas dividido por dos. A continuación, se generan los listados públicos de los estudiantes pre-seleccionados en cada carrera en cada institución. En el segundo paso, estos estudiantes deben asistir a la escuela

.....
3 Datos del 30 de junio de 2014.

en posesión de corroborar la información proporcionada en sus instituciones documentos integran el registro, según lo establecido por la ordenanza que regula el MEC cada proceso de selección. Por ejemplo, un estudiante que afirmó haber completado la escuela secundaria en una escuela pública debe presentar un comprobante, procediendo de manera análoga a la otra información que facilite. En el tercer paso, los estudiantes pueden ser referidos para posibles procesos de selección propias realizadas por las respectivas instituciones y, de ser aprobado, se insertan en el programa mediante la emisión de la beca correspondiente plazo.

Si el estudiante en cualquiera de los pasos descritos implica la preselección en segunda convocatoria el próximo estudiante en la lista de clasificación, observando estrictamente el orden de las calificaciones ya obtenidas.

Corresponde a la universidad, el rol del Coordinador de ProUni, la evaluación de los documentos presentados por el postulante para la verificación de la información proporcionada en el momento de su inscripción en el programa. Además, para garantizar la exactitud de la información proporcionada, la entidad podrá solicitar cualquiera documentación, cuando lo considere necesario, dada la urgente necesidad de garantizar la suficiencia de los estudiantes preseleccionados inicialmente en la primera o en segunda convocatoria a los criterios del programa. Este procedimiento tiene como objetivo la transparencia, la justicia y la imparcialidad de la selección realizada por ProUni que, al fin y al cabo, tiene como objetivo principalmente concederles la beca a los candidatos probados necesitados.

Formar parte de la estructura del ProUni exenta las universidades del pago de cuatro impuestos: Renta de Personas Jurídicas (CIT), Contribución Social sobre el Lucro Neto (CSL), Contribución Social para Financiamiento de la Seguridad Social (COFINS) y contribución al Programa de Integración Social (PIS). Certificado de Exención de la firma de la adhesión y durante su duración (diez años). Hay, por lo tanto, dos tipos de criterios: educativos y fiscales. El criterio educativo es que la institución debe permitir que opere regularmente y sus carreras regulares deben estar evaluadas por el propio Ministerio de Educación que lo hace por un sector - el INEP. El criterio fiscal requiere que la institución debe presentar tributario normal medida por el Ministerio de Educación, en consulta con el crédito informativo no se resuelva el Sector Público Federal - CADIN antes de la autorización para la adhesión. Para las instituciones de educación superior privadas, las reglas de financiación se llama FIES y los criterios son los mismos para todos los estudiantes, sean o no becarios ProUni y representan un importante colectivo que ha sido incluido por la condición mayoritaria de esas instituciones en Brasil.

1.5 A MODO DE CONCLUSIÓN

La calidad de la democracia se hace cuando los de origen pobre, los afrodescendientes, los que pertenecen a los pueblos indígenas, los raperos, los *funkers* formaren parte de las universidades. Aunque hayan fallado o siquiera hayan llegado a la educación superior, incluso cuando se excluyen, desestabilizan la lógica de la universidad y parecen instalar otra realidad sociocultural.

Por ello, en esta aportación, la discusión del rol de las universidades que se han expresado en diferentes manifestaciones de malestar en las tensiones y conflictos que han vivido los estudiantes y educadores resulta en la institución de educación superior como un *locus* multicultural. El sentido innovador de tales prácticas está en que la universidad, de origen moderna, no se había hecho preguntas y búsquedas que la contemporaneidad ha sembrado: ¿cómo se puede ser una institución de educación superior que no sea el *locus* de la transmisión de la 'única y verdadera' cultura sino que sea un espacio de 'intersección de conflictos y diálogo entre las distintas formas de ser, pensar y reaccionar? ¿Cómo puede ser que los procesos de acceso a la universidad sean los mismos desde hace tantos años? ¿Cómo puede ser que el rol de las universidades no resulte en cambios hacia una sociedad menos desigual e inclusiva? Reflexionar bajo ese tema requiere el involucramiento de las universidades pero con un nuevo diseño curricular y organizativo que nos permitan reconocer las diferentes culturas que se entrelazan en el ambiente escolar, incluso de aquellas que no han sido consideradas, a lo largo de historia, las minorías etnicoculturales.

2 LOS ADULTOS MAYORES. VISIÓN DE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES INTERCULTURALES

Francisco Ernesto Ramas Arauz

Universidad Nacional Autónoma de México, México

El documento que se presenta es el resultado de una investigación realizada en el marco de un proyecto mayor, cuyo objetivo se centra en estudiar la cultura ciudadana de estudiantes de educación superior. En este sentido el trabajo de campo se realizó en tres universidades interculturales (UI) de México, los nombres de las instituciones donde se aplican los instrumentos para la recolección de datos son reservados. Se trabajó con dos instrumentos: dilemas y redes semánticas naturales, en la cual se le proporciona al estudiante un término inductor y él debe escribir tres palabras que le remitan al concepto dado, seguidamente debe asignar un orden de prioridad a sus respuestas, esto se hace para obtener el peso semántico de las palabras asociadas. En este sentido, el trabajo empírico se abordó desde dos puntos de vistas, el primero de acuerdo al análisis de los resultados de los dilemas, donde se les presentó un escenario hipotético a los estudiantes y debían responder ante la situación planteada. La segunda parte, analizó el resultado de la aplicación de una asociación de palabras con un término inductor, se procedió a conocer el peso semántico de las palabras, lo que se realizó fue la suma de los valores ponderados en cada asociación para obtener dicho peso; finalmente, se presentan algunas reflexiones producto del desarrollo del trabajo, que consideran elementos como lo son la población de estudiantes de universidades interculturales y los adultos mayores.

2.1. INTRODUCCIÓN

La base fundamental del progreso de la sociedad reside en la educación. En este sentido es en ella donde recae parte de la responsabilidad en la actuación de sus

ciudadanos como parte de un grupo. No obstante existen otros elementos que forman parte de este entramado complejo que se denomina sociedad. Es decir que la educación es sólo un elemento más que permite comprender las actuaciones de los actores.

Comprender los significados que los actores le dan a sus acciones no es una tarea fácil. En este tenor, el objetivo de esta comunicación se centra en identificar qué significa para los estudiantes de tres universidades interculturales de la República Mexicana, ser adulto mayor.

Al respecto, Montes de Oca (2011), expresa que el sector de la población que cuenta con la mayor tasa de crecimiento en el país es el de los adultos mayores; y representa aproximadamente 8.9% en su mayoría, mujeres. En esta misma línea indica que de acuerdo con el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la UNAM el número de personas con 60 años o más crece como resultado de un alargamiento en la esperanza de vida. En el 2011, las cifras según el IIS, era de cerca de diez millones de adultos mayores en México.

El reconocimiento a la diversidad, por tanto la visibilidad de estas personas evidencian las condiciones a las que se exponen colocándolos en muchas ocasiones en situaciones de estigma e incluso discriminación. Para Goffman (2008), el estigma es un atributo profundamente desacreditador, estos generalmente se manifiestan en la vida cotidiana en tanto que la discriminación, expresa Rodríguez (2005), se relaciona con la lesión de los derechos y libertades fundamentales.

Por tanto, estas acciones son manifestación de que en la sociedad existen estigmas contra la edad, los cuales se traducen muchas veces en las prácticas cotidianas de marginación. Estas acciones, hacia los grupos de adultos mayores, a la luz de los derechos humanos, pueden desencadenar en diversas formas de exclusión y ciertamente en discriminación por la edad.

El trabajo de campo se presenta en dos partes, la primera en el análisis de las respuestas de tres preguntas de un cuestionario, las cuales se presentan como dilemas que los estudiantes deben responder de acuerdo a sus conocimientos y su sentido común. Aplicados a 228 estudiantes de las tres universidades distribuidos de la siguiente forma: UI1 72; UI2 63 y UI3 93 estudiantes. Las tres UI se identifican con una numeración, donde la UI 1 se ubica en el sureste de la República mexicana, la UI 2 en el Golfo y la UI 3 en el centro, se decide utilizar esta codificación para conservar la confidencialidad de la institución.

2.2. METODOLOGÍA

El trabajo de campo se realizó en tres universidades interculturales (UI) en adelante, la 1, 2 y 3, en cada una de estas instituciones se aplicaron dos instrumentos que sirvieron para realizar el trabajo empírico acerca del grupo que se presenta aquí.

Al respecto, se aplicó un cuestionario a 228 estudiantes, que planteaba dilemas presentados a los participantes y del cual aquí se abordan tres. Se debe mencionar que el cuestionario aborda además otros cuestionamientos que no se consideran en esta comunicación, pero que se retomaron en la presentación de la investigación.

El otro instrumento aplicado fue las redes semánticas naturales a partir de asociaciones de palabras "... la red semántica de un concepto es aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, y que esta estructura y organización deben permitir un plan de acción, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones y objetos" (Reyes 1993:86).

2.3. RESULTADOS

En este apartado se presentan las respuestas de tres preguntas del cuestionario, las cuales se relacionan con viajar, rentar un cuarto y contratar a un adulto mayor, para tal efecto se elaboró un cuadro con las respuestas del total de la muestra de las tres UI que participaron en la investigación de campo.

Para el análisis de las tres preguntas, se agruparon las de viajar y la de rentar el cuarto, debido a que éstas responden a una interacción directa con los adultos mayores, en este sentido se refiere al estigma del que pueden ser sujetos al viajar o al convivir, en el caso de la pregunta sobre contratar a un adulto mayor se analiza desde la discriminación debido que ésta alude a una situación de poder donde se le niega un derecho fundamental.

Para presentar los resultados obtenidos se elaboró un cuadro que contiene las respuestas del total de la población del estudio, de la misma se presenta también de forma separada por sexo y por las instituciones de educación superior. De esta forma se condensan los resultados cuantitativos obtenidos en la aplicación de dicho instrumento.

Tabla 1. Estigma hacia el adulto mayor (%)
Aceptarías un viaje de 10 días con gastos pagados con un adulto mayor

<i>Muestra/Sexo/ Institución</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí Tal vez</i>	<i>No</i>	<i>No lo sé</i>	<i>No contestó</i>	<i>Totales</i>
Total de la Muestra	65	21	5	3	5	100
Hombres	67	19	7	3	4	100
Mujeres	64	24	3	3	6	100
Universidad Intercultural 1	79	18	1	1	1	100
Universidad Intercultural 2	52	18	8	7	15	100
Universidad Intercultural 3	63	27	7	2	1	100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de Universidades Interculturales.

Los resultados presentados en la tabla 1, ilustran las actitudes de los estudiantes de tres UI; es interesante en términos cuantitativos los porcentajes reflejados. Si se considera que el total de estudiantes es de 228 el cual representa el 100% donde 65% aceptaría viajar con un adulto mayor, aunque es un porcentaje mayor del 50%, indica que hay una moderada aceptación al grupo en cuestión.

Con relación al sí tal vez, se puede expresar que es en apariencia un sí pero condicionado, debido a que no se puede establecer o identificar si se convierte en un sí o un no, por lo que ese panorama ofrece dos opciones, la primera, asumiendo que es un sí dubitativo se puede sumar con la respuesta positiva de aceptación al viaje, si lo asumimos de esta forma tendríamos un 86% de aceptación, en la pregunta del viaje con el adulto mayor.

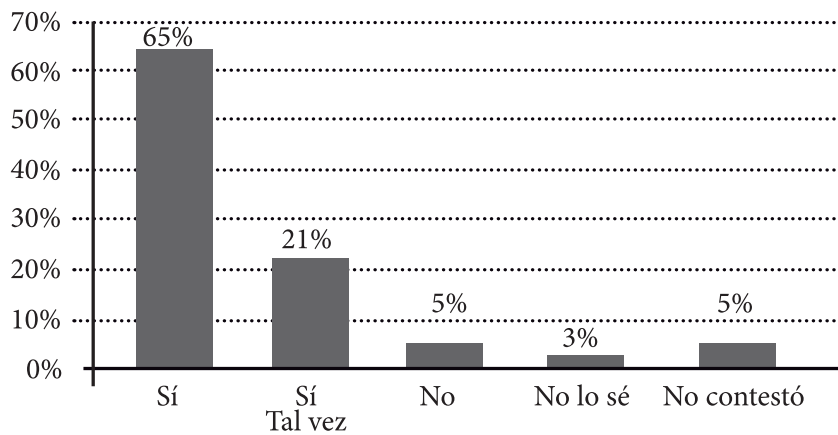
Por otra parte si se considera la respuestas dentro de un marco de neutralidad, esto es un posible no se puede sumar con el no que representa un 5% y un no lo sé que está representado por el 3%, es decir tendríamos un 29% y si a eso le sumamos el 5% de los que no contestaron tendríamos un 34%. Se presenta la alternativa de sumar los porcentajes de no, no lo sé y no contestó debido a que las dos últimas opciones (no lo sé y no contestó) se pueden interpretar como una falta de decisión en la respuesta, lo que puede significar un no velado, una falta de compromiso frente a la pregunta.

En atención al sexo de los participantes del cuestionario, tanto los hombres (67%) como las mujeres (64%) presentaron porcentajes elevados de aceptación

por encima del 50%, sin embargo el 7% de los hombres no aceptaría viajar con un adulto mayor, frente a un 3% de mujeres que no lo haría.

Gráfica 1. Total de la muestra.

Aceptarías un viaje con todos los gastos pagados con un adulto mayor



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de Universidades Interculturales.

El dilema planteado acerca de convivir en un viaje de diez días con los gastos pagados con un adulto mayor, se suscribe para medir o evaluar el nivel de estigma en la población objeto de estudio, el ejemplo se suscribe en el estigma debido a que éste se relaciona con la convivencia, en el trato directo y cotidiano con el otro.

La convivencia con un adulto mayor implica muchos elementos, en la cinta cinematográfica *Mis Tardes con Margueritte* en francés *La Tête en friche* (Becker, 2010), se puede ver cómo los adultos mayores son tratados después del retiro. Germain Chazes (*Gérard Depardieu*) es un hombre maduro que vive en una casa rodante estacionada en el jardín de la casa de su madre, en un pueblo chico, su personaje sufre la indiferencia de su madre, desde chico se han burlado de su torpeza e ignorancia; su vida transcurre entre la cafetería de unos amigos y el parque público, donde conoce a Margeritte (*Gissèle Casadesus*), una anciana muy simpática y culta. Día a día ambos personajes se encuentran en un parque donde Margeritte le lee diversos libros, descubriendo el amor por la lectura y disfrutando de la compañía de su amiga quien, por sobre todas las cosas, lo considera, lo escucha, dialoga con él. Desde entonces, su relación con los demás y consigo mismo cambia significativamente.

La siguiente interrogante alude a rentar un cuarto con un adulto mayor, que al igual que la anterior, indican un contacto directo con ellos. Las respuestas obtenidas se reflejan en el siguiente cuadro, siguiendo la misma estructura de presentación que la pregunta anterior, ya que ilustra de forma sencilla las respuestas de los estudiantes de las tres universidades abordadas.

*Tabla 2. Estigma hacia el adulto mayor (%)
Compartir un cuarto con un adulto mayor.*

<i>Muestra/Sexo/ Institución</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí Tal vez</i>	<i>No</i>	<i>No lo sé</i>	<i>No contestó</i>	<i>Totales</i>
Total de la Muestra	77	15	5	1	2	100
Hombres	83	12	4	1	0	100
Mujeres	71	19	5	1	4	100
Universidad Intercultural 1	75	23	1	1	0	100
Universidad Intercultural 2	74	16	5	0	5	100
Universidad Intercultural 3	80	10	6	2	2	100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de Universidades Interculturales.

Los resultados presentados en la pregunta anterior, acerca de rentar un cuarto compartido, el porcentaje que aceptaría es de 77%; los resultados son elevados, donde los estudiantes hombres presentan un 83% de aceptación y 71% de las mujeres.

Los hombres de la población expresan menos dificultad de convivir con un adulto mayor, lo que indicaría un nivel muy alto de aceptación, por lo que los niveles de estigma son menores en esta población. Recordemos que el estigma se presenta con mayor frecuencia en la convivencia diaria.

Estas respuestas si se ventilan a la luz de otra investigación realizada por McAleavey (1982), donde presenta los resultados en su estudio sobre el rol del anciano en Santo Tomás Mazaltepec, señala que “el anciano (considerado de 65 años de edad y más) es visto como el jefe de familia, y tiene un rol de autoridad y poder sobre los jóvenes de su parentela, quienes le deben respeto y obediencia” (1982:103).

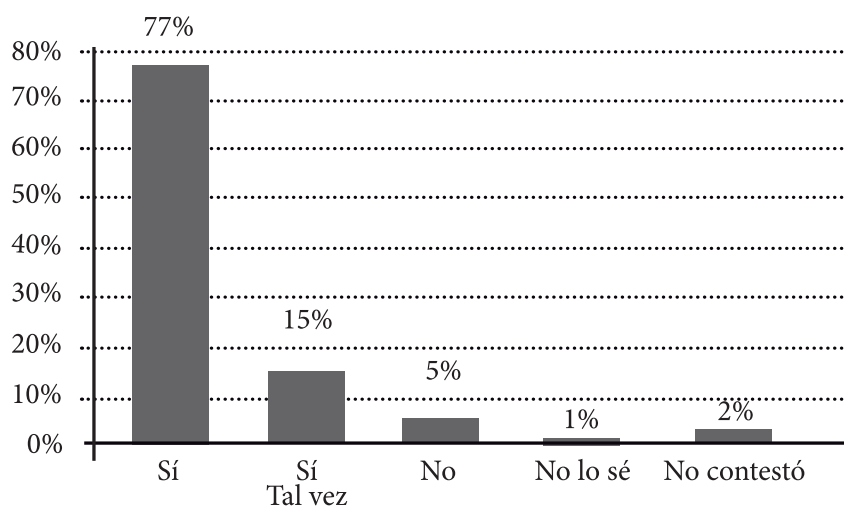
El rol del anciano en muchas comunidades indígenas es percibido como el jefe de familia, si lo contextualizamos en el marco de las UI, las cuales tienen

un número considerable de estudiantes indígenas puede considerarse éste un elemento importante al momento de revisar los resultados de los instrumentos.

Con relación a los resultados individuales por universidades, todas expresan arriba del 70% que aceptarían rentar un cuarto con un adulto mayor. Lo que indica un nivel alto moderado de convivencia diaria con este sector de la población.

Gráfica 3. Total de la Muestra

¿Aceptarías Compartir un cuarto con un adulto mayor?



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de Universidades Interculturales.

La gráfica ilustra los resultados obtenidos de en las respuestas ofrecidas por los estudiantes de las universidades interculturales con relación a rentar un cuarto con una persona mayor. El nivel de aceptación ante el dilema presentado evoca a una aceptación bastante amplia hacia este sector. Si se consideran los resultados de sí tal vez, se obtendría un resultado de 92% un porcentaje que sería ideal, para evidenciar la cultura incluyente, no obstante no existe certeza que el 15% de sí tal vez esté completamente seguros de aceptar rentar un cuarto con una persona del sector presentado.

Recapitulando se puede expresar que gran parte de los estudiantes que participaron en este estudio tienen niveles altos de aceptación hacia los adultos mayores, los porcentajes reflejados en las respuestas indican que los hombres incluyen más a los adultos mayores. Las mujeres aunque presentan porcentajes elevados de aceptación, están entre 65y 70%, los cuales son elevados no obstante hay que

recordar que la figura del adulto mayor en muchas regiones cercanas a comunidades indígenas cambia de acuerdo la propia filosofía de vida y cosmovisión.

De acuerdo a la ENCUP 2012, el 83% de los mexicanos mayores de edad que formaron parte de ese estudio (3,750), consideran que sí se discrimina por la edad. Este resultado refleja que en gran parte de la población está presente el fantasma de la lesión a los derechos humanos. Sin embargo hay que recordar que es posible que no se tenga claro el concepto. Rodríguez (2006) explica que la “discriminación es una de las palabras de naturaleza política que están presentes en una gran cantidad de usos cotidianos del lenguaje. “Se trata de un término que se emplea con mucha frecuencia y con sentidos e intenciones diversas, por lo que la primera evidencia que tenemos de ella es la de su condición polisémica” (206:21).

Coloquialmente el sentido de discriminación no necesariamente se refiere a una lesión de algún derecho humano, por ejemplo suele decirse *negro* o *gordo*; las personas que son señaladas con estos apelativos suelen expresar que son discriminados por ser *gordo* o *negro*, sin embargo no existe ningún elemento discriminador en señalar las características de la persona, lo que se está haciendo en este sentido es identificar peyorativamente algún atributo de estas ellas. No obstante en la vida cotidiana las personas suelen utilizar indistintamente el concepto de discriminación con el de estigma.

Regresando a la cita de la ENCUP 2012, es posible que la población no tenga presente esta diferencia y puede identificar diversas prácticas discriminatorias y las que son posiblemente peyorativas como discriminación. Esta hipótesis no sugiere que no se discrimine por la edad, es un hecho evidente que los adultos mayores son un grupo vulnerable y como tal propenso a ser discriminados.

Frente a estos hechos se planteó la pregunta acerca de la contratación de adultos mayores para determinado empleo, el cual cumple con los requisitos solicitados.

Es importante señalar que esta pregunta se orienta claramente a un aspecto discriminatorio debido a que la negación del empleo es negar un derecho al trabajo, ya que expresa una relación de poder frente al otro y aunque es una situación que plantea un dilema si dar o no el empleo a un adulto mayor la idea tiene por objetivo precisamente colocar al individuo en una tensión al momento de tomar la decisión.

Tabla 3. Discriminación hacia el adulto mayor (%)
 ¿Contratarías a un adulto mayor si cumple con los requisitos solicitados?

<i>Muestra/Sexo/ Institución</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí Tal vez</i>	<i>No</i>	<i>No lo sé</i>	<i>No contestó</i>	<i>Totales</i>
Total de la Muestra	77	15	5	1	2	100
Hombres	83	12	4	1	0	100
Mujeres	71	19	5	1	4	100
Universidad Intercultural 1	75	23	1	1	0	100
Universidad Intercultural 2	74	16	5	0	5	100
Universidad Intercultural 3	80	10	6	2	2	100

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de Universidades Interculturales.

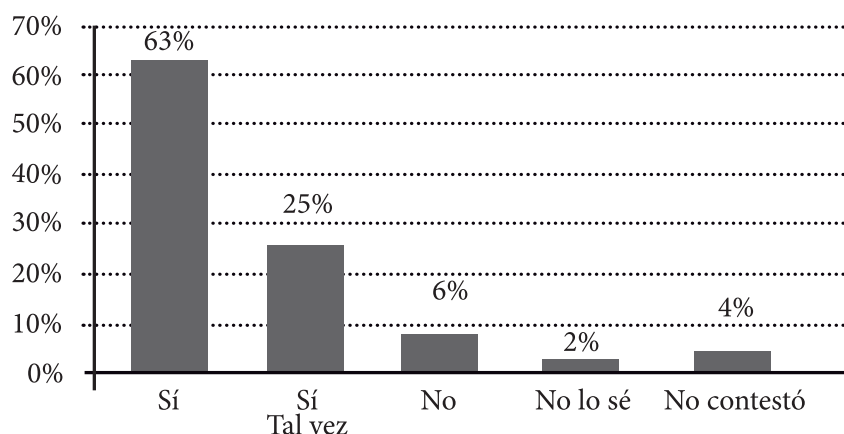
Los resultados obtenidos de los estudiantes de las UI en este estudio reflejan un 63% de aceptación total sin ningún condicionante para contratar a una persona mayor para que desempeñe determinada actividad laboral. Este porcentaje indica que el estudiante asume como una persona productiva al adulto mayor, por otro lado, 25% expresaron un sí tal vez, el cual se puede interpretar desde dos perspectivas, la primera es un sí condicionado que se puede convertir en un sí. Si se asume en este sentido, el nivel de aprobación sería de un 88% lo cual indica un porcentaje elevado de aceptación. El otro sentido que se le puede dar al 25% es de un sí tal vez, orientado a una indecisión lo que sugiere una falta de compromiso frente a la pregunta.

El 6% expresó categóricamente que no contrataría a un adulto mayor, este porcentaje es muy bajo y favorable para este sector; en tanto que el 2% no sabe si lo contrataría y un 4% que no contestó, si englobamos estos porcentajes tendríamos un 12% que sigue siendo bajo frente al 63% de aceptación. Sin embargo si regresamos al planteamiento del sí tal vez, como una opción de no compromiso o no evidenciar una negativa se sumaría el 25% con el 6% de no, lo cual representaría un 31% un porcentaje más elevado.

En este sentido la claridad de un 6% negativo es el dato certero que tenemos para expresar un nivel de discriminación, los otros porcentajes se quedan en una franja gris que no permiten realizar un análisis más fiel, en este sentido, pueden ser múltiples las interpretaciones que se pueden realizar.

Gráfica 5. Total de la Muestra

Contratarías a un adulto mayor si cumple con los requisitos solicitados



Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de Universidades Interculturales.

Como ya se ha mencionado, la aceptación con relación al dilema de contratar a un adulto mayor es relativamente elevado (63%), si se le suma el resultado de las respuestas de sí tal vez se obtendría un porcentaje de 88%, no obstante como se ha precisado ese resultado está condicionado, por lo que no se tiene la certeza de un sí absoluto.

Con relación a las instituciones en la UI 1 es en la universidad en la que no hubo una negativa directa a la contratación, en tanto que la que mayor nivel de discriminación se presentar es en al UI 2 con un 11% frente a un 7% de la UI 3. Es importante mencionar que los niveles de aceptación en las tres UI están por encima del 70%, lo cual representa un porcentaje elevado hacia los adultos mayores.

En este sentido se justifica a los adultos mayores con capacidades determinadas para desempeñar un trabajo. Un ejemplo de la productividad de los adultos mayores la constituyen los “abuelos – canguros” (Llobell, 2011:40). El concepto hace referencia al trabajo que desempeñan muchos abuelos que tienen a su cargo a sus nietos.

En el artículo Llobell (2001), presenta la realidad de Europa, donde millones de abuelos se vuelven trabajadores después de la jubilación o incluso antes y presenta cómo en algunos países desarrollados, se les pagan las cotizaciones sociales a los canguros que cuidan de sus nietos.

Un elemento que se debe destacar en el análisis de los resultados debe ser el contexto donde se realiza la investigación no se debe perder de vista que las

regiones donde se aplicaron los instrumentos son regiones con gran número de población indígena rural, en este sentido es importante recuperar la visión de estos grupos hacia los ancianos en sus comunidades.

Aunque en la actualidad la sociedad ha cambiado, en muchos pueblos se respeta y admira la edad, y los conocimientos que se supone han alcanzado con la experiencia y el tiempo. Con el aumento en la expectativa hay que aprender a envejecer, lo que significa, aprovechar lo que la vida en la vejez te puede ofrecer aceptando las limitaciones normales de la edad y potenciando la experiencia acumulada a lo largo de los años.

2.4. ASOCIACIÓN DE PALABRAS Y REDES SEMÁNTICAS NATURALES

Para la segunda fase del trabajo empírico, se realizó una asociación de palabra con un término inductor en este caso la palabra detonadora fue *anciano* ya que es un término común para ubicar a la población de adultos mayores. Se les presentó a los estudiantes de las tres UI el término indicado y tres opciones para que ellos escribieran palabras a las que les remite anciano.

Cuando el estudiante realiza la asociación se le pide que una vez que haya escrito los conceptos les dé un orden de importancia, así surge el primer, segundo y tercer orden, luego de eso el investigador le otorga un valor en el caso de esta investigación el primer orden tiene un valor de 3, el segundo 2 y el tercer 1.

Posteriormente con los resultados de las asociaciones se procedió a darles un valor ponderado de acuerdo al orden de aparición, esto se hace para conocer el peso semántico y así poder conocer las palabras con mayor valor de acuerdo a lo que exponen los entrevistados.

Se debe mencionar que aparte de colocar las palabras, el estudiante debía definir o exponer lo que para ellos significaba el término escrito, esto permitió ubicar cada palabra de acuerdo a categorías que se señalan más adelante.

Se distribuyeron las diferentes palabras en tres categorías, aceptación, comprensión y estigma.

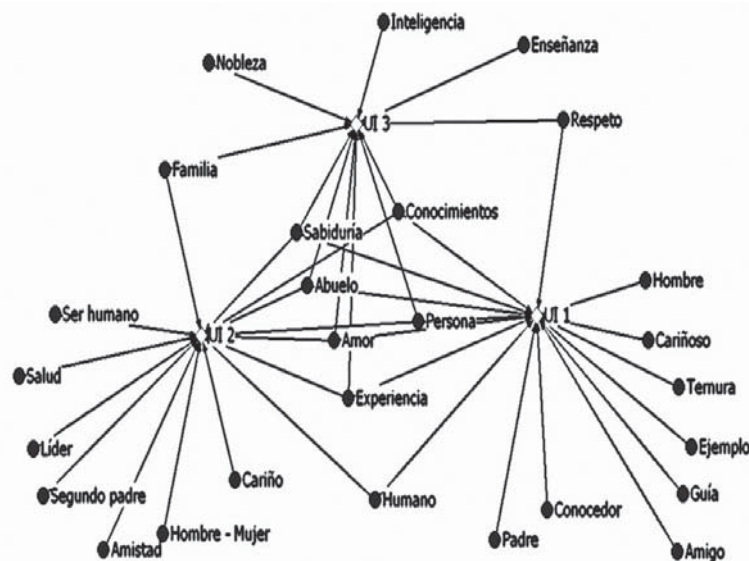
A.- Aceptación

Del total de palabras agrupadas en esta categoría, se elaboró una ilustración. La imagen muestra seis términos que son puntos comunes en cada una de las tres UI donde se realizó el estudio. *Persona, sabiduría, experiencia, abuelo, conocimientos y amor*, son en reiterados momentos mencionadas en las asociaciones realizadas por los estudiantes.

Cada uno de estos conceptos reivindica la figura del adulto mayor, visto como una persona que posee conocimientos y sabiduría productos de las experiencias de vida; se les asocia también con el sentimiento del amor y con la condición de abuelo, cada una de las cuales se relaciona con la experiencia directa o acercamiento con su vida personal.

Estas palabras se encuentran delimitadas en la ilustración por tres conceptos más: *familia, respeto y humano*, en este sentido, el término familia proyecta el acercamiento ese nexo que identifica a los adultos mayores con los familiares en casa, por lo que se les reconoce como seres humanos que merecen respeto y que poseen un cúmulo de vivencias que permiten ser una fuente de consulta ante situaciones de la vida. Con mayor frecuencia, las personas mayores son reconocidas como individuos capaces de contribuir a la sociedad y no como una carga para las familias.

Ilustración 2. Palabras definitorias categoría aceptación



Fuente: Elaboración propia a partir de las asociaciones de palabras de estudiantes de tres Universidades Interculturales.

En la ilustración se presentan otras palabras que se ubicaron en la categoría de aceptación y que sirven para decir que en las UI existe un concepto positivo acerca del adulto mayor. Se debe mencionar que para obtener el peso semántico se trabajó con el total de palabras, por lo que no se hace la diferencia en términos de la UI sino que se obtiene el valor del total de las tres instituciones.

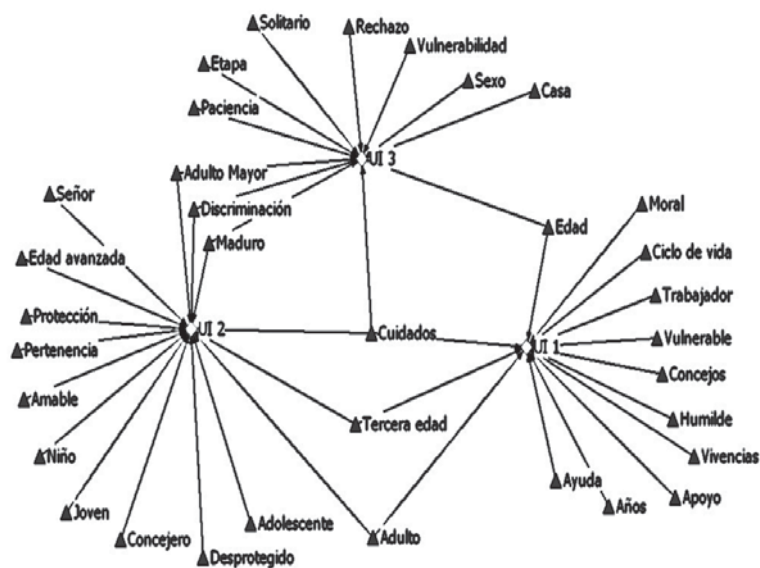
Dentro del desarrollo del análisis de las palabras con mayor peso semántico, que demuestran una aceptación directa con los adultos mayores se ubicaron cuatro conceptos principales: *abuelo sabiduría, experiencia, persona, y conocimiento*, entre otras. Se debe mencionar que se presentaron solamente estas palabras debido a que son las que tienen mayor peso en la red semántica natural.

B. Comprensión

La siguiente categoría que se aborda en el trabajo de campo hace referencia a la comprensión de los adultos mayores, en este caso a través de la ubicación de los principales términos que los estudiantes asociaron con el énfasis en calificativos que recaen en este rubro.

En este sentido, ubicar las palabras que son positivas y que se diferencian de la aceptación son las que aparecen en la categoría de comprensión, la siguiente ilustración permite visualizar cuáles son las palabras que los estudiantes de las tres UI asocian en esta categoría.

Ilustración 3. Palabras defnitorias categoría comprensión



Fuente: Elaboración propia a partir de las asociaciones de palabras de estudiantes de tres Universidades Interculturales.

En la ilustración número 3 se representa gráficamente la ubicación de cada una de las palabras que los estudiantes de las tres universidades interculturales expresaron y que les remitió al término inductor seleccionado.

La imagen también permite visualizar las palabras que se conectan entre las instituciones, es decir, cuáles palabras son conexiones o puentes, por ejemplo la palabra edad se menciona tanto en la UI 1 como en la 3, por otro lado la palabra tercer edad y adulto se mencionan también en la UI 2. En tanto que las palabras que coinciden en una u otra de las tres universidades son adulto mayor, maduro y cuidados, siendo esta última una nodo central que aparece en las tres universidades. Estas palabras recurrentes en la asociación permite un acercamiento al nivel de comprensión de lo que significa para los estudiantes de las tres instituciones donde se realizó el trabajo de campo, lo que significa ser una persona mayor.

C. Estigmatización

Con relación al trabajo de campo, en la ilustración 4 se presentan las palabras que fueron ubicadas en esta categoría, es importante señalar que las mismas en su mayoría se relacionan con atributos generalmente desacreditadores, por ejemplo viejo, fue uno de los términos con mayor frecuencia en las tres UI, es un punto de intersección muy fuerte en el conocimiento de los estudiantes.

Grande es otro punto común en las asociaciones de los estudiantes, el concepto de grande hace referencia no al tamaño sino, la relación se establece respecto a la cantidad de años, es decir para los mexicanos y en especial para los estudiantes de las UI grande se aplica a las personas con mucha edad.

Canas es otra de las palabras con mayor frecuencia en las diferentes universidades donde se desarrolló el trabajo empírico, este término representa otro punto de intersección, al aparecer en reiteradas ocasiones en las asociaciones de las UI. Representa una característica física que es muy comúnmente asociada con las personas mayores.

Otras palabras que también aparecen en esta asociación son por ejemplo, antiguo, arrugas, tristeza, débil, rucu entre otras. Como se puede observar casi todos los términos que asociados se refieren a características que denotan cierta dependencia derivado de la noción de anciano que poseen ellos.

De acuerdo con el resultado de las palabras y el peso semántico, los resultado obtenidos en este aspecto son interesantes, en primer lugar lo que se realizó fue obtener el valor ponderado en las tres opciones, posteriormente se multiplicó cada una de ellas por los valores asignados y seguidamente se realiza la suma de los totales; eso dio como resultado el siguiente cuadro que a continuación se presenta.

Ilustración 4. Palabras definitorias categoría estigma



Fuente: Elaboración propia a partir de las asociaciones de palabras de estudiantes de tres Universidades Interculturales.

2.5. AL CIERRE

De acuerdo con la reforma constitucional en junio del 2011 en el artículo 1, en materia de derechos humanos, las personas adultas mayores, como todas las personas en el territorio nacional, tienen reconocidos los derechos humanos previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales firmados y ratificados por el Estado mexicano.

Sin embargo a la fecha, ese reconocimiento debe convertirse en acciones concretas que hagan posible cerrar las brechas de protección en materia de igualar las oportunidades de los diversos grupos en situación de vulnerabilidad. Es posible que ese problema radique en la poca exploración de las formas en que los derechos y las políticas públicas influyen en la población.

En términos generales se puede decir que los estudiantes de las universidades interculturales donde se desarrolló el trabajo empírico, manifiestan mayor inclusión a la figura del adulto mayor ya que las palabras asociadas en su mayoría están orientadas a niveles de comprensión y de aceptación de éste sector de la población.

Finalmente la reflexión se orienta a conocer qué es lo que está sucediendo con el sector de los adultos mayores como un grupo vulnerable, en el contexto de los estudiantes universitarios, que aunque en los últimos años se ha puesto

mayor atención en ellos no es menos cierto que aún se está lejos de ser un grupo plenamente aceptado. Un ejemplo de ello se evidencia con relación al derecho al trabajo, no se ofrecen en la actualidad los empleos permanentes a los adultos mayores, que le den la certeza de gozar de una vida digna e independiente y sobre todo de seguridad social. Por tanto la necesidad de seguir laborando a edades avanzadas directamente los coloca en una situación de mayor desprotección y fragilidad social.

Los resultados arrojados en el trabajo que se ha expuesto, evidencian que los estudiantes de las Universidades Interculturales donde se realizó el estudio, son incluyentes con el sector de adultos mayores, lo que indica un buen nivel de aceptación para ellos.

Es importante seguir indagando este tema, la convivencia con los diferentes grupos y la aceptación del otro son aspectos importantes para vivir en armonía, como personas responsables, como sujetos, en un mundo que constantemente cambia, para ello el ser humano tiene que adaptarse y adoptar una postura de apertura ante los diferentes.

3 PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LAS MINORIAS SEXUALMENTE DIFERENTES: LA RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES

Sandra Maria Fodra

Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo - Brasil

3.1. RESUMEN

Una pesquisa con educadores de la ciudad de São Paulo demuestra la falta de conocimiento de estos educadores sobre temas relacionados a la sexualidad, como homosexualidad, orientación y diversidad sexual. La mayor parte de los educadores participantes de la pesquisa, declara que no aborda este tipo de asunto en sus clases y que en las escuelas en que trabajan no hay casos de discriminación de género ni de homofobia. La escuela es un espacio privilegiado para la convivencia con las diversidades, para la discusión sobre el prejuicio, así como para el aprendizaje con la resolución de conflictos, pero parece que es donde más existen casos de intolerancia. Y lo que es peor, de forma velada. A pesar de que existen leyes y orientaciones sobre el tema que señalan el camino para el trabajo de los profesores, como la Ley de Directrices y Bases, los Parámetros Curriculares Nacionales, el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, entre otros, notamos que hay una gran falta de preparación de los educadores y una falta de repertorio adecuado para tratar de estas cuestiones. Este es un problema emergente de la Educación, ya que los tabús y la falta de respeto son reproducidos en la propia escuela, promoviendo la evasión de los alumnos. La formación de los educadores, especialmente en los cursos de pos grado, y la creación de espacios para el estudio y la discusión sobre la sexualidad, son prácticas que precisan ser inseridas en el cotidiano escolar.

3.2 ANTECEDENTES

Un estudio desarrollado por varias organizaciones internacionales y compilado por la UNESCO –conocido como Consulta Internacional sobre el *Bullying* Homofóbico- dio origen a una publicación llamada Respuestas del Sector de Educación al *Bullying* Homofóbico. Esta obra trata de la discriminación y el sufrimiento vivido por estudiantes del mundo entero por causa de la homofobia. Hay testimonios de jóvenes que abandonaron los estudios por no soportar las situaciones de humillación, falta de respeto y hasta violencia física en la escuela, por el hecho de tener una orientación sexual que huye del padrón de “heteronormatividad”. Según los relatos, los propios gestores y educadores excluyen a los alumnos LGBT por medio de apodos vejatorios, trato diferenciado de los demás e inclusive se han relatado casos en los cuales esos alumnos tienen, inclusive, negado el acceso a la escuela, como se observa en el trecho a seguir:

Evidencias claras obtenidas en muchos países, muestran que la exposición al bullying homofóbico provoca:

- Reducción de la frecuencia escolar.
- Abandono escolar precoz.
- Caída del rendimiento académico.

El *bullying* homofóbico, en especial cuando los alumnos son intimidados, robados o víctimas de escarnio público, está poderosamente asociado a la evasión escolar. En algunos casos, los alumnos faltan a clase o simulan estar enfermos para no tener que admitir la pérdida de libros, materiales o la falta de la tarea para el hogar. El *bullying* homofóbico y todo tipo de homofobia socavan las oportunidades educacionales y de aprendizaje. (UNESCO, 2013, p.20)

Aparte de los arriba mencionados, otros problemas pueden ser desencadenados en las personas que sufren *bullying* homofóbico en la escuela, tales como depresión, ansiedad, pérdida de confianza, retracción, aislamiento social, culpa y disturbios del sueño. Muchos piensan en lastimarse (practicar la automutilación) y pueden llegar al suicidio. Hay una tendencia al uso abusivo de bebidas alcohólicas y a involucrarse con drogas.

La escuela es un espacio privilegiado para la convivencia con las diversidades y es en ella que los niños encuentran sus primeros amigos y tienen la oportunidad de desarrollar a lo largo de la educación básica, habilidades de convivencia y de tomar conciencia de la interdependencia entre todas las personas. Eso sin decir que la educación es un derecho de todos y que la principal función de la escuela es la de formar todos sus alumnos de forma plena e integral.

Estamos hablando, por lo tanto, de la formación y de la instrucción de las personas, teniendo en vista su instrumentalización para la participación motivada y competente en la vida política y pública. Al mismo tiempo entiendo que esta formación debe visar también el desarrollo de habilidades para lidiar con la diversidad y el conflicto de ideas, con las influencias de la cultura y con los sentimientos y emociones presentes en las relaciones del sujeto consigo propio y con el mundo a su alrededor. (ARAÚJO, 2000, p. 96)

Cuando los jóvenes son privados de frecuentar la escuela, pierden la posibilidad de desarrollo cognitivo, emocional, personal, social y cultural. Colocarse en el mercado de trabajo es otra conquista que se torna prácticamente imposible de realizar, ya que la calificación profesional es la base para cualquier empleo digno.

¿Cómo vivir en el mundo moderno, donde son exigidas tantas habilidades, sin frecuentar una escuela y, posteriormente, una universidad? Estos elementos contribuyen para la reproducción de la miseria, la ignorancia y la proliferación de los problemas sociales.

En Brasil la situación no es diferente. Una pesquisa fue realizada por el Sindicato de los Profesores de Enseño Oficial de la Provincia de São Paulo (APEOESP) con el objetivo de evaluar la calidad de la escuela pública. El estudio tuvo un abordaje cuantitativo – fueron entrevistadas 2100 personas (700 profesores, 700 padres de alumnos y 700 alumnos) – y cualitativa, con grupos de discusión que también involucraban profesores, padres y alumnos. En el ítem “discriminación contra los alumnos” se obtuvo los siguientes resultados:

<i>Presenció o supo que sucedieron casos de discriminación contra alumnos</i>			
	<i>Profesores</i>	<i>Padres</i>	<i>Alumnos</i>
Homosexual	36%	17%	35%
Negro	29%	19%	33%
Interiorano ou Descendiente	18%	7%	13%
Pobre	16%	8%	17%
Deficiente Físico	12%	4%	10%
Mujer	11%	-	7%

A pesar de que existen leyes y documentos oficiales que tienen como objetivo la reglamentación y la orientación del trabajo educacional desarrollado en las escuelas, la práctica y la banalización de actos discriminatorios son cotidianas en estas instituciones.

La Ley de Directrices y Bases (LDB) fue creada en 1996 con el objetivo de garantizar una educación de calidad, democrática y con formación ciudadana para todos los brasileños. Entre los principios que deben servir de base para el enseño previstos en esta ley, están:

Art. 3º. La educación será administrada con base en los siguientes principios:

- I. Igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela;
- II. Libertad de aprender, enseñar, pesquisar y divulgar la cultura, el pensamiento, el arte y el saber;
- III. Pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas.
- IV. Respeto a la libertad y aprecio a la tolerancia.

En 1997, el Ministerio de Educación y Cultura divulgó los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) conteniendo los temas transversales, como Salud, Ética, Sexualidad, Educación Ambiental, entre otros, previendo que estos temas fuesen abordados en las escuelas, permeando todas las disciplinas del currículo y que generasen espacios para la discusión y concientización de los alumnos.

Otro documento orientador para el trabajo docente en las escuelas de educación básica es el Plano Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH-2007) que declara que “la Educación debe contribuir para el respeto a las diversidades y promoción de una cultura de derechos humanos”.

En los términos ya firmados en el Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos, la educación contribuye también para:

- a. Crear una cultura universal de los derechos humanos;
- b. Ejercitar el respeto, la tolerancia, la promoción y valorización de las diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, generacional, territorial, físico-individual, de género, de orientación sexual, de nacionalidad, de opción política, entre otras) y solidaridad entre los pueblos y naciones
- c. asegurar a todas las personas el acceso a la participación efectiva en una sociedad libre.

Aparte de los documentos arriba citados, que deberían garantizar el acceso a la escuela y el respeto a las diversidades, existen también leyes que criminalizan las prácticas discriminatorias en relación a la orientación sexual, como la Ley 10.948/2001 que “dispone sobre las penas a ser aplicadas a la práctica de la discriminación en razón de orientación sexual”, así como establecen directrices para

el tratamiento, por parte de los órganos públicos, de las personas transexuales y travestis, como el Decreto 55.588/10 del Estado de São Paulo.

Cuestiones relacionadas a la sexualidad están disponibles, todavía, en revistas, libros, sitios web, pesquisas científicas y otros innumerables recursos, pero los prejuicios sobre el tema todavía impiden que este sea ampliamente discutido en muchas escuelas.

Profesores de tres regiones de la capital paulista, participaron de una pesquisa realizada por la autora sobre el trabajo desarrollado con temas relacionados a la sexualidad en las escuelas en que actúan. Los resultados mostraron la falta de preparo de estos educadores tanto en el conocimiento de los temas, como en el abordaje que efectúan al respecto junto a los alumnos.

El objetivo de la pesquisa fue hacer un mapeamiento de los materiales didácticos sobre sexualidad y diversidad de género existentes en las escuelas, su uso durante las aulas, si la comunidad escolar resiste a discusiones sobre el tema y como los gestores de la escuela actúan en los casos de homofobia en la escuela. Los 54 profesores participantes, respondieron a un cuestionario con apenas diez preguntas y las respuestas fueron compiladas por ejes temáticos. Los resultados fueron sorprendentes, pues demostraron la falta de conocimiento y repertorio adecuados para tratar del tema de sexualidad y diversidad de género.

En lo que respecta a la utilización de los materiales y abordaje del tema, 57% de los profesores declararon que la cuestión de la diversidad sexual es discutida en la escuela apenas en algunas clases, pero sin profundizarse en el tema, para no generar polémica; 8% agregaron que las discusiones también llegan a las reuniones semanales en las que los profesores de la Red Estatal de São Paulo participan, aunque haya mucho preconceito por parte de las personas. Ya 43% de los entrevistados respondieron que el asunto no es abordado y 11% agregaron que este tema no debe ser discutido en la escuela. Vale la pena recordar que forman parte del currículo provincial de São Paulo para el Enseño medio, contenidos relacionados a los derechos humanos, diversidad sexual y violencia simbólica.

Se les preguntó a los profesores sobre la importancia de discutir con los alumnos la cuestión de la diversidad de género y 89% respondió que es muy importante este tipo de discusión, pero las justificativas dadas sobre el porqué de la importancia, demostraron que hay una superficialidad y falta de conocimiento del significado de las expresiones “diversidad sexual” y “orientación sexual”. Ocho entrevistados (14,8%) usaron el embarazo precoz como justificativa para la necesidad de las discusiones. Apenas cinco profesores (9,2%) hablaron sobre el respeto a la diversidad y la práctica del sexo seguro; y solamente uno reco-

noce que los educadores no tienen formación adecuada para discutir el tema. Los educadores confiesan que no se sienten cómodos para tratar de estos temas con sus alumnos. Los resultados de la pesquisa fueron usados como pauta para reuniones de formación junto a los profesores.

3.3 ACCIONES DE LA SECRETARIA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE SÃO PAULO - BRASIL

La Secretaria de Educación de la Provincia de São Paulo creó algunas políticas públicas en los últimos años, con el objetivo de disminuir los conflictos, los prejuicios en relación a las diversidades y la violencia en las escuelas paulistas, así como introducir una nueva concepción de escuela donde el alumno encuentre sentido y significado en su formación y le dé continuidad a los estudios en las universidades. Tómese como ejemplo las Directrices del Programa de Enseño Integral.

Actualmente, se coloca una alternativa más para la Red Pública Provincial: El Programa de Educación Integral, que pone en relieve, para más allá de contenidos académicos, las habilidades socioemocionales y la posibilidad de vivencias direccionadas a la calidad de vida, al ejercicio de la convivencia solidaria, a la lectura e interpretación del mundo en su constante transformación. Así, se crean espacios y condiciones que permitan a los alumnos que se envuelvan en actividades dirigidas a la solución de problemas reales, actuando como fuente de iniciativa, libertad y compromiso. (Directrices del Programa de Educación Integral, 2013, p. 10)

El programa de Educación Integral, colocado en práctica en 2012 en 16 escuelas piloto de Educación Secundaria trajo innovaciones de contenido, método y gestión, ampliando la participación y haciendo responsables a los alumnos en todas las acciones desarrolladas en la escuela. El objetivo del Programa es formar jóvenes autónomos, solidarios y competentes, con un “Proyecto de Vida” construido hasta el fin de la educación básica. El foco del trabajo docente y la parte diversificada del currículum utilizado en las escuelas, convergen para las necesidades de los alumnos y para la realización de su Proyecto de Vida, estimulándolos a ingresar a la enseñanza superior. Las clases de Orientación de Estudios, la Tutoría desarrollada por los profesores, las Disciplinas Electivas (proyectos interdisciplinarios creados a partir de los deseos de los alumnos y los Clubes Juveniles son diferenciales que estimulan y dan significado al aprendizaje. Los alumnos de último grado de la educación básica tienen clases de Preparación para el Mundo

del Trabajo y Preparación Académica, disciplinas que ofrecen subsidios para la admisión en universidades y para la entrada al mercado de trabajo.

Los profesores y gestores de las escuelas reciben formación inicial y continuada sobre las metodologías del programa y pasan por evaluación de rendimiento dos veces por año.

Los resultados positivos, tanto en las evaluaciones internas cuanto en las externas ya son visibles. El ambiente de las escuelas es tranquilo y acogedor, los alumnos y profesores conviven en una relación de respeto mutuo. La mayor parte de los alumnos que se reciben en la educación básica ingresan a las universidades, dando continuidad a sus estudios.

Actualmente, existen 182 escuelas participantes del Programa de Enseñanza Integral, que atienden aproximadamente a 54 mil alumnos. Para 2015, la Secretaria Provincial de Educación cuenta con el ingreso de 60 escuelas más.

Otra acción que merece destaque como política pública de la Secretaria Provincial de Educación es el Proyecto Profesor Mediador Escolar y Comunitario, que fue llevado a la práctica en 2010 con el objetivo de crear una cultura de paz y de resolución de conflictos a través del diálogo amigable y ético. Los profesores, designados como Mediadores, reciben formación inicial y continua sobre como intermediar en conflictos y crear proyectos interdisciplinarios con los temas transversales, a partir de las necesidades encontradas en el ambiente escolar. La observación continua de las acciones desarrolladas por los Profesores Mediadores en las escuelas, demuestra que el número de sucesos escolares disminuyó y que las relaciones interpersonales mejoraran sensiblemente. La toma de conciencia (tanto del cuerpo docente cuanto del alumnado) sobre las consecuencias de las actitudes pre conceptuosas y el trabajo de mediación de los conflictos fueron decisivos para la creación de un ambiente tranquilo en que todos puedan sentirse seguros y respetados.

La Secretaria Provincial de Educación creó también un Núcleo de Inclusión Educativa que es responsable por el desarrollo de estudios, estrategias y promoción a la formación docente. El objetivo es garantizar el ingreso, la permanencia y la graduación de todos los niños, jóvenes y adultos en las escuelas paulistas hasta la finalización de la educación básica, independientemente de raza, orientación sexual, edad o nacionalidad.

La Secretaria ha subsidiado cursos de maestranza y doctorado para profesores y gestores de las escuelas de la red, ofreciendo becas e incentivos salariales, con el objetivo de calificar mejor a esos profesionales en la actuación docente y obtener una mejoría de la calidad del enseño ofrecido. En estos cursos, los educadores

tienen la oportunidad de profundizar sus conocimientos en contenidos y métodos de enseñanza, por medio de pesquisas científicas y lecturas sobre procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación escritos por autores de renombre. Son estímulos que transforman las clases en más significativas y atrayentes, contribuyendo para el acceso y la permanencia de los estudiantes en la escuela y despertando su voluntad y conciencia de la necesidad de continuar los estudios, después de terminar la educación básica.

Todas las acciones tomadas por la Secretaria Provincial de Educación de São Paulo tienen como objetivo la preparación de los alumnos de la red para el ejercicio de la ciudadanía y la actuación responsable y consciente en su vida adulta. La finalidad es ofrecer una educación de calidad, en un ambiente seguro en el que los alumnos se sientan acogidos, pertenecientes y participantes (principalmente los que pertenecen a las minorías excluidas), y que den continuidad a sus estudios en las universidades. Este es el mejor camino para la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y ética.

4 EL TRABAJO COLECTIVO DE LOS PROFESORES EN LA ORGANIZACIÓN DE UNA INSTITUCIÓN EDUCACIONAL EN ESPACIOS DE VULNERABILIDAD

Maria Eveline Pinheiro

Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião

Los Institutos Federales de Educación Ciencia y Tecnología son instituciones de educación básica y superior creadas que poseen, entre otros objetivos, la ampliación de la oferta de formación profesional, viabilizando el acceso de las clases populares a los diferentes niveles y modalidades de educación técnica y tecnológica. En este informe, se realiza un histórico de la creación de los Institutos Federales buscando resaltar la importancia del trabajo colectivo de los profesores en la implantación de esa propuesta a partir, específicamente, del Instituto Federal de Brasilia - campus de São Sebastião en el sentido de viabilizar el aprendizaje de calidad de estos estudiantes que representan grupo en condiciones de vulnerabilidad social en la capital de Brasil.

4.1 INTRODUCCIÓN

La constitución del Instituto Federal de Educación Científica y Tecnológica resultó de la definición de las políticas públicas establecidas por el Estado Brasileño a partir de 2005, con el objetivo de ampliar la oferta de cursos técnicos y tecnológicos y estructurar una oferta de educación superior pública diferenciada del padrón académico ya instituido.

Según la orientación de su creación, los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología son instituciones de educación básica y superior, pluricurriculares y *multicampus*, especializadas en la oferta de educación profesional y tecnológica en las diferentes modalidades de enseñanza, basadas en la conjugación

de los conocimientos técnicos y tecnológicos con as sus prácticas pedagógicas (BRASIL, 2008). Otra característica que marca la creación de estos Institutos es la preocupación con la ampliación de la red que alcance espacios y regiones que permitan el atendimento de camadas de la población que se encuentre en situación de vulnerabilidad social.

En un país marcado por una organización social y históricamente injusta, esa institución tiene como objetivo ofrecer un espacio educacional de diferentes etapas y modalidades de enseñanza, pública y de calidad, direccionada a la garantía de acceso, permanencia y para el éxito en el desarrollo del aprendizaje significa la definición de alternativas diferenciadas de atendimento, organización del currículo y del trabajo pedagógico y formas que garanticen el éxito en el proceso de escolarización del estudiante.

La definición de las alternativas para alcanzar esos objetivos no está pré-determinada, exigiendo, de ese modo, la adecuación del colectivo de los profesores a las estructuras y la formulación de procedimientos y estrategias que puedan garantizar el avance y la concretización de propuestas indicadas por las políticas públicas del país.

Este estudio pretende presentar un histórico de desarrollo de los Institutos Federales de Educación Científica y Tecnológica y la implantación del Instituto Federal de Brasilia, profundando particularmente en la creación de uno de sus *campi*, el de São Sebastião. A partir de la identificación de la institución, se propone desarrollar una reflexión sobre el trabajo realizado por el colectivo de los profesores, en el esfuerzo de definir un proyecto educativo que alcance las necesidades formativas del alumno de educación básica, profesional y superior, en una región de significativa vulnerabilidad social.

4.2 LA CONSTITUCIÓN DE LOS INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

4.2.1 Histórico

En 2005, a partir del potencial instalado en espacios institucionales de formación profesional - Centros Federales de Educación Tecnológica – Cefet, Escuelas Técnicas Federales, Agrotécnicas y escuelas vinculadas a las Universidades Federales, el Ministerio de la Educación estructuró un modelo institucional de educación profesional y tecnológica, presentando los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, o simplemente los Institutos Federales – IF, transformando los antiguos espacios en un nuevo modelo con el objetivo de establecer cami-

nos para que Brasil promueva condiciones estructurales necesarias al desarrollo educacional y socioeconómico.

Según el Ministerio de la Educación la propuesta de los Institutos Federales está relacionada:

(...) a la justicia social, la equidad, la competitividad económica y la generación de nuevas tecnologías. Responderán, de forma ágil y eficiente, a las demandas crecientes por formación profesional, por difusión de conocimientos científicos y tecnológicos y de soporte a las estrategias productivas locales. (BRASIL, 2010)

Los Institutos Federales actúan en todos los niveles y modalidades de la educación profesional – formación técnica y tecnológica. La concepción de Educación Profesional y Tecnológica - EPT orienta los procesos de formación con base en las premisas de la integración y de la articulación entre trabajo, ciencia, tecnología, cultura direccionada al desarrollo de conocimientos específicos y de la capacidad de investigación científica como dimensiones esenciales a la manutención de la autonomía y de los saberes necesarios al permanente ejercicio del trabajo, que se traducen en las acciones de enseñanza, investigación y extensión.

Según su ley de creación, los Institutos Federales tienen por finalidad:

- I. Ofertar educación profesional y tecnológica, en todos sus niveles y modalidades, formando y cualificando ciudadanos con vistas en la actuación profesional en los diversos sectores de la economía, con énfasis en el desarrollo socioeconómico local, regional y nacional;
- II. Desarrollar la educación profesional y tecnológica como proceso educativo e investigativo de generación y adaptación de soluciones técnicas y tecnológicas a las demandas sociales y peculiaridades regionales;
- III. Promover la integración y la verticalización de la educación básica a la educación profesional y educación superior, optimizando la infraestructura física, la plantilla de personal y los recursos de administración;
- IV. Orientar su oferta formativa en beneficio de la consolidación y fortalecimiento de las estrategias productivas, sociales y culturales locales, identificadas con base en el mapeo de las potencialidades de desarrollo socioeconómico y cultural en el ámbito de actuación del Instituto Federal; (BRASIL, 2008)

La propuesta garantizó significativo crecimiento de la oferta educativa por los Institutos, pasando de 140 instituciones de educación técnica y tecnológica existentes en 2002 para 366 Institutos Federales en 2010, totalizando cerca de 500

mil vagas entre cursos de formación inicial y continuada (FIC), cursos técnicos de nivel mediano (integrado o subsecuente a la enseñanza secundaria) y enseñanza superior (tecnólogo y licenciatura); la propuesta de cada Instituto Federal es orientada por los siguientes aspectos: distribución territorial equilibrada de las nuevas unidades; cobertura del mayor número posible de meso regiones; sintonía con las Estratagemas Productivas Locales; aprovechamiento de infraestructuras físicas existentes; identificación de potenciales parecerías.

4.2.2 El Instituto Federal de Brasilia

Siguiendo el proyecto de implantación de los Institutos Federales, el Instituto Federal de Brasilia – IFB pasó a componer la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica a partir de 2008, contando inicialmente con cinco 5 *campus* ubicados en diferentes regiones del Distrito Federal - DF: Asa Norte, Planaltina, Gama, Samambaia y Taguatinga. En los años siguientes fueron creados los *campus* Taguatinga Centro, Riacho Fundo y São Sebastião, además de más dos otros *campus* en proceso de implantación – Ceilândia y Estructural.

Cada *campus* organiza su oferta a partir de la evaluación de la realidad local en la perspectiva de compatibilizar su oferta a las Estratagemas Productivas Locales - APL. Definido el perfil de cada región, son seleccionados los ejes orientadores para los cursos de formación de acuerdo con el Catálogo Nacional de Cursos que presente las posibilidades de oferta de formación profesional. Realizada la sistematización de uno o más ejes profesionales, los cursos serán organizados de forma a garantizar la verticalización de la oferta, presentando así, diferentes modalidades y niveles de enseñanza relacionadas a un mismo eje profesional.

4.2.3 El IFB – Campus São Sebastião: caracterización de la vulnerabilidad social de una comunidad

El Distrito Federal (DF) tiene su espacio urbano dividido en Regiones Administrativas, entre las cuales São Sebastião que se desarrolló a partir del comercio de arena, cerámica e alfarerías direccionadas a la construcción de la capital federal. Geográficamente, próxima de Brasilia, principal centro urbano del DF, con el paso del tiempo, su configuración social, económica, ambiental y cultural fue adquiriendo otros contornos.

São Sebastião presenta una población estimada de 71.779 mil habitantes distribuidas entre las siguientes franjas etarias: 26,4% tienen hasta 14 años de edad;

21,7% de los habitantes entre 15 e 24 años; 46,5% entre 25 e 59 años, 5,2% de los habitantes tienen 60 años o más.

Cuanto a la escolaridad, 31,1% de la población de São Sebastião es compuesta por estudiantes, siendo que la gran mayoría de este grupo (86,9%) frecuenta la red pública de enseñanza. En relación al grado de instrucción de la población, 2,4% declaran ser analfabetos; 42,7% poseen la enseñanza fundamental incompleta, observando que 56,2% de este total es constituida por estudiantes en la franja etaria adecuada de escolarización. Se suma 19,3% de la población que completó la enseñanza secundaria. Solamente 2,4% de la población completó la enseñanza superior, incluyendo cursos de posgrado (especialización, maestría y doctorado).

En São Sebastião, 43,4% de la población posee actividad remunerada y solamente 3,3% se encuentra jubilada. Las actividades de comercio absorben 25,8% de aquellos que trabajan. Los servicios domésticos, por su vez, son responsables por emplear 12,7% de la población de trabajadores, mientras la construcción civil acoge 11,8% de aquel total. Cuanto a la ubicación del trabajo, 33,9% trabajan en São Sebastião, 35,1% trabajan en Brasilia y 21,6% actúan en locales diversos.

La renta domiciliar promedia de la población es un importe de R\$ 1.877,00 mensuales (US\$ 845,50) y correspondiente a 3,4 salarios mínimos, siendo la renta per cápita de R\$ 501,00 (UUS 225,67). La cuota remuneratoria más expresiva está entre quien recibe más de 2 salarios mínimos y hasta 5 salarios mínimos, que concentra 43,7% de los domicilios, seguido por aquellos que reciben hasta 2 salarios mínimos, que corresponden a 37,7% de los domicilios. El valor del salario mínimo nacional, en 2014, es de R\$ 724,00 (algo como US\$ 326,12)

La alta concentración de jóvenes estudiantes y trabajadores en São Sebastião, asociados a algunas brechas apuntadas en los datos arriba, corroboran la propuesta del IFB por la oferta de enseñanza técnica y tecnológica que podrá, a medio y largo plazo, contribuir para la elevación de la calidad de vida de la población. En ese contexto fue que, a partir de 2011, el IFB – Campus São Sebastião inició sus trabajos después de la realización de audiencias públicas que han permitido el establecimiento de tres ejes de formación profesional *Gestión y Negocios*, *Educación y Desarrollo Social y Ambiente y Salud* para la definición de su Proyecto Pedagógico. Llegando al cuarto año de su implantación, el IFB - campus São Sebastião atiende a cerca de 700 alumnos, ofreciendo cursos Técnicos de Nivel Secundario de Secretariado y Secretaría Escolar, cursos de Formación Inicial y Continuada de Cuidador de Ideosos, Monitor Infantil y Auxiliar de Administración y desde el primer semestre de 2014 ofrece el Curso de Licenciatura en Letras. A partir de 2015, ofrecerá el Curso de Enseñanza Secundaria integrada

a la Enseñanza Profesional y la modalidad de Enseñanza Secundaria integrada a la formación profesional para Jóvenes y Adultos - PROEJA. En su proyección de oferta, incluirá, a partir de 2016, el Curso Superior de Secretariado Ejecutivo.

Además de la diversidad de oferta de formación básica y superior, técnica y tecnológica, los Institutos Federales están se caracterizando por un proyecto de oferta de educación pública de calidad, tanto en lo que se refiere a condiciones bastante propicias de infraestructura y equipos, cuanto en la constitución de sus recursos humanos, con equipo técnico y docente de alta calificación. En el campus São Sebastião, semejante a los otros *campus* que componen IFB, cerca de 25% de los docentes tienen doctorado, 40% son Mestres, 20% tienen Especialización y 5% tienen Graduación. Siendo expresivo el movimiento en el sentido de acceso a titulaciones más avanzadas, incluso apoyadas por la propia institución que viene desarrollando propuesta de política de formación para técnicos y docentes.

La composición de los alumnos matriculados en el campus São Sebastião es muy heterogénea, no habiendo un padrón relacionado a la edad o al perfil escolar. De forma general, son trabajadores, con un histórico escolar comprometido por dificultades de su propio contexto social: desarrollo escolar fragmentado y deficiente, abandono o alejamiento prematuro de la escuela en detrimento de la necesidad de acceso al mercado de trabajo, aliado al hecho de que buena parte de los alumnos divide su tiempo de estudio con el trabajo y sus responsabilidades familiares. Un aspecto llama la atención sobre la formación del cuerpo estudiantil del IFB - São Sebastião, es de ser constituido de público mayoritariamente femenino, se entiende que esa tendencia se deba a la oferta de cursos cuyos oficios hayan tenido la actuación profesional marcadamente ejecutada por mujeres.

4.3 LA DOCENCIA EN EL CONTEXTO DE LA IFB EN SÃO SEBASTIÃO – LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE LOS PROFESORES

São Sebastião representa el *locus* en lo cual se formalizó uno de los 10 *campus* del Instituto Federal de Brasilia. Iniciado en instalaciones físicas provisionarias, en la formación de los equipos de trabajo, llama la atención el desarrollo de actividades construidas colectivamente: la estructuración de los currículos, la toma de decisión alrededor de las funciones a ser desarrolladas, bien como la rutina de trabajo. La propia constitución de los Institutos Federales favorece y orienta la organización de los trabajos y la toma de decisiones de modo colectivo, o sea, en colegiados. De ese modo, fue estructurada una rutina de trabajo desarrollada por

medio de la constitución de grupos y comisiones, que parece haber contribuido para el ejercicio de una práctica de discusión colectiva sobre la organización del trabajo pedagógico y las prácticas didácticas pedagógicas.

La evolución de los trabajos permeada por el análisis colectivo del cotidiano escolar ha permitido traer a la superficie las dificultades en la relación de la enseñanza y del aprendizaje, bien como resaltar las condiciones de trabajos dirigidos a un alumnado que, de manera general, presenta profundas dificultades de dominio de contenidos y condiciones cognitivas básicas para la continuidad de su trayectoria formativa con éxito. Se trata, por tanto, de una realidad que ha exigido del cuerpo docente el enfrentamiento de las dificultades de los alumnos y la búsqueda de orientaciones que lleven a la definición de estrategias diferenciadas que garanticen la ampliación de las posibilidades de avance de las posibilidades de éxito del alumno en su proceso.

Según Tardif (2002, p. 31/32), la constitución profesional del profesor surge de un conjunto de saberes provenientes de diferentes fuentes caracterizándose como un saber plural y temporal, resultado, más o menos coherente, de saberes oriundos de la formación profesional y de los saberes disciplinares, curriculares y experienciales. Esa percepción indica una constitución profesional con fuerte marcación individual, reforzada por una organización de trabajo que induce a una rutina espejada en la dimensión disciplinar de la organización del currículo.

El aprovechamiento de momentos formales de trabajo colectivo ha sido dimensionado en el sentido de analizar y profundar aspectos derivados de la vivencia y del cotidiano del *campus*. Inicialmente direccionadas solamente a aspectos administrativos y relacionados a la ordenación de procesos, las diversas formas de organización del grupo de profesores fueron ampliadas a través de reuniones semanales de trabajo, reuniones de los colegiados, consejos de clase, reuniones de planeamiento que evolucionan para la identificación de temas que puedan apoyar la acción docente y la definición de estudios que subsidien una práctica más consistente, viabilizado la superación de dificultades identificadas en el proceso y la construcción de un saber del conjunto de los profesores direccionados a la actuación ubicadas en un espacio y tiempo determinados.

La discusión sobre las diferentes estrategias y caminos establecidos individualmente por los profesores en el sentido de la formulación de objetivos colectivos de trabajo y la tentativa de definir prácticas que puedan ser compartidas por los profesores son habilidades que están siendo desarrolladas 'por el grupo' y 'en grupo'. Conocer, en profundidad, las expectativas del alumno en relación a la escuela, bien como construir un trayecto más ampliado por la mediación

formativa del profesor viene tornándose un elemento importante para el perfeccionamiento de los procedimientos de enseñanza, alcance de aprendizaje exitoso que contribuyan para la inserción y mejor calificación del estudiante en el espacio profesional, bien como para la creación de condiciones propicias para el mejoramiento de la calidad de vida individual y del alrededor aquí representado por la ciudad de São Sebastião.

6.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEOESP - Qualidade da Educação nas Escolas Estaduais de São Paulo (2014). Disponible en <http://www.apoesp.org.br/publicacoes/opiniaopoesp/pesquisa-apoesp-data-popular/>
- ARAUJO, U. (2000). "Escola, Democracia e a Construção de Personalidades Morais". *Revista Educação e Pesquisa* (FEUSP), vol.26, n.2, pp.91-107.
- BECKER, Jean (2010), *Mis Tardes con Margueritte*, Francia, StudioCanal, 82 minutos.
- BOUDON, R (1979). *A desigualdade de oportunidades*. Brasília, Ed.UnB
- BOURDIEU, P. (1998). *A economía das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva
- BOWLES, S & Gintis (1995). *La instrucción escolar en la sociedad capitalista*.
- BRASIL (2004). Congresso Nacional. Projeto de Lei 3627/2004, Brasília, DF, 28 abr.
- · —, (2008) Lei nº 11,892 de 29 de dezembro e 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.
- · —, (2010) *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação.
- · —, Brasília. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 23/12/1996, p. 27833.
- · —, Ministério da Educação e Cultura (1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais* – Brasília.

- · —, São Paulo - Decreto nº 55.588, de 17 de março de 2010. Dispõe sobre o tratamento nominal das pessoas transexuais e travestis nos órgãos públicos do Estado de São Paulo e dá providências correlatas – **Diário Oficial de 18/03/2010**.
- · —, São Paulo - Lei Nº 10.948, de 5 de novembro de 2001 – Dispõe sobre as penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual e dá outras providências. Diário Oficial v.111, n.209.
- · —, (1988). *Constituição Federal*, Brasília, DF, 05 out.
- DIRETRIZES do Programa Ensino Integral – São Paulo (2013). Disponible en: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>
- DISTRITO Federal (2011). Pesquisa distrital por amostra de domicílios – PDAD 2011- São Sebastião. BsB: CODEPLAN.
- ENCUP (2012). *Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas 2012*, Dirección General de Cultura Democrática y Fomento Cívico, Secretaria de Gobernación, Disponible en <http://encup.gob.mx/work/models/Encup/Resource/69/1/images/Presentacion-Quinta-ENCUP-2012.pdf> Consultado el 5 de marzo de 2013.
- FODRA, S. M..(2012) *Materiais didáticos para uma educação inclusiva*, Salvador. VI CONGRESSO Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH.
- GIROUX, H. (1993). *A. La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México,
- GLAZER, N. (1975). *Affirmative discrimination. Ethnic inequality and public policy*. New York, Basic Books,
- GOFFMAN, Erving (2008). *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- HALL, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação e Realidade*. V. 22, n. 2, p. 15 – 46.
- HIRSCHMAN, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty, response to decline in firms, organizations and states*. Cambridge, Harvard University Press.
- LLOBEL, Juan (2011), “Los abuelos canguros también quieren su paga”, Barcelona, *Revista Capital*, Mayo, pp.40-43.
- MCALAVEY, Frances Adams (1982), “He role of old people in Santo Tomás Mazaltepec”, en Donald Olen Cowgill y Lowell Don Holmes (eds.), *Aging and modernization*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts.
- MONTES de Oca, Verónica (2011), *Boletín UNAM-DGCS-507*, Ciudad Universitaria. Disponible en <http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2011_507.html>, Consultado el 21 de febrero de 2013.

- PACHECO, E; Caldas, L A; Domingos Sobrinho, M. (2010) “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades”. *Revista Linhas Críticas*, v. 16, p. 71-88, jan./jun. Brasília: UnB.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, T A Queiroz.
- PÉREZ Gomes, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PLANO Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO.
- REYES-LAGUNES, Isabel (1993), “Redes semánticas para la construcción de instrumentos”, *Revista de Psicología Social y Personalidad*, vol. 9, núm. 1, pp. 81-93.
- RODRÍGUEZ Zepeda, Jesús (2005), “Definición y concepto de la no discriminación”, *El cotidiano*, vol. 21, núm. 134, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- ROSENFELD, M. (1991). *Affirmative action and justice. A philosophical and constitutional inquiry*. New Haven/London, Yale University Press.
- TARDIF, M. (2002), *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes..
- TAYLOR, C. (1994) “The politics of recognition”, in Gutmann, A. (org.) *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. New Jersey, Princeton University Press,
- UNESCO (2014) - Respostas do Setor de Educação ao *Bullying* Homofóbico – consulta hecha el 22-07-2014). Disponible en:http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/education_sector_responses_to_homophobic_bullying_in_portuguese_pdf_only/#.U9Wq8fldWAU

Capítulo

VII

Simposio Inmigrantes

Inclusión de alumnos inmigrantes en las universidades

Fabio Dovigo (Coordinador)

Università degli Studi di Bèrgamo, Italia

Ana València Veloso

Programa de Dinamización comunitaria, UAB, España

Joaquín Gairín Sallán

Dpto Pedagogía Aplicada, UAB, España

Wilfrido Hernández

Instituto Tecnológico de Santo Domingo,
República Dominicana

7.1. INTRODUCCIÓN

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bérghamo, Italia

La presencia de estudiantes extranjeros en las universidades atraídos por las ofertas que exhiben las instituciones es un fenómeno que no para de crecer; lo que sí está claro es que nunca será fácil estudiar fuera de su país de origen por más entusiasmo y ganas que se tengan, los requisitos que exigen las universidades suelen ser demasiados, el tiempo, la incertidumbre sobre los permisos de residencia, y muchas veces la falta de conocimiento de la lengua, son obstáculos que ha de vencer el estudiante que aspira a realizar cursos en el extranjero.

La progresiva internacionalización de los estudios y el aumento de la movilidad estudiantil se consideran factores positivos para la formación de los estudiantes universitarios y para la integración de las sociedades. De todas formas, los procesos a realizar no deberían de obviar las problemáticas que acompañan la adaptación de los estudiantes a culturas y manera de organización diferentes a las de su país de origen, que pueden mermar el aprovechamiento personal y profesional positivo de su estancia internacional.

Pero no sólo se habla de estudiantes que provienen de otro país, sino también pueden ser de una región o de una ciudad a otra. A continuación se presentarán las experiencias de tres universidades en diferentes latitudes geográficas, dos de ellas europeas que reciben frecuentemente un flujo de estudiantes internacionales procurando en lo posible crear programas de acogida que facilite la ya de por sí ríspida adaptación a un nuevo entorno cultural, y una institución del Caribe, que recibe alumnos de diferentes provincias y que también requieren de un plan de intervención.

7.2. PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN DIVERSAS UNIVERSIDADES

1 LA INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES EN LAS UNIVERSIDADES ITALIANAS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BÉRGAMO

Fabio Dovigo

Università degli Studi di Bérgamo, Italia

1.1 INTRODUCCIÓN

La presencia de estudiantes extranjeros en las escuelas italianas es cada vez más numerosa y variada en su origen. Los alumnos provienen, de hecho, de 200 diferentes países.

Sin embargo en Italia, la incidencia de los extranjeros en la población total de la universidad es limitada en comparación con otros países europeos: 1 extranjero por cada 22 matriculados, y 1 de cada 34 graduados (más de 8.000 al año). Una tercera parte de los estudiantes internacionales se concentra en el centro de Italia, en las universidades de Roma, Florencia, Pisa, así como en las universidades para extranjeros de Perugia y Siena.

Una encuesta reciente de la ISS muestra que la mayoría de los estudiantes extranjeros piensan que venir a Italia para estudiar sea una opción que ofrece buenas perspectivas de carrera (24.5%), tanto en el hogar y en otros países. El número limitado de estudiantes internacionales en Italia se debe atribuir, en lugar de los problemas inherentes en el sistema universitario, el hecho de que las oportunidades de empleo para los graduados en Italia son limitadas.

En los últimos años la Universidad de Bérgamo ha empezado la experimentación de nuevas prácticas destinadas no sólo a ofrecer servicios a los estudiantes, sino también para involucrar a más personas con el fin de crear una sinergia de las intervenciones diseñadas en relación a una visión de comunidad. En 2013, como parte del proyecto Accedes, se realizó una búsqueda que constituyó el punto de partida de un debate institucional dentro de la Universidad de Bérgamo con respecto a los problemas identificados y la capacidad de detectar posibles cambios

de la organización académica con el fin de eliminar o al menos reducir las barreras que se interponen a la plena participación de los estudiantes extranjeros a la vida universitaria. Los temas que han aparecido más inmediatamente relevante eran los relativos a lengua y cultura, capital cultural y redes sociales.

Con respecto al acceso a la universidad, recientemente se realizó una caída de las matriculaciones por el grupo demográfico que no depende de la demografía – porqué en este sentido tendría que experimentar un crecimiento de estudiantes de primer año - pero podría ser causada por el aumento del número de extranjeros que dejan definitivamente la escuela a diecinueve años.

Una encuesta reciente de la ISS (*International Student Survey*) muestra que la mayoría de los estudiantes extranjeros piensan que venir a Italia para estudiar sea una opción que ofrece buenas perspectivas de carrera (24.5%), tanto en el hogar y en otros países. El número limitado de estudiantes internacionales en Italia se debe atribuir, en lugar de los problemas inherentes en el sistema universitario, a la falta de oportunidades de empleo, que para los graduados en Italia son limitadas.

En la Universidad de Bérgamo, el número de extranjeros registrados en los programas de Licenciatura es relativamente bajo (161 de un total de 2.807 inscritos en el 2011/2012). 83% de las matriculas, aunque de nacionalidad extranjera, son residentes en Italia y, por tanto, inmigrantes extranjeros de primera o segunda generación.

En los últimos años la Universidad de Bérgamo ha favorecido la experimentación de nuevas prácticas destinadas no sólo a ofrecer servicios a los estudiantes, sino también a involucrar a más personas con el fin de crear una sinergia de las intervenciones diseñadas en relación a una visión de comunidad. En 2013, como parte del proyecto Accedes, se realizó una búsqueda que constituyó el punto de partida de un debate institucional dentro de la Universidad de Bérgamo con respecto a los problemas identificados y la capacidad de detectar posibles cambios de la organización académica con el fin de eliminar o al menos reducir las barreras que se interponen a la plena participación de los estudiantes extranjeros a la vida universitaria. Los temas que han aparecido más inmediatamente relevante eran los relativos a lengua y cultura, capital cultural y redes sociales.

En esta comunicación describimos la estrategia perseguida por la Universidad de Bérgamo, o sea la creación de pequeños cambios para mejorar la condición de la inclusión de los estudiantes extranjeros a través de una serie de acciones sobre la base de un impacto no sólo cuantitativo sino también cualitativo y altamente simbólico, capaz de seguir una enraizamiento lento pero al mismo tiempo visible y permanente con referencia a la sensibilidad a este asunto.

1.2 ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN ITALIA: UN CRECIMIENTO CONTINUADO PERO A UN RITMO MÁS LENTO

La presencia de estudiantes extranjeros en las escuelas italianas es cada vez más numerosa y variada en su origen. Los alumnos provienen, de hecho, de 200 diferentes países. En el año escolar 2012/2013 el número de alumnos de nacionalidad no italiana fue 786.630, 30.691 más que en el año escolar anterior. Sin embargo, si el número de estudiantes extranjeros ha aumentado de forma constante durante los últimos años, este incremento ha registrado un ligero descenso respecto al año anterior. Aparte del curso académico 2011/2012 (1,0%) la disminución año a año es constante.

El informe de la Comisión Europea “Progress towards the common European objectives in education and training” monitorea cada año la capacidad de los sistemas educativos para ofrecer igual oportunidades a los estudiantes extranjeros y nos permite profundizar en los resultados educativos de estos alumnos. Con la excepción de los países anglosajones, su desventaja en términos de rendimiento escolar es evidente, tanto en las habilidades del lenguaje cuanto en términos de abandono escolar prematuro. Italia se encuentra por debajo de la media europea. En cuanto a la alfabetización, la puntuación media en la escuela primaria es inferior al 5% de los italianos, y no se recupera en la escuela secundaria, en la cual la disparidad se eleva al 15%. En cuanto a la deserción escolar, en la media europea el fenómeno presenta un valor doble para los hijos de los inmigrantes, mientras que en Italia estamos en 40% contra 17% de los nativos. La distancia de la media de la UE es aún mayor con respecto a la participación en el aprendizaje permanente: la participación total es baja (6,3%), y muy baja (3,4%) ella de los extranjeros adultos.

1.3 LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN LAS UNIVERSIDADES ITALIANAS

En Italia, la incidencia de los extranjeros en la población total de la universidad es limitada en comparación con otros países europeos: 1 extranjero por cada 22 matriculados, y 1 de cada 34 graduados (más de 8.000 al año). Hay muchos estudiantes de fuera de la UE, pero no siempre las comunidades de inmigrantes más significativas (Marruecos y Filipinas) tienen el mayor número de estudiantes. Sin embargo, hay algunas excepciones, como Albania y Camerún, que siguen siendo en la parte superior de la lista.

En el período 2004-2012, gracias a la introducción en 2001 de la enseñanza superior en tres años (licenciatura), los estudiantes extranjeros no comunitarios han pasado de 22.951 a 51.947. En el año académico 2011-2012, los estudiantes extranjeros son principalmente de Europa y Asia, con una prevalencia de las siguientes comunidades: Albania 11.802, China 6.161, Camerún 2.612, Irán 2.271, Perú 1.929, Marruecos 1.831, Moldova 1.794, Ucrania 1.559, Israel 1.586 y Rusia 1.404.

Para dibujar el panorama general de la presencia de estudiantes universitarios es necesario tener en cuenta que en el año académico 2011-2012, a 51.947 estudiantes extranjeros matriculados en las universidades italianas para la formación de primer y segundo ciclo hay que sumar los 5.980 matriculados en el posgrado y 4.380 matriculados en la educación superior (arte, música y danza), un total de 62.307 estudiantes no comunitarios.

1.4. LA DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA

Una tercera parte de los estudiantes internacionales se concentra en el centro de Italia, en las universidades de Roma, Florencia, Pisa, así como en las universidades para extranjeros de Perugia y Siena. La Universidad de Bolonia es la universidad que cuenta con el mayor número de miembros extra-UE. El Politecnico di Torino registra la mayor proporción de la población total de estudiantes (12,7%), junto con el Politecnico di Milano (8,2%) y de la Universidad de Génova (6,2%). La Universidad “La Sapienza” de Roma y la Universidad Politécnica de Turín y Milán acogen a 20% de los estudiantes no comunitarios en Italia. También la Universidad de Florencia, con más de 3.000 miembros, ejerce una fuerte atracción.

Los estudiantes extranjeros representan más del 5% de los matriculados en Arquitectura y Lenguas y Literaturas Extranjeras, y también supera el 4% en la Facultad de Ciencias Políticas, Economía, Ingeniería y Medicina facultades, por un total de casi la mitad de los estudiantes. En cuarto lugar se encuentra, con un valor de 8%, de la Facultad de Letras y Filosofía.

El acceso a estudios de postgrado presenta dificultades considerables, tales como las escuelas de medicina, lo que para su admisión se exija la posesión de la nacionalidad italiana. Este obstáculo también es válido para los hijos de los inmigrantes que residen en Italia.

1.5. LAS DIFICULTADES PARA LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Con respecto al acceso a la universidad, recientemente se realizó una caída de las matriculaciones por el grupo demográfico que no depende de la demografía - en este sentido tendría que experimentar un crecimiento de estudiantes de primer año - pero podría ser causada por el aumento del número de extranjeros que dejan la escuela a diecinueve años. De este fenómeno poco se sabe, pero sabemos de las opciones en la educación superior. En comparación con un italiano, un estudiante extranjero tiene la mitad de probabilidades de asistir a una escuela secundaria, y tiene el doble de probabilidades de ir a una escuela vocacional. Dadas estas condiciones iniciales, es difícil que la propensión a continuar sus estudios por los jóvenes extranjeros pueden tener proporciones similares a las de los italianos.

En general, hay varios factores que impiden una mayor presencia de estudiantes extranjeros en las universidades: las dificultades relacionadas con la programación de los flujos y la incertidumbre sobre los permisos de residencia por motivos de estudio; dificultades burocráticas para obtener visados para entrar en Italia; el complejo mecanismo para el reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero; el limitado número de becas otorgadas; la escasez de residencias universitarias (el número de camas disponibles es igual al 2,8% de la población universitaria); la falta de conocimiento de la lengua italiana antes de venir a Italia.

1.6. EL PUNTO DE VISTA DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS

Una encuesta reciente de la ISS (*International Student Survey*) muestra que la mayoría de los estudiantes extranjeros piensan que venir a Italia para estudiar sea una opción que ofrece buenas perspectivas de carrera (24,5%), tanto en el hogar y en otros países. La encuesta también pone de relieve una inserción positiva sustancial en la sociedad italiana (66,1% buena o excelente, el 23,9% suficiente), sobre todo entre aquellos que vienen de países europeos no comunitarios (respectivamente 77,0% y el 17,5%), y la satisfacción general con su experiencia de estudiar en Italia (47,3%).

Un tercio de los estudiantes encuestados (y la mitad de los que viven en el norte) tienen un trabajo. Es un dispositivo muy utilizado para hacer frente a la falta de recursos financieros, en ausencia de una beca. La encuesta muestra que 75% de los encuestados creen satisfactorio su desempeño en los estudios, el 15% excelente, mientras que aproximadamente el 10% habla de insuficiencia. Las evaluaciones

más positivas son los africanos y americanos, la más negativa por los asiáticos. La sentencia también se expresa en la relación con los profesores (excelente por 7 de cada 10) y en su nivel de integración (4 de cada 10 tienen la intención de permanecer en Italia, sobre todo cuando son hijos de inmigrantes en el país).

Los estudiantes de doctorado de origen extranjero en Italia son alrededor de 3000. Entre las principales razones que llevaron a elegir a Italia como un objetivo de los estudios es la disponibilidad de una beca (47% de lo entrevistados) y la buena reputación de la investigación en nuestro país (43%). Al mismo tiempo, los estudiantes extranjeros tienen dificultades para interactuar con oficinas de la universidad y las autoridades fiscales italianas. El peso de la burocracia sigue siendo, en general, el problema más oído.

En resumen, el número limitado de estudiantes internacionales en Italia se debe atribuir, en lugar de los problemas inherentes en el sistema universitario, el hecho de que las oportunidades de empleo para los graduados en Italia son limitadas. Los que optan por asistir a la universidad en el extranjero a menudo esperan después de permanecer y trabajar en el país donde obtuvieron el título. Por lo tanto, muchos jóvenes extranjeros que completaron sus estudios, así como los italianos, van al extranjero para compensar la falta de conexión entre el mercado laboral y el sistema universitario.

1.7. EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BÉRGAMO

En la Universidad de Bérgamo, el número de extranjeros registrados en los programas de Licenciatura en el 2011/2012 fue de 161 de un total de 2.807 inscritos (6%). 83% de las matriculas, aunque de nacionalidad extranjera, son residentes en Italia y, por tanto, inmigrantes extranjeros de primera o segunda generación.

El origen geográfico de estos estudiantes extranjeros se dispersa entre los 41 países: 6 del continente africano (6), América (5), Asia (5), Europa (9) —4 fuera de la UE, 5 dentro de la UE. Ucrania es ligeramente superior a la media con 7 estudiantes, y sólo cuatro países enviaron más de 10 estudiantes: Rumania (14), Bolivia (18), Albania (26), Marruecos (26).

En la elección de la Universidad de Bérgamo la dispersión de la procedencia geográfica y la presencia de grupos considerables de estudiantes de sólo tres países tienen razones supuestamente aleatorias. Para grupos más grandes, la presencia de un gran número de compatriotas en la ciudad de Bérgamo probablemente ha afectado a la inscripción en la universidad. Este es el caso de Bolivia, para el

cual Bérghamo es un destino principal en el proceso de migración de la ciudad de Cochabamba. El número de matrículas de Marruecos, Albania y Rumania reproduce la textura de los grupos de inmigrantes de esos países en Bérghamo.

Los cursos de grado elegidos por los estudiantes extranjeros son 10 de un total de 13 programas de pregrado que ofrece la Universidad en el año académico 2011/2012. De éstos, dos se encuentran en la economía (Administración de Empresas y Economía), tres de la ingeniería (Ingeniería Informática, Ingeniería de Gestión, Ingeniería de la Edificación), dos del área jurídica (Explotador de una empresa legal y Máster de Ley), cuatro de las ciencias sociales (Lenguas y Literaturas extranjeras, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Psicológicas). El curso más elegido por los extranjeros es Lenguas y Literaturas Extranjeras (54 de los 161, es decir, 33,54%). Por otro lado, sólo un estudiante albanés se ha registrado en Ciencias Psicológicas.

Los matriculados en Lenguas y Literaturas extranjeras provienen de 11 países, con una distribución de entre uno y cinco unidades a excepción de Marruecos, un país para el cual los matriculados son 11. El segundo curso más elegido es Economía, que alistó a 47 estudiantes de 19 países, con una distribución más equilibrada y que refleje la distribución general de los registrados entre los países de origen: hay dos picos pequeños de albaneses (8) y marroquíes (6). El curso de Ingeniería de Gestión atrae 14 alumnos que provienen principalmente de los países árabes y al sur del Sahara (8).

En los otros ocho cursos de graduación el número de certificado - menos de 10 - se distribuye sin grandes picos entre los diferentes países de origen. Emblemático en este sentido son los cursos jurídico y de educación, donde los miembros extranjeros que vienen cada uno de un país diferente.

De interés es la observación del sexo de los extranjeros inscritos en programas de licenciatura. Del total de 161 miembros, 92 son mujeres (57%). La preeminencia de la presencia femenina se encuentra en casi todos los países de origen, con las únicas excepciones de Túnez (2 de 6 miembros) y otros cuatro países con un solo hombre registrado (Côte d'Ivoire, Filipinas, Pakistán, Perú). La presencia de hombres y mujeres es igual a Marruecos (13:13), pero en algunos países la proporción de mujeres es absoluta y las mujeres son los únicos listados (por ejemplo, una para el Congo e Irán, dos para Eslovaquia cinco para la República Popular de China). Para otros países, las mujeres constituyen la mayoría de los miembros: 11 del 14 de Rumania, 11 de 18 de Bolivia, 16 de 26 de Albania, 4 de 5 Burundi y 5 de 7 desde Ucrania.

En los dos cursos más elegidos por los extranjeros se confirma la mayoría femenina con 40 de 54 en Lenguas y Literaturas Extranjeras (74%) y 29 miembros de 47 en Economía de la Empresa (61%).

1.8. LA BÚSQUEDA SOBRE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS

La experiencia de la Universidad de Bérgamo es un caso interesante, aunque todavía en una fase inicial, de experimentación de nuevas prácticas destinadas no sólo a ofrecer servicios a los estudiantes, sino también para involucrar a más personas con el fin de crear una sinergia de las intervenciones diseñadas en relación a una visión de comunidad. El punto de partida es la realización en 2012 de parte del Ateneo bergamasco del “Libro Blanco para el gobierno de la universidad”, una publicación en la que se resume de una manera sistemática y orgánica las informaciones esenciales (tanto cuantitativas como cualitativas) en relación con el contexto de la Universidad de Bérgamo, que en los últimos años ha conocido una importante transformación de sus estructuras en relación con el fuerte aumento de los estudiantes (en la actualidad alrededor de 15.000).

En 2013, como parte del proyecto Accedes, se realizó la búsqueda “Inclusión y colectivos vulnerables”, dirigida a investigar cuál era el estado real de los estudiantes y sus experiencia hacia las diversas formas de diferencia y desventaja que existen en la universidad. A los efectos de este estudio se utilizó un cuestionario en línea para los estudiantes de licenciatura (grado) de los seis departamentos de la Universidad. Al cuestionario respondió un número considerable de estudiantes ($n = 839$) que constituye una muestra representativa en términos de toma de muestras y desviación estándar de la población real.

El cuestionario se ha puesto de relieve varios aspectos importantes con respecto a la situación de la Universidad de Bérgamo en comparación con el nivel de desarrollo de su dimensión inclusiva. En general, menos del 5% de los estudiantes matriculados son de origen italiano. De hecho, mientras que los estudiantes con nacionalidad italiana que salen de la escuela secundaria a la universidad son de 1 en 4, solo 1 de cada 8 se matriculan entre los que no tienen la ciudadanía italiana. Los datos disponibles a nivel nacional y regional sobre las minorías lingüísticas/culturales parecen confirmar que el acceso de los hijos de padres migrantes a la universidad es más limitado que los estudiantes de origen italiano.

También vale la pena señalar que casi el 20% de los estudiantes provienen de cursos de formación profesional e institutos técnicos, o sea las escuelas que no

tienen como opción principal la matriculación en la universidad. Una proporción significativa de los estudiantes (15%) ha sido rechazada, al menos una vez durante los estudios previos. Sin embargo, estos estudiantes todavía son capaces de llegar a la universidad, lo que demuestra un alto grado de resiliencia. Al mismo tiempo, otro porcentaje significativo (10%) interrumpió anteriormente los estudios y luego se reanudó. Estos también pueden ser definidos como estudiantes “resilientes” y sería interesante investigar más a fondo los factores que favorecen tal actitud.

El 4,6% de los estudiantes dijeron pertenecer a una minoría cultural y/o lingüística. La cifra es la misma que la de los estudiantes extranjeros, y en este sentido es una confirmación de que el porcentaje de alumnos de origen extranjero que va desde la escuela secundaria a la universidad es la mitad de los italianos. Una cuarta parte de los estudiantes encuestados dijo que los estudiantes que pertenecen a una minoría lingüística/cultural se encuentran en desventaja en comparación con los demás. Es una observación interesante, porque, evidentemente, viene no sólo del 4,6% que en realidad pertenece a esa minoría.

1.9. UNA EXPERIMENTACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN

La encuesta constituyó el punto de partida de un debate institucional dentro de la Universidad de Bérgamo con respecto a los problemas identificados y la capacidad de detectar posibles cambios de la organización académica con el fin de eliminar o al menos reducir las barreras que se interponen a la plena participación de los estudiantes extranjeros a la vida universitaria. Los temas que han aparecido más inmediatamente relevante eran los relativos a:

- Lengua y cultura;
- Capital cultural;
- Redes sociales.

El objetivo general identificado era llegar rápidamente (dos años) en un 10% de reducción en el porcentaje de deserción de los estudiantes universitarios, a través de acciones específicas dirigidas a la mejora de los aspectos indicados arriba.

En particular, hemos identificado una serie de acciones específicas a desarrollar en el curso del período de dos años en relación con cada uno de los temas mencionados más arriba:

- Lengua y cultura: ofrecer la oportunidad a los estudiantes de origen extranjero a usar su lengua materna en algún momento de su carrera académica;

- Capital cultural: implementar cursos adicionales que la oferta de formación estándar a los estudiantes matriculados en el primer año de la carrera;
- Redes sociales: fomento de la creación y expansión de las redes informales, especialmente dirigida a la inclusión de los estudiantes que trabajan.

Los resultados obtenidos con respecto a cada una de las acciones identificadas serán evaluados al final del año académico a través de un cuestionario y de entrevistas semi-estructuradas realizadas con los alumnos y el personal universitario. El proyecto también prevé la creación de un grupo de trabajo conjunto (formado por profesores, personal administrativo y estudiantes) que se encargará de promover el proyecto de la inclusión en el campus. Se presentará el plan de acción durante una reunión pública con el fin de avanzar de una manera clara y legible en el camino.

Con el fin de desarrollar de manera oportuna los mecanismos de acompañamiento y revisión del proceso inclusivo se prevé el desarrollo de una estructura ágil de indicadores para cada una de las acciones previstas. Estos indicadores se basan en la identificación de los “diez episodios clave de éxito o fracaso” que pueden ejemplificar los puntos a favor y los críticos que han acompañado a la difusión de las iniciativas relacionadas con el proyecto de inclusión, y que se utilizan en relación con la posterior recalibración de este tipo de iniciativas (Mertens, McLaughlin, 2004; O’Hanlon, 2003). Al lado de esta estructura de indicadores, el proyecto también prevé la designación de un “amigo crítico”, es decir un referente externo que está de acuerdo en reportar cualquier mal funcionamiento y proporcionar información sobre los aspectos que, en su opinión, pueden ser objeto de mejora.

Esta tensión hacia la mejora, así como la búsqueda de alternativas eficaces en la dirección de la universidad inclusiva, se lleva a cabo sobre la base de dos criterios, orientados por una parte a identificar y difundir las buenas prácticas existentes, por el otra a mejorar el uso de los “recursos invisibles” que existen dentro y fuera de la universidad en una perspectiva de comunidad (Ball, 2000; Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2010).

Los resultados de la prueba de este conjunto de iniciativas serán recogidos y analizados en un “Libro Verde” que presentará lo que se ha logrado dentro de la universidad. Esta publicación será difundida dentro de la administración y entre los distintos departamentos, de manera que cada centro puede declarar cuál de las estrategias identificadas tiene intención de adoptar formalmente en el siguiente año académico. La publicación del “Libro Verde” también será flanqueada de la

atribución a algunos estudiantes de diferentes departamentos del encargo para la creación de un manual en pdf tirado de la publicación y puesto a disposición en la página web de la Universidad. El mismo grupo de estudiantes también se encargará de la animación de una página específica de Facebook dedicada al tema de la inclusión en el campus.

CONCLUSIÓN

En resumen, la estrategia seguida por la Universidad de Bérgamo es la creación de pequeños cambios para mejorar la condición de la inclusión de los estudiantes extranjeros a través de una serie de acciones sobre la base de un impacto no sólo cuantitativa sino también altamente simbólico, capaz de seguir una enraizamiento lento pero al mismo tiempo visible y permanente con referencia a la sensibilidad a este asunto. Al final de dos años de experimentación, será posible realizar una evaluación general de la eficacia de las medidas adoptadas, incluso a través de una estrategia de comparación exacta con las instituciones que están trabajando en la misma dirección, en el sentido tanto científico cuanto operativo. La participación en el proyecto Accedes (y otras colaboraciones futuras) es fundamental en este sentido para la promoción del cambio organizacional indispensable para la aplicación efectiva de las acciones diseñadas en el ateneo de Bérgamo, y también como herramienta para aumentar la conciencia de otras organizaciones (como el Ministerio de Educación y Universidad, las escuelas secundarias y el mundo empresarial) que son una parte integral de los esfuerzos para construir una educación superior más abierta e inclusiva para todos.

Para lograr este objetivo, es necesario pensar en una evaluación que puede ser a la vez clara y compartida, “caliente” y riguroso, teniendo en cuenta que “la inclusión implica el cambio: es un camino hacia el crecimiento ilimitado del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, un ideal que las instituciones educativas pueden promover, pero que nunca se hace totalmente efectivo” (Booth y Ainscow, 2011).

La experimentación llevada a cabo en la Universidad de Bérgamo muestra que para promover la inclusión de los estudiantes de origen extranjero es necesario tener en cuenta algunos elementos básicos:

- Una orientación clara sobre un marco de valores compartidos, como resultado de un amplio debate en el que el punto de vista de todos es activamente buscado, escuchado y valorado;

- El desarrollo sistemático de las estrategias para la comunidad, y una búsqueda activa de relaciones en las que roles y grupos se forman y cambian en función de los servicios (y no al revés).
- El reconocimiento de la cuestión de la globalización como una cuestión de hecho, ahora plenamente establecida y que impacta profundamente en el significado de la experiencia universitaria.

Sin embargo, el proceso de inclusión es por definición un camino sin fin. Y, sin embargo, no importa cuán distante parezca, fijar una meta a la que dirigirse —la plena participación de todo y el crecimiento ilimitado de aprendizaje— es extremadamente importante, ya que permite de orientarse y establecer un punto de referencia para el diseño y la acción. El valor del diseño de la inclusión se encuentra, en nuestra opinión, en esta capacidad de creer en el futuro, sobre todo en referencia a aquellas situaciones en las que la inversión en el futuro parece muy difícil, si no imposible.

2 ATENCIÓN AL COLECTIVO DE ESTUDIANTES INTERNACIONALES: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Ana València Veloso

Programa de Dinamización comunitaria, UAB, España

Joaquín Gairín Sallán

Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB, España

La presente aportación presenta la experiencia de la Universitat Autònoma de Barcelona en la atención a los estudiantes internacionales, enfatizando en los programas que buscan, precisamente, su mayor integración académica y cultural. De hecho, trata de disminuir la vulnerabilidad de estos estudiantes ante situaciones nuevas y para las que no siempre están preparados.

2.1. CARACTERIZACIÓN DEL COLECTIVO

La imagen de un estudiante internacional es la del que cursa un semestre o más en una universidad fuera de su país teniendo un expediente abierto en una universidad de origen y participando en un programa de movilidad académica estándar, probablemente, el Programa Erasmus. Recientemente, se ha cumplido el 25 aniversario de este programa de movilidad académica de la Unión Europea y en él han participado más de tres millones de estudiantes universitarios de grado, siendo España el país que recibe y envía más estudiantes. Aunque esta cifra supone poco más de un 1,5% del total de estudiantes universitarios europeos, tiene un impacto significativo en las instituciones de acogida y emisoras, si consideramos que la comunidad universitaria cambia substancialmente y se tienen que crear estructuras de servicios especializados. Por otra parte, la internacionalización ha sido y es una de las estrategias de crecimiento y visibilización de las universidades en la última década.

Más allá del estereotipo general que existe sobre el estudiante internacional universitario (interesado por conocer otro país, inquieto profesionalmente...), podemos discernir algunos perfiles en función de la duración de la estancia y del tipo de estudios que desarrolla: a) entre uno o dos semestres y, normalmente, estudiantes de grado; b) entre 2 y 4 años, especialmente los estudiantes de postgrado y doctorado. En función de la procedencia, podemos considerar: a) Internacionales de fuera de Europa, b) Europeos y de países con convenios académicos con la Unión Europea y c) Internacionales. Además, también deberíamos contemplar la posibilidad de un/a estudiante que, de manera espontánea y más allá de cualquier tipo de intercambio académico, sencillamente viaja al extranjero para realizar sus estudios. Independientemente del perfil, lo que une a todos/as es que son estudiantes inmersos en un proceso de 'tránsito intercultural', requiriendo una especial atención si queremos garantizar que se puedan integrar en la comunidad de acogida y que no sean relegados a la invisibilidad.

Lo que les mueve, lo que los incita, más allá del propio proceso académico es la búsqueda de una 'experiencia vital'. Aunque, por otra parte y cada vez más, el capital generado por esta experiencia es más valorado en el momento de la inserción laboral del estudiante. De hecho, recientemente han aparecido portales de empleo que se dirigen específicamente a estos perfiles de estudiantes, valorando la experiencia de tránsito académico e intercultural como *'aquello que los hace diferentes'* ante otros candidatos/as. Es el caso de *Recruiting Erasmus*¹, portal de empleo especializado en estudiantes internacionales, que agrupa una veintena de multinacionales y que busca como un valor añadido para sus empresas el contar con estudiantes que hayan participado en una estancia académica en el extranjero. También se refleja este planteamiento en los resultados de la encuesta ESNSurvey elaborada por y desde la perspectiva de los estudiantes que colaboran con la asociación internacional Erasmus Student Network: *Exchange, employment and added value*.

2.2. LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES COMO COLECTIVO VULNERABLE

La Comisión Europea ya identificaba en 2010 a los estudiantes internacionales que participan en el programa de movilidad Erasmus como un grupo selecto dentro

1 <http://www.recruitingerasmus.com>

del ya selecto grupo que supone ser estudiante universitario en Europa. El informe *Mapping mobility in European Higher education*, encargado por la comisión en el 2011, describe factores que los singularizan como es el capital educativo de sus progenitores o la superación del obstáculo económico que supone para las familias y para el propio estudiante. Más allá de la selección en origen, en función de esos indicadores y de cómo estos afectan a la tasa de movilidad², en la mayoría de los casos es la primera vez que los estudiantes se emancipan, aunque sea de forma temporal, y asumen un grado de responsabilidad y de autonomía nuevo para ellos. Además, se ven obligados a enfrentarse a un contexto relacional diferente, a modelos de aprendizaje distintos y en un contexto lingüístico nuevo, camino de construir una nueva identidad en la comunidad de acogida, tal y como describe Sauli Puukari (2012). Estas circunstancias suponen para los estudiantes en tránsito asumir unos niveles de estrés que pueden alterar su aprovechamiento académico y producir desmotivación, impidiendo así la consecución de las expectativas generadas por la movilidad.

Paige, Cohen, Kappler y Lassegard (2010) describen los factores de estrés a los que están expuestos los estudiantes en tránsito intercultural, concretándolos en diez puntos clave:

- a. *Diferencias culturales*. Cuanto mayores sean las diferencias culturales, más exigente será la experiencia y se puede dar una tendencia a evaluar negativamente la cultura del lugar de acogida.
- b. *Etnocentrismo*. Ver el mundo a través de nuestras propias lentes culturales y nuestra realidad cultural como central para la experiencia humana pueden incidir en que la experiencia será más estresante.
- c. *Inmersión cultural*. La intensidad de contacto que se tiene con la cultura de la comunidad anfitriona, por ejemplo: utilizar una segunda lengua con frecuencia y apuntarse a cursos de la universidad, puede hacer sentir al estudiante una “*fatiga cultural*”.
- d. *Aislamiento cultural*. El grado de aislamiento respecto a la propia cultura es algo a evitar. Por ello, se recomienda mantener contacto con personas de la propia cultura cuando se está en el extranjero, para poder reafirmarla y compartirla con los demás.

2 Tasa de movilidad: Proporción de estudiantes que han participado en alguna experiencia formativa en el extranjero.

- e. *Lengua*. El no poder hablar la lengua del lugar de acogida es un factor estresante.
- f. *Experiencia intercultural*. Los estudiantes con poco bagaje intercultural experimentan más estrés en la situación de tránsito cultural.
- g. *Expectativas*. Unas expectativas demasiado positivas y poco realistas sobre la otra cultura pueden hacer que los estudiantes “se sientan mal” anticipadamente. Unas expectativas demasiado elevadas sobre las propias habilidades para adaptarte a la nueva situación provocan, a menudo, frustración.
- h. *Visibilidad e invisibilidad*. Las personas físicamente diferentes respecto a los miembros de la cultura hegemónica de acogida pueden ser objeto de curiosidad o de demasiada atención e incluso discriminación.
- i. *Estatus*. El estudiante puede pensar que no se recibe el respeto que merece o que se recibe demasiado (sea por edad, clase social, género...).
- j. *Poder y control*. El estudiante puede sentir que su eficacia personal disminuye y que las cosas se escapan a su control.

Todos estos aspectos se relacionan con el estrés, que será más alto cuanto mayor sea la presencia de varios de ellos o cuando algunos se presenten con alta intensidad. Su conocimiento es fundamental para la planificación y desarrollo de actuaciones de apoyo a estos estudiantes.

Son también ese conjunto de factores los que promueven una cierta vulnerabilidad entre los estudiantes internacionales, que les puede llevar a aislarse del resto de los estudiantes, a formar grupos en función del país de origen o a abandonar su movilidad. Por otra parte, su rendimiento académico puede sentirse afectado al no dominar adecuadamente el idioma de acogida y no comprender muchas de las costumbres universitarias que les acompañan.

Este colectivo de estudiantes bien se podría clasificar como grupo vulnerable no habitual. Al respecto, el Proyecto ACCEDES (<http://projectes.uab.cat/accedes/>) proporciona reflexiones y materiales para la intervención. Algunas de las estrategias que menciona (planes tutoriales, servicios de orientación, tutoría entre iguales, materias propedéuticas, tutoría virtuales, tutorías personalizadas o grupos de estudios) podrían ser válidas con las debidas adaptaciones.

Y, precisamente, es su consideración de grupo vulnerable el que nos recuerda el carácter dinámico de este concepto, que se ve reflejado cuando se considera que colectivos en situación normalizada pueden pasar a situación de vulnerabilidad por circunstancias sociales (cambio de estatus de la familia), económicas (pérdida de ingresos habituales) o académicas (derivadas de cambios en el programa estándar de formación).

2.3. LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES EN EL CONTEXTO DE LA UAB

La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB, en adelante) es una universidad pública situada en Cerdanyola del Vallés (Barcelona), que imparte 81 titulaciones de grado y más de 500 de postgrado (84 programas de máster y 67 programas de doctorado, entre ellos). Contaba en el curso académico 2012-2013 con 46.625 estudiantes (3.752 de doctorado), 54.86 profesores y 2.489 personal de administración y servicios. Situada en los rankings entre las primeras de España y entre las mejores de Europa, es emisora y receptora de estudiantes internacionales.

Más concretamente y en referencia al curso 2012-2013, los datos básicos sobre la movilidad estudiantil son:

- a. Estudiantes internacionales que cursen estudios de grado: 1.333 (4,6% del total).
- b. Estudiantes internacionales que cursen estudios de postgrado: 3.465 (36,4% del total).
- c. Participantes en el programa Mentor: 383 (28,7 % del total de estudiantes internacionales de grado).
- d. International Welcome Days: 527 (39,5 % del total de estudiantes de grado).
- e. Tandem: 482 (10,05 % del total de estudiantes internacionales grado y postgrado).
- f. Actividades de dinamización de la comunidad 'incoming': 260 (5,42 % del total de estudiantes internacionales grado y postgrado).

Los datos sobre los Estudiantes internacionales asociados son los siguientes y para el mismo curso académico:

- a. Colectivos inscritos en el Directorio de la UAB (Registro del tejido asociativo de la UAB): 85 colectivos y 2.450 estudiantes asociados (7,12 % de los estudiantes matriculados de grado, postgrado y doctorado).
- b. Colectivos inscritos formados íntegramente por estudiantes internacionales: 3 colectivos y 44 estudiantes (0,92 % del total de estudiantes internacionales).
- c. Colectivos con estudiantes internacionales como colaboradores habituales: 10 de los colectivos inscritos disponen de entre 1 ó 2 colaborador/a internacionales habituales con un total de 11 estudiantes.
- d. Un total de 55 (1,15% del total de estudiantes internacionales) estudiantes internacionales colaboran de manera regular en asociaciones inscritas en el Directorio de Colectivos de la UAB.

Según la actividad considerada y las expectativas existentes, podemos hablar de una significativa implicación de los estudiantes internacionales en los programas pensados para ellos, pero también una baja implicación en los procesos asociativos compartidos con otros estudiantes nativos.

2.4. ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA LA ACOGIDA E INTEGRACIÓN

Las estrategias, entendidas como propuestas estructuradas, dirigidas a la orientación e inserción de los estudiantes internacionales son diversas y podrían clasificarse en función del momento y actividad en las siguientes:

- a. Información personalizada y especializada.
- b. Acogida y creación de redes.
- c. Fomento de la participación estudiantil en la vida del campus.

La Tabla 1 informa sobre las características más relevantes y dirige a la página web donde se puede encontrar información complementaria. De algunos programas, se comentan posteriormente los aspectos más significativos.

Tabla 1. Actuaciones dirigidas a estudiantes internacionales

	<i>Proyecto/Servicio/Herramienta</i>	<i>Servicio responsable</i>	<i>Web de referencia</i>
a	International Welcome Point, es el punto de información y de bienvenida imprescindible y dirigida de manera exclusiva a los estudiantes internacionales	Área de Relaciones Internacionales	http://www.uab.cat/servlet/ContentServer/international-mobility-and-exchange/international-welcome-point-1096483076009.html
	<i>Handbook, access to the UAB for foreign and exchange students.</i>	Guía elaborada por el Internacional Welcome Point	http://www.uab.cat/Document/307/567/HANDBOOK12_EN.pdf
	Bienvenido a la UAB	Guía elaborada por el Área de Comunicación de la UAB	http://www.uab.cat/servlet/Satellite?blobcol=urldocument_es&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobnocache=true&blobtable=Document&blobwhere=%201313992887658&ssbinary=true

continúa...

	Bienvenidas en los centros universitarios	Coordinador/a de intercambio de cada centro	
b)	Mentor, programa de tutorías entre iguales	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación en coordinación con el Área de Relaciones Internacionales.	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/participacio-estudiantil/mentor/vols-ser-mentor-1345661849647.html
	Programa de actividades para la comunidad 'incoming'	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/exchange-activities/trips-and-activities-1345661854317.html
	Tandem, programa de prácticas lingüísticas	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación y el Servicio de Lenguas	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/participacio-estudiantil/tandem-1345661836754.html
	<i>International Welcome Days</i> . Acogida social	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/exchange-activities/international-welcome-days-1345661854232.html
	Feria de colectivos y actividades de presentación en el contexto de las <i>International Welcome Days</i>	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación	
c)	Convocatoria de ayudas económicas para la organización de actividades, donde se otorga puntuación extraordinaria para aquellas actividades que de manera explícita se dirijan e incluyan a la comunidad incoming	Programa de Dinamización Comunitaria del Ámbito de Participación	http://www.uab.cat/web/viu-re-el-campus/participacio-estudiantil/ajuts-economics/convocatoria-2014-1345672739353.html

2.4.1. *El Programa Mentor*

El objetivo principal del Programa es favorecer la integración cultural, social y académica de los estudiantes ‘incoming’, a través del trabajo cooperativo con estudiantes de la comunidad local. La metodología es determinante y, gracias a las tutorías entre iguales, son los propios compañeros/as quienes acogen y acompañan, siempre con el seguimiento y apoyo de la institución. La etapa de tutorización comienza dos meses antes de su llegada, centrándose en la elección de las asignaturas, alojamiento, movilidad desde las áreas de vivienda habituales, presentación del programa de actividades de acogida social y servicios en el campus, especialmente aquellos de carácter especializado (*Internacional Welcome Point, aprendizaje de lenguas y programa de Dinamización Comunitaria*). Las competencias transversales que los estudiantes trabajan a través de la participación en el programa son mayoritariamente de carácter comunicativo en un contexto intercultural.

El Programa se dirige específicamente a estudiantes de grado que participan en programas de intercambio académico estándares: a) Erasmus (países europeos y áreas de influencia); b) Propio (internacional); y c) Sicue-Séneca (del territorio español). Los perfiles de estudiantes locales que quieren participar en esta experiencia son: a) aquellos que quieren participar próximamente en una experiencia académica internacional, promoviendo así una red de contactos y de referencias del país donde se pretende realizar una estancia internacional, aparte de, obviamente, de la práctica del idioma; y b) aquellos que acaban de participar en un programa de intercambio y que pretenden alargar y compartir la experiencia vital desarrollada, además de facilitar a estudiantes internacionales su estancia en la universidad. Los estudiantes siempre pertenecen al mismo centro y, por tanto, comparten docentes, asignaturas, espacios de estudio y de ocio. Las redes creadas entre estudiantes locales e internacionales, sin duda, favorece también a la institución de acogida, así como al capital de internacionalización de ésta y de los propios estudiantes.

2.4.2. *International Welcome Days*

El objetivo de la semana de actividades de bienvenida es poner en contacto a los estudiantes internacionales para fomentar el establecimiento de una primera red de contacto entre ellos y con la comunidad que los acoge, especialmente los servicios y la sociedad civil del campus (el tejido asociativo). La programación se inicia con una feria-exposición asociativa y transcurre con una serie de even-

tos sociales y culturales diarios que permiten conocer estudiantes en su misma situación de tránsito intercultural.

2.4.3. Programa de actividades para la comunidad incoming

Un programa estable de actividades dirigidas a los estudiantes internacionales durante todo el año académico, así como una comunicación de la vida cultural y asociativa de manera específica. El Programa promueve así el conocimiento de la sociedad de acogida en un sentido amplio y más allá del campus, así como el contacto entre estudiantes internacionales que viven situaciones similares, pudiendo compartir recursos y experiencias que les faciliten que su estancia académica en la universidad sea plenamente satisfactoria.

2.4.4. Programa Tandem

El objetivo principal del Programa es favorecer la creación de redes de relación entre estudiantes internacionales y locales a través de la práctica lingüística. La actividad no tiene fines de aprendizaje de lenguas, aunque, obviamente, mejoran substancialmente las competencias lingüísticas de los estudiantes que participan. La actividad resulta de la combinación de las ya tradicionales parejas lingüísticas, en un entorno más íntimo, con actividades grupales donde potenciar los contextos interculturales y la interacción entre diferentes realidades. El programa se dirige a cualquier miembro de la comunidad que tenga interés por la práctica lingüística, aunque, originalmente, sólo se dirigía a estudiantes matriculados, independientemente de los estudios que se realizasen o de si participaba o no en un programa de intercambio académico.

2.4.5. Participación estudiantil

Ariño, Soler y Llopis (2013) consideran diferentes dimensiones en la participación de los estudiantes en la vida universitaria: a) en los órganos de gobierno de la universidad; b) en el tejido asociativo e implicados en la vida del campus; c) en voluntariado social vinculado al campus o no; d) en participación académica, como el seguimiento con éxito de los itinerarios académicos; y e) en equidad participativa, que garantice la igualdad de oportunidades de todos los colectivos en la Universidad. El carácter temporal de la estancia académica, en el caso de los estudiantes de grado que participan en programas de movilidad, impide en gran manera que dichos estudiantes puedan participar en los procesos electorales y como miembros electos en órganos de gobierno y de debate de la propia institución como el claustro o la junta de facultad (dimensión a). Sin embargo, la

implicación en la vida del campus (dimensión b) y su participación en el tejido asociativo son aspectos a tener en cuenta para valorar la integración y la visibilización del colectivo de estudiantes internacionales que de manera temporal desarrollan sus estudios en la universidad.

El programa de apoyo al tejido asociativo contempla la participación como un aprendizaje en sí mismo, que complementa la formación del estudiante, cohesiona la comunidad y le proporciona un papel protagonista. Por ese motivo, se ofrecen una serie de recursos que buscan motivar, apoyar y acompañar la participación asociativa. El tejido asociativo de la UAB se recoge en el registro oficial de asociaciones de la UAB (*Directorio de Colectivos*), que contabiliza un total de 2450 estudiantes, de los cuales sólo 55 (todos ellos de postgrado o doctorado) son estudiantes en tránsito intercultural. Se muestran dos tipos de participación de estudiantes internacionales: a) en colectivos formados exclusivamente por población internacional; o b) integrados en colectivos existentes o de nueva creación formados mayoritariamente por estudiantes locales. En el caso a), las motivaciones principales se relacionan con acoger a estudiantes de su misma procedencia, facilitando su estancia académica en la UAB, creando redes sólidas de ayuda y dando a conocer a la comunidad local su cultura. En el caso b), se evidencia una infra-representación del colectivo de estudiantes ‘incoming’.

2.5. Los retos de futuro

Los apartados anteriores ponen en evidencia que la atención a los estudiantes internacionales es una necesidad si queremos que su transición por instituciones internacionales no sea perturbadora de su trayectoria académica y personal. No obstante, nos enfrentamos a problemas nuevos y emergentes sin tener demasiadas experiencias contrastadas y evaluadas en su impacto.

Algunos retos a considerar para los próximos años serían:

- a. En estos momentos la población ‘incoming’ con mayor seguimiento son los estudiantes de grado que participan en programas de movilidad. La *detección y contacto con los estudiantes internacionales de postgrado* se está explorando a través de las titulaciones de master, así como la posibilidad de crear una programación específica dirigida a este perfil de estudiante y un programa también específico de tutoría entre iguales.
- b. Un mayor seguimiento de la re-entrada en la comunidad de origen, así como una valoración del impacto que la propia experiencia de intercambio académico y tránsito intercultural en el estudiante podrá permitir una *mejora substancial de los servicios* que dirige la UAB a la población

‘incoming’. Por este motivo, se ha solicitado un proyecto internacional Erasmus + donde conjuntamente con la Universidad Complutense de Madrid, la universidad de Jyvaskyla, la Universidad de Warwick y la Dilozofski fakultet de Croacia se pretende implementar y desarrollar acciones para la mejora de la calidad de la movilidad internacional, a través de programas de mentoría (entre otras acciones).

- c. La *ampliación de las actividades de práctica lingüística en grupo*, en el programa Tandem, ya que, además de la práctica lingüística, se mejora substancialmente la creación de redes de socialización entre los estudiantes internacionales y los locales.

De todas formas, habrá que considerar con el tiempo el desarrollo de acciones específicas que concreten en facultades, titulaciones o colectivos las necesidades concretas que no están satisfechas. Así, por ejemplo, se pueden plantear las especificidades que tiene la atención al progresivo número de alumnos chinos que vienen a doctorado, la atención a alumnos discapacitados de movilidad internacional, las peculiaridades de los programas de intercambio en las carreras de lingüística y traducción o la naturaleza de programas MBA que combinan la estancia con prácticas profesionales.

En todos los casos, se trata de garantizar procesos de transición no traumáticos y subordinados al objetivo de conseguir una integración de los estudios de origen y de movilidad.

3 PLAN DE INTERVENCIÓN A COLECTIVOS VULNERABLES MIGRANTES EN REPÚBLICA DOMINICANA

Wilfrido Hernández

Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.

3.1 RESUMEN

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo con la formulación e implementación de un plan para atender al colectivo de jóvenes migrantes de las provincias o zonas rurales a la capital del país para realizar sus estudios superiores. Ese plan se ha enfocado en desarrollar cinco estrategias dirigidas a mejorar el acceso, progreso y egreso de dicho colectivo. Las estrategias implementadas son: jornadas de puertas abiertas-Feria de carreras; acciones de sensibilización para grupos migrantes; ayudas económicas a estudiantes migrantes; tutorías personalizadas con alumnos; plan de desarrollo personal para estudiantes migrantes. La selección de esas estrategias fue precedida de un levantamiento diagnóstico que ayudó a identificar las necesidades institucionales para atender al colectivo de migrantes y los posibles obstáculos en el proceso de implementación del plan. En base a estas informaciones iniciales se formularon los objetivos el plan y el plan de actuaciones generales y concretas donde se presenta la forma en cómo las estrategias serán ejecutadas en la realidad concreta y con los medios disponibles. Este plan de acciones concretas será acompañado de un plan de evaluación que dará cuenta de la implementación en tres momentos, al inicio (levantamiento diagnóstico), en medio de la aplicación del plan (evaluación de medio término) y al final del primer año de implementación (evaluación final o global del plan). El modelo de evaluación asumido para el plan fue el de evaluación comprensiva ya que se busca confirmar las bondades del plan y corregir sus deficiencias en el mismo proceso de ejecución. Para asegurar la sostenibilidad en el tiempo del plan se prevén una serie de acciones como: desarrollar estrategias de comunicación y divulgación del plan: sus objetivos y resultados; programas de sensibilización efectivos a lo interno y a lo externo de la universidad; programas de

capacitación efectivos que vayan creando una sensibilidad respecto al tema y conocimiento sobre los colectivos: sus derechos, sus vulnerabilidades, sus riesgos de fracaso académico, entre otros; generar publicaciones y otros documentos que orienten la acción en el tratamiento de los colectivos vulnerables. El proceso global procura incidir en la formulación de políticas nacionales sobre la atención a los colectivos vulnerables en la educación superior.

3.2 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recoge el proceso de formulación e implementación del plan de atención a colectivos vulnerables focalizado en el colectivo de jóvenes que se trasladan de sus provincias a capital para realizar sus estudios universitarios. Este plan formulado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo en el marco de proyecto ACCEDES de la Unión Europea, responde a una necesidad institucional y nacional que nace del éxodo que, desde hace varias décadas, se viene dando desde las provincias hacia la capital de la República. Los jóvenes que se trasladan hacia la capital para realizar sus estudios universitarios regularmente provienen de entornos socioeconómicos empobrecidos lo que tiende a agravar su situación. Esta realidad los hace doblemente vulnerables.

Con frecuencia la situación de los jóvenes que vienen de las provincias se les hace insostenible por varios factores que se combinan una vez están en la universidad. Factores como la no adaptación al nuevo estilo de vida, dificultades de integración con los grupos universitarios, desnivelación académica con respecto a los no migrantes y las dificultades económicas que es una de las razones principales de la deserción en la educación superior (López, González & otros, 2009). Estas dificultades con frecuencia son la causa del abandono en la educación superior ya que el joven debe dedicarse a trabajar para sobrevivir o regresar a su provincia.

El INTEC, como institución sin fines de lucro, ha hecho una opción desde sus inicios de contribuir al desarrollo nacional y el presente plan confirma una vez más el apego a esta opción. Este plan viene a ser un elemento para mejorar la permanencia de este colectivo en la universidad al mismo tiempo que se mantenga vinculado a su provincia para que aporte a su desarrollo. Muchas de las actividades desarrolladas han sido implementadas a partir del año pasado cuando el Presidente de la República otorgó una beca por provincia para el estudiante más sobresaliente de la misma. Este acontecimiento generó que muchas de la

acciones que se desarrollaban se reenfocaran y se generaran otras nuevas para atender a este colectivo de jóvenes migrantes.

El presente documento tienen dos grandes componentes: aportaciones según fases de la implementación del plan de intervención dirigido a estudiantes migrantes y lecciones aprendidas. La primera parte describe paso a paso el proceso de formulación e implementación del plan. Comienza por la etapa de creación de condiciones donde se plantaron las bases para dar inicio al plan con un conocimiento del contexto tanto interno de la institución como externo a la misma, el levantamiento diagnóstico para determinar las necesidades y los posibles obstáculos a tomar en cuenta en el proceso de implementación. Este levantamiento dio como resultado la definición de las estrategias a ser implementadas para la atención al colectivo migrante. A esto le sigue la planificación del plan de intervención donde se presentan los objetivos, el plan de actuaciones generales y concretas, el plan de contingencia tomando en cuenta los posibles obstáculos determinados anteriormente y el plan del proceso de evaluación. El primer componente termina con el plan de evaluación de la implementación y con la institucionalización y divulgación de lo realizado. En el segundo componente se presentan algunas de las lecciones aprendidas a lo largo del proceso de formulación e implementación del plan.

El contexto de la educación superior en la República Dominicana requiere de unas políticas claras enfocadas a atender a los colectivos más vulnerables para asegurar su ingreso, progreso y egreso de la educación superior como manera de mejorar las desigualdades sociales y contribuir al desarrollo nacional. Este plan tiene como finalidad crear mayor nivel de sensibilidad en el contexto académico frente a los colectivos vulnerables y sus derechos a recibir una educación superior de calidad con la finalidad de generar políticas de inclusión equitativa en la educación superior.

El compromiso institucional se circunscribe en seguir trabajando y aportando por la inclusión de los colectivos vulnerables en la educación superior y, sobre todo, para que una vez insertos tengan éxito académico. Es el mejor aporte que toda institución de educación superior puede hacer para lograr una sociedad más equitativa y su consecuente progreso socio-económico.

3.3 APORTACIONES SEGÚN FASES DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN DIRIGIDO A ESTUDIANTES MIGRANTES

3.3.1 Fases de la implementación del Plan de intervención

Como todo plan, el presente tiene una configuración interna de implementación por fases que van marcando los pasos para el logro de los objetivos planteados en el mismo. El plan de intervención para mejorar el acceso, progreso y egreso de los migrantes al Instituto Tecnológico de Santo Domingo cuenta con cuatro grandes fases que al mismo tiempo cuentan con una serie de componentes internos que hacen de descriptores de cada fase.

Creación de condiciones

La fase de creación de condiciones permitió identificar, a través de varias metodologías, las características del contexto de actuación, los actores implicados, las necesidades institucionales para el tratamiento del colectivo de migrantes, los nodos institucionales para el desarrollo del plan, entre otros. Esta radiografía permite una actuación más consciente y enfocada sobre la base de saber que se están atendiendo las necesidades que los actores implicados consideran más importantes. Las metodologías usadas en este proceso fueron, fundamentalmente, la revisión documental y las entrevistas.

Descripción del contexto de actuación

En el contexto educativo nacional es de suma importancia la existencia de un plan que asegure mayores niveles de ingreso y egreso de colectivos vulnerables dados los bajos niveles de éxito académico existente en el País, sobre todo, en colectivos como los jóvenes migrantes de las zonas rurales y provincias a la capital cuyas condiciones de vida se hacen, con frecuencia, tan críticas que deben abandonar los estudios para dedicarse a sobrevivir. Las últimas investigaciones realizadas sobre la deserción en educación superior en la República Dominicana señalan como una de las causas principales de la misma la falta de recursos económico.

En la recuperación de información del Censo Nacional del 2002, sobre las estadísticas educacionales, se identificaron los motivos para dejar los estudios a nivel superior. Cabe señalar que la de mayor frecuencia se presenta en tener que trabajar (37.92 %), seguida de la falta de recursos económicos (17.01 %) y de contraer matrimonio (15.97 %) (López, González & otros, 2009, p 63).

Los datos nacionales nos indican que se hace necesario y casi urgente la formulación y aplicación de políticas de atención a colectivos vulnerables. La cobertura del Sistema de Educación Superior en la República Dominicana, para el año 2011, era de un 34.10%. (Rep. Dominicana, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, 2011). La tasa global de abandono en la educación superior en la República Dominicana, para el 2009, superaba el 50%. (López, González & otros, 2009). El censo de población y vivienda del año 2010 indicó que en las cuatro provincias más grandes del país reside la mitad de la población nacional y sólo en la capital reside un cuarto de la misma (OCDE, 2012). Esto refleja el alto índice de migración interna si consideramos que la República Dominicana está dividida políticamente en 32 provincias.

La OCDE (2012) describió el Sistema Educativo Dominicano como un sistema estratificado que actúa como fuente estructural de disparidades. En este sentido, un plan para la mejora del acceso, progreso y egreso de estudiantes universitarios contribuiría a elevar la cualificación de la mano de obra nacional y, por tanto, las condiciones de vida social. Sería una contribución de la Universidad a la formulación de mejores políticas de justicia social y a un cambio de cultura y concepción sobre el derecho de acceder a la educación superior de toda persona que resida en el territorio dominicano.

En este contexto específico, un plan que posibilite su acceso y éxito de los estudiantes que emigran de las provincias a la capital, debe influir a nivel nacional para crear conciencia de la necesidad de generar políticas para que ese colectivo de la población tenga mayores posibilidades de acceso y egreso en la educación superior. Esto debe redundar en mejores condiciones de vida a nivel nacional. Al mismo tiempo que a lo interno del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), la iniciativa de un plan, debe generar una cultura interna donde cada instancia se comprometa a trabajar para lograr mejores condiciones de acceso y éxito académico de los colectivos vulnerables, específicamente de los migrantes de las provincias.

El Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), en sus ideales fundacionales, tiene como uno de los principales ser una contribución al desarrollo nacional. El plan de atención focalizada a colectivos vulnerables se enmarca en esa línea de ser un aporte más a la mejora de las condiciones de vida en la sociedad dominicana. Crear mayores niveles de acceso y éxito en la educación superior está estrechamente relacionado con una mejoría en los niveles de desarrollo nacional.

El INTEC tiene una amplia tradición de trabajo en equipo, de poder cohesionar fuerzas internas y externas en torno a un proyecto común, de llevar a cabo

procesos reflexivos y de análisis de la realidad nacional y de su mismo quehacer interno. Todo esto unido a un sistema relacional de carácter horizontal que posibilita la implicación de todos los estamentos directivos en un proyecto consensuado. A esto se une la capacidad de construir proyectos y aportes significativos teniendo como base la pluralidad de ideas de los actores internos implicados. Esta realidad iteciana se presenta como una fortaleza para ejecutar con éxito el plan de atención a colectivos vulnerables.

Esa sensibilidad social del INTEC desde sus inicios ha llevado a estar permanentemente atenta a propiciar estados favorables de acceso a la educación superior de los colectivos vulnerables sobre todo de jóvenes provenientes de sectores sociales con IDH bajo o migrantes de las provincias al mismo tiempo de establecer políticas de retención que aseguren su éxito académico de los mismos. Las distintas iniciativas de becas, facilidades de financiación, descuentos en la matrícula, entre otras acciones, responden a políticas institucionales claras que quieren mejorar el acceso de los sectores más vulnerables. Una vez el estudiante está en la Universidad todas las iniciativas que se despliegan como apoyo a su desarrollo humano y académico responden también a políticas claras de retención. Al mismo tiempo que todas las acciones que se llevan a cabo con relación al empleo de los egresados responden a políticas institucionales relacionadas con el desarrollo profesional del estudiante. Esta realidad sobre las políticas internas de acceso y éxito académico de los colectivos vulnerables hace que este plan encaje en una práctica institucional suficientemente establecida lo que se ha convertido en una fortaleza para el desarrollo y la sostenibilidad del mismo.

El presente plan además de las condiciones internas de la institución se encuentra abalado por las políticas nacionales de acceso y éxito académico en la educación superior. Es importante señalar que las mismas no han sido históricamente muy fuertes y efectivas. Sin embargo, en los últimos años, se ha tomado conciencia de la situación y se ha emprendido un camino para el mejoramiento de las políticas en este sentido. Este camino ha estado marcado por una flexibilización de las instituciones de financiación de la educación superior, mayor cantidad de becas otorgadas por el Estado a través del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología; a lo interno de las universidades mayor atención al tema y distintas acciones destinadas a disminuir la tasa de abandono para mejorar la eficiencia terminal.

Muestra de que esas políticas están mejorando la situación a nivel nacional son las acciones que se están implementando en nuestra universidad para asegurar la permanencia y éxito académico de los colectivos vulnerables como son: la orienta-

ción y tutoría universitaria, actividades relacionadas al emprendedurismo, cursos propedéuticos de nivelación, programas de mentorías y tutorías, programas de compensación económica en muchas modalidades, entre otras. En el marco de esta conciencia creciente en el contexto de la educación superior nacional el presente plan viene a ser un aporte de trabajo sistemático y más abarcador en el mismo sentido que se ha venido desarrollado hace mucho tiempo en nuestra institución.

Desde sus inicios el presente plan cuenta con el soporte institucional interno como punto de partida y base sobre la que se sustentan las estrategias implementadas a lo largo del desarrollo del mismo. El INTEC cuenta con una historia amplia, que se inicia con su fundación, de ser una institución educativa inclusiva que aporte al desarrollo nacional. Esto supone un avance significativo al momento de poner en práctica un plan que posibilite el acceso y éxito de colectivos vulnerables. Poner en práctica un plan como éste, ha tenido unos costes significativos de dedicación de personal y financieros lo cual ha requerido una decisión institucional importante en el sentido de organizar y potenciar las prácticas que desde hace años se vienen realizando en el mismo sentido en que se ha enfocado este plan. Esta se convierte en una decisión crucial para el éxito del plan.

El principal riesgo de un plan como este radica en que no sea asumido a cabalidad por los grupos internos que deben aplicarlo y que deben, a lo largo de todo el proceso, tomar las decisiones más vertebrales para que se haga realidad en la cotidianidad de la vida universitaria. Superar este riesgo supone disponer de todas las condiciones internas para la ejecución del plan y por tanto disponer de todas las condiciones para la gestión de los soportes externos para la ejecución del plan. Junto a las decisiones institucionales en cuanto a dedicación de personal y recursos éste se convierte en un elemento crítico que determina el éxito del plan.

Las oportunidades institucionales que brinda un plan como el actual son muchas entre ellas se pueden mencionar: un aporte significativo a la formulación de políticas educativas nacionales más equitativas en cuanto que aseguren el acceso y éxito de colectivos vulnerable; esto se convierte en un aporte significativo al desarrollo nacional; la oportunidad de sistematizar y organizar en un plan lo que se ha hecho durante años en el tema de posibilitar el acceso y éxito de colectivos vulnerables; sensibilizar a la comunidad universitaria en torno al tema; crear mejores condiciones internas para asegurar el acceso y éxito de los colectivos vulnerables, entre otras muchas oportunidades que representa el desarrollo sistemático del mismo.

La estrategia central al momento de elaborar el presente plan consistió en organizar y estructurar en un modelo las acciones que de forma desagregadas se vienen haciendo para asegurar el acceso y éxito de colectivos vulnerables. Se trata de retomar y mejorar, si es necesario, lo que se viene haciendo en torno al tema de la atención a los colectivos vulnerables. En este contexto el nivel de éxito en la aplicación del mismo ha sido bueno ya que no se trata de algo totalmente nuevo, sino de tomar lo existente para organizarlo, mejorarlo y ampliarlo.

Identificación de las características de la muestra en estudio para determinar necesidades

Con la finalidad de identificar las necesidades institucionales y de los colectivos vulnerables, previo a la formulación del plan de atención a los colectivos vulnerables, se procedió a la realización de un levantamiento. El levantamiento consistió en la identificación de actores claves para la ejecución del plan que pudieran contribuir en la identificación de las necesidades principales que deberían ser tomadas en cuenta para la formulación y a las cuales el plan debería responder. La muestra fue seleccionada intencionalmente bajo el criterio de escoger aquellos funcionarios que están a cargo de departamentos que tienen que ver con el tema del acceso, progreso y egreso o los que desarrollan acciones o estrategias de atención a colectivos vulnerables en cualquiera de las tres etapas de la vida universitaria.

El objetivo del levantamiento era que ellos identificaran las principales necesidades con las que llegan los dos colectivo vulnerables que se atienden con este plan: jóvenes con IDH bajo y jóvenes que emigran de las zonas rurales o provincias a la capital. Se realizaron encuentros con la Vicerrectora Académica, el Decano de la División de Servicios a Estudiantes, la Decana del Área de Ciencias Sociales y Humanidades, la Directora del Centro de Innovación en la Educación Superior, la responsable de las acciones de retención de la universidad, entre otros. Los actores fueron entrevistados con la finalidad de identificar necesidades y posibles acciones que se deberían integrar en el plan. Al mismo tiempo que identificar las necesidades institucionales para poder responder a las necesidades de los colectivos vulnerables objeto del plan. A la par con estas entrevistas se revisaron documentos institucionales que dan cuentas de las acciones desarrolladas.

En este proceso las principales necesidades identificadas fueron:

En la institución hay poca información sobre los derechos de estos colectivos a recibir una educación de calidad que le permita desarrollarse exitosamente en la vida. Esto hace necesario mayor divulgación interna de los derechos que tiene el colectivo de migrantes de las provincias a la capital y qué debe ofrecerle a la

institución. También se encontró que lo interno de la Institución no se conocen las acciones que se están llevando a cabo en beneficio de los colectivos más vulnerables. Esto hace necesario mayor divulgación de las acciones que se llevan a cabo. También se determinó que se requiere mayor nivel de sensibilización en cuanto al tema de posibilitar el acceso y el éxito académico de los colectivos vulnerables. Se vio como necesario además, unificar y alinear las acciones de las distintas instancias internas que intervienen para mejorar el acceso y éxito académico de los colectivos vulnerables.

Progresivamente el plan ha ido respondiendo a estas necesidades, aunque muchas de ellas se tomarán su tiempo en ser resueltas de forma definitiva.

Identificación de obstáculos para la puesta en marcha del plan para la mejora del acceso, progreso y egreso del colectivo migrantes

A lo largo del proceso de levantamiento de la información se fueron identificando algunos obstáculos posibles que pudieran surgir en el proceso de aplicación del plan. Estos obstáculos se fueron confirmando en el proceso y en su mayoría se fueron superando aunque hay todavía hay temas pendientes. Entre los obstáculos identificados en el proceso de elaboración del plan estaban el bajo grado de integración del personal que tiene que ver directamente con la aplicación del plan, la capacidad de la organización y de las personas para adaptarse a nuevas situaciones puede ser un obstáculo considerable si no se logra un buen convencimiento y adhesión de los actores al plan propuesto, otro obstáculo a considerar puede ser el financiamiento de las acciones a desarrollar en el marco del presente plan, aunque muchas de las acciones existentes ya tienen su fuente de financiamiento establecido. Las nuevas acciones en el marco del presente plan como sensibilización, divulgación y comunicación si no se canaliza adecuadamente un financiamiento pueden verse afectadas. Otro obstáculo que puede presentarse en el proceso es el temor de los colectivos a ser señalados como pertenecientes al mismo y por último, cambios en las políticas de la universidad generados por la movilidad de autoridades al presente este obstáculo no se presentó y lo que ha sido de mucho beneficio para la ejecución del plan.

En unión a los obstáculos identificados se encontraban algunos temas que como obstáculos eran además temas susceptibles de abordar, al mismo tiempo que no podían ser obviados porque forman parte del proceso de implementación del plan. Uno esos temas susceptibles de abordar en un momento determinado es el de la evaluación de los procesos y estrategias existentes a los fines de alinearlas con los objetivos del presente plan. El tema surge en la línea de que el plan armoniza

las acciones tendentes a atender a los colectivos vulnerables que llegan a la universidad, sobre todo los colectivos de IDH bajo y de migrantes. Esta reorientación de lo que ya se viene haciendo desde hace mucho tiempo definitivamente ha sido un tema susceptible y que ha debido manejarse a través de la vicerrectoría académica. Otro tema susceptible ha sido que la aplicación de este plan trae nuevos retos para las instancias implicadas y nuevas demandas que quizá no estaban previstas que conlleva disposición de personal y recursos entre otras cosas. Por último otro tema susceptible de tratar tiene que ver con que la aplicación de un plan para mejorar el acceso, progreso y éxito de los colectivos vulnerables conlleve la necesidad de mejorar estructuras, prácticas y ámbitos de gestión de los departamentos implicados en las acciones que supone desarrollar el plan.

Selección de estrategias, actividades a aplicar según las características del grupo en intervención

Los estudiantes migrantes con el cambio experimentan transformaciones en sus vidas que traen consigo nuevos desafíos que ameritan una preparación por parte de ellos para poder enfrenarlos con éxito. Con el proceso de migración para estudiar se enfrentan a nuevos procesos en sus vidas en los ámbitos culturales, ideológicos, disparidades de curriculum, entre otros, que ameritan que las instituciones de educación superior ofrezcan ciertos apoyos para que el proceso de formación del joven migrante no se convierta en una pesadilla. (Corea & otros, 2014).

Atendiendo a esa realidad que los pone en desventaja con relación al resto de los estudiantes no migrantes, dentro de la implementación del plan se seleccionaron para ser aplicadas aquellas estrategias que se consideraron más adecuadas para responder a las necesidades del colectivo migrantes y al mismo tiempo que fueran factibles de realizar tanto por su coste como por la disponibilidad del personal que aplicaría el plan. En tal sentido con la finalidad de mejorar el ingreso y éxito académico de los emigrantes de las provincias a la capital se definieron cinco estrategias a las cuales se añade el plan de sensibilización institucional para promover los derechos educativos de los colectivos vulnerables.

Para el desarrollo de estas estrategias se conformó un equipo de trabajo encabezado por el Decano de la Dirección de Atención al Estudiante, un equipo de docentes tutores y un equipo de tutores personales (padrinos) conformado por funcionarios de la institución con larga experiencia institucional a los cuales se les asignó un o dos estudiantes migrantes de nuevo ingreso. Este equipo de padrinos conformado por decanos y altos gestores de la institución ha jugado un papel de orientación y apoyo de mucha relevancia para la ejecución del plan de atención a este colectivo.

Las estrategias implementadas en el plan de atención a los estudiantes migrantes de las provincias a la capital la República, fueron las siguientes: en la etapa del ingreso a la universidad las estrategias a aplicarse son: jornadas de puertas abiertas que en nuestra institución se denomina con el nombre de feria de carreras y acciones de sensibilización para grupos migrantes. En la etapa del progreso las estrategias a aplicarse son: ayudas económicas a estudiantes migrantes y tutorías personalizadas con alumnos. En la etapa del egreso la estrategia a aplicarse es: el plan de desarrollo personal para estudiantes migrantes.

Jornadas de puertas abiertas a la educación superior/feria de carreras:

“...son eventos educativos diseñados para que los jóvenes de los últimos grados de la educación media accedan a la información sobre la oferta de la educación superior, conozcan las modalidades de estudio, los programas académicos y sus costos, los servicios educativos, las modalidades de financiación que existen, etc.” (Corea & otros, 2014, p. 9). Las actividades que se realizan en el desarrollo de esta estrategia son:

- a. Recorrido guiado por las instalaciones de la institución.
- b. Feria donde se presentan todas las carreras que ofrece la universidad.
- c. Presentación de videos referidos a la historia de la institución.
- d. Charlas para directores, orientadores y docentes de centros escolares de educación secundaria.
- e. Divulgación del currículum de las carreras por medios impresos y no impresos.
- f. Guía informativa de los requisitos de ingreso.
- g. Visitas a los centros educativos de secundaria para presentar la oferta académica de la institución.
- h. h) Oferta de disponibilidad del departamento de consejería para aquellos estudiantes que no tienen claro qué carrera tomar o por cualquier otro motivo.
- i. La universidad cuenta con una oficina de atención permanente a los estudiantes que muestran interés de ingresar a la institución.

En el proceso de realización de esta estrategia juegan un papel preponderante los estudiantes de términos de las distintas carreras como apoyo, sobre todo, en los stand de presentación de las carreras.

Acciones de sensibilización para grupos migrantes:

“Las acciones de sensibilización son programas y acciones socioeducativas que deben ser puestas en práctica cuando el estudiante inmigrante ingresa a la

educación superior y también durante el tránsito en su carrera. Tiene por objetivo adaptar a dichos estudiantes a la nueva cultura y estilo de vida del ambiente de la educación superior, que no sientan barreras o distancias entre el equipo de dirección, los docentes y los estudiantes autóctonos del lugar donde será su nueva residencia y puedan tener éxito académico” (Corea y otros, 2014, p. 11). Los estudiantes migrantes al tener que trasladarse de a una nueva ciudad o país para estudiar se enfrentan, con frecuencia, a nuevas situaciones que pueden incidir negativamente en el rendimiento académica e incluso en su permanencia en la institución de educación superior. Esta situación de movilidad los coloca, con relación a los demás estudiantes, en desventaja. Esta realidad amerita que las universidades presten una atención especial a los grupos migrantes para asegurar su permanencia en la institución y su éxito académico. En el Instituto Tecnológico de Santo Domingo las actividades que se han desarrollado, hasta el momento, en el marco de esta estrategia son:

- a. La implementación de la estrategia ha comenzado con la selección y capacitación de un grupo de docentes sobre el tema del manejo de este grupo vulnerable, con la finalidad de que puedan obtener las informaciones necesarias para orientar y apoyar a este grupo de la mejor forma posible.
- b. Plan de inducción específico para este colectivo. Este plan comenzó a ejecutarse el año pasado con un grupo de estudiantes becados por la Presidencia de la República procedentes de las 32 provincias que componen la República Dominicana. Esta estrategia ha tenido muy buenos resultados.
- c. Opciones de actividades extracurriculares disponibles. La institución ha puesto a disposición de este grupo el grupo de teatro institucional, el coro universitario, actividades deportivas variadas, entre otras.
- d. Talleres de nivelación académica exclusivos para este colectivo. El grupo de docentes seleccionados tiene la función impartir los talleres necesarios que este grupo de estudiantes necesite para adquirir una nivelación que le permita afrontar la carga académica sin mayores dificultades. Esta actividad también comenzó a ejecutarse el año pasado.
- e. Talleres de orientación para el desarrollo humano y académico exclusivos para este colectivo. Entre los talleres realizados se encuentran los de liderazgo, emprendimiento, etiqueta y protocolo, estrategia de estudio y de manejo del tiempo, entre otros.
- f. Sistema de atención especializada según las necesidades de cada uno. Un equipo de personas está pendiente del desempeño de cada uno y de las

necesidades que va presentando para orientarlos a tiempo o intervenir en procura de sean resueltas lo antes posible.

- g. Sistema de asistencia espiritual según las creencias y necesidades de cada uno. El mismo equipo que tiene a cargo el trabajo con el colectivo de migrantes, está pendiente de la dimensión espiritual de cada estudiante para canalizar su necesidad espiritual en caso de que el estudiante lo solicite.
- h. Atención psicológica y de consejería. Estas dos unidades de la Dirección de Atención al Estudiante, están disponibles para dar asistencia a este colectivo y están al tanto de la situación de los mismos para asistirlos en el momento en que sea necesario.

En el desarrollo de esta estrategia juegan un papel preponderante la estructura acompañamiento montada por la Dirección de Atención al Estudiante para dar seguimiento a este grupo vulnerable desde todos los ámbitos de sus vidas, con un equipo de personas capacitados y sensibles frente a las necesidades de los grupos vulnerables. Es importante señalar que muchas de las actividades de esta estrategia dirigidas a los grupos migrantes se comenzaron a implementar el año con muy buenos resultados. Lo que ha llevado a que sea muy bien valorada por los estudiantes y por resto de la comunidad académica.

Ayudas económicas a estudiantes migrante:

Una de las características más comunes de los estudiantes migrantes es que proceden de entornos socioeconómicos empobrecidos por lo que, con mucha frecuencia, esta situación se convierte en un impedimento para el acceso pero una vez dentro de la institución se convierte en un impedimento para la permanencia. Uno de los convenientes de las becas que sólo cubren el costo de la matriculas en los grupos migrantes es que los demás gastos pueden convertirse en un impedimento para la permanencia en la educación superior. En este sentido, por el alto nivel de vulnerabilidad de este colectivo, se hace necesario que las instituciones de educación superior adopten medidas que permitan aligerar tal situación. Precisamente “La estrategia consiste en que la institución universitaria a través de variadas herramientas pueda identificar el colectivo de los jóvenes migrantes y poner a su disposición las herramientas de ayuda económica para evitar el abandono” (Corea y otros, 2014, p. 25).

Actualmente la institución desarrolla un plan focalizado a estudiantes sobresalientes de las provincias con un sistema de becas financiado por la Presidencia de la República. Este es el plan donde el financiamiento abarca más componentes de la vida del estudiante. Otras iniciativas de apoyo que lleva a cabo la institución, es

el programa de becas pies dirigido a estudiantes sobresalientes de todo el país y el programa de becas institucionales financiado por empresas e instituciones. A estas iniciativas se une el apoyo que se les brinda a los estudiantes en orientaciones y gestión del financiamiento de sus estudios cuando no califican para algún sistema de becas de las que ofrece la institución. Por no ser iniciativas dirigidas exclusivamente a los estudiantes migrantes no está tan focalizada en sus necesidades como colectivos vulnerables. El programa diseñado y dirigido a estudiantes migrantes es el Sistema de Becas de la Presidencia. Estas becas suponen el financiamiento no sólo de su matrícula sino que cubre vivienda con los servicios básico, internet, cable, teléfono; seguro médico; aporte mensual para alimentación y gastos en materiales educativo. Estas actividades han hecho que la implementación de esta estrategia esté dando muy buenos resultados donde el abandono, en su segundo año de implementación, ha sido nulo. Esta estrategia diseñada, no solo en el ámbito económico sino en todos sus componentes de atención, para dar una atención focalizada a los estudiantes procedentes de las provincias o zonas rurales del país.

Tutorías personalizadas con alumnos migrantes:

Dentro de las acciones que componen el plan de atención al colectivo de estudiantes procedentes de las provincias se encuentra el plan de tutorías personalizadas. La estrategia se concibe como: "...una estrategia que combina el vínculo directo entre el tutor y el estudiante migrante para el abordaje de dificultades del ámbito académico y personal que puedan afectar el progreso de los estudiantes en las circunstancias específicas del contexto migratorio" (Corea y otros, 2014, p. 17). Para el desarrollo de esta estrategia se ha seleccionado un equipo de docentes que han sido orientados-capacitados para manejar las situaciones y necesidades específicas del colectivo y poder acompañarlos en su proceso académico y humano. La estrategia se desarrolla en dos grandes actividades: por un lado las sesiones de clases del primer trimestre en la institución son personalizadas para el grupo de nuevo ingreso pertenecientes al colectivo de migrante y por otro lado, están las tutorías personalizadas para aquellos que presenten dificultades con algunas asignaturas. En el primer trimestre todos están en las mismas sesiones de clases o en dos sesiones, si es necesario, con profesores específicos que saben quiénes pertenecen al colectivo migrante para seguimiento personalizado en cada asignatura. Si a pesar de esto algunos presentan dificultades con las asignaturas se pasa a ofertarle las tutorías personalizadas con varias sesiones en horarios diversos para que cada uno elija la que más se adecúe de acuerdo a su tiempo disponible.

Esta estrategia ha sido de mucho beneficio para el grupo de migrantes possibilitando muy buenos resultados académicos y una rápida asimilación de la cultura y ritmo de trabajo institucional.

Plan de desarrollo personal para estudiantes migrantes:

Esta estrategia persigue que los estudiantes migrantes durante el progreso y el egreso tengan un horizonte/meta hacia donde encaminar sus acciones, sepan administrar su tiempo y planificar su desarrollo personal. La movilidad que supone la migración conlleva una adaptación a situaciones nuevas con fuerte carga de incertidumbre que pueden acentuar su condición de vulnerabilidad. La universidad debe atender estratégicamente esta situación aportando las herramientas para que los estudiantes planifiquen su desarrollo personal. “Mientras más capaz sea el estudiante de auto gestionarse, con más facilidad se enfrenta con éxito a situaciones nuevas y gestiona mejor sus estudios universitarios” (Corea & otros, 2014, p. 19).

El INTEC, desarrolla esta estrategia a través de actividades como: cursos propedéuticos enfocados hacia la orientación académica, humana y laboral; charlas y conferencias dirigidas al conocimiento de sí mismo; seguimiento personalizado a las calificaciones trimestrales para poder detectar a tiempo posibles necesidades en el progreso; asistencia psicológica y de consejería; talleres y actividades con los temas de liderazgo y emprendimiento con la finalidad de que vayan proyectando sus acciones para el futuro profesional; feria de talentos, es una actividad anual que se realiza con la finalidad de promocionar en un evento público los egresados frente a las empresas más importantes del país quienes son convocadas para establecer sus stand en el campus universitario; servicio de bolsa de empleos donde los egresados colocan sus curriculum y se informan de las ofertas de empleos disponibles; ofertas de becas para egresados; hay unas gestiones institucionales para establecer vínculos con las empresas de sus respectivas provincias al tiempo que desarrollan sus pasantías en sus lugares de procedencia para mantener el vínculo evitando el desarraigo y puedan aportar al desarrollo de sus localidades; entre otras actividades que permitan la vinculación con sus provincias y su aporte al desarrollo de las mismas.

Todas esas actividades tienen como finalidad lograr que los estudiantes migrantes planifiquen su desarrollo personal en vinculación con sus lugares de origen para que su etapa de estudios sea un período de tránsito hacia su desarrollo humano y socioeconómico, al mismo tiempo que puedan aportar al desarrollo de sus respectivas provincias. El INTEC procura a lo largo del proceso que estos estudiantes no se desvinculen de su realidad provincial como manera de asegurar que en el futuro puedan aportar en sus comunidades de origen.

3.4 PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

El proceso de planificación del plan de intervención se llevó a cabo en consulta con los actores principales del proceso donde se definieron los objetivos que se persiguen con la implementación del plan, las estrategias y actividades más idóneas para lograr esos objetivos para cada etapa del proceso de implementación y la manera de evaluación de los resultados obtenidos en el proceso y al finalizar la aplicación del plan.

Formulación de objetivos del plan de mejora del acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la universidad

Los objetivos de este plan rondan esencialmente en buscar la forma de cohesionar todas esas iniciativas que, por separado, se vienen desarrollando en beneficio de los colectivos vulnerables especialmente de los migrantes de las provincias que con mucha frecuencia forman parte de colectivo de IDH bajo.

El presente plan se propone, previo a su aplicación, intervenir para mejorar las siguientes necesidades institucionales: la sensibilización en torno al tema del acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables; mayor implicación de los actores que toman decisiones en la institución; la implicación y soporte de la institución frenen a iniciativas nuevas, entre otras.

Tomando como base las necesidades anteriores el presente plan se propone los siguientes objetivos:

1. Sensibilizar a la institución, especialmente a los actores que tienen el poder de tomar decisiones, en relación a la necesidad de mejorar el acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables como aporte que incentive el surgimiento de políticas educativas más equitativas en torno al tema a nivel nacional.
2. Cohesionar todas las iniciativas y estrategias existentes en la institución en relación con posibilitar el acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables.
3. Mejorar el acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la institución, especialmente de los migrantes de las provincias y de los procedentes de entornos con IDH bajo.
4. Incidir en la elaboración de políticas nacionales más equitativas en relación al acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en educación superior.

Sensibilizar la institución hace referencia a lograr que toda la universidad esté al tanto de los derechos educativos de los colectivos vulnerables y toda ella, como política interna, se disponga a mejorar el acceso, progreso y egreso de dichos colectivos.

El cohesionar todas las prácticas y estrategias existentes obedece que no se está creando algo totalmente nuevo en la institución, sino que se trata de poner en un solo plan, de forma sistemática y organizada, todo lo que la Universidad viene realizando en relación al tema. Esto con la finalidad de logra mayor cohesión interna e impacto de las acciones llevadas a cabo.

La universidad necesita mejorar el ingreso de los colectivos vulnerables, el seguimiento durante el proceso universitario de esos colectivos para disminuir sus niveles de deserción y mejor así los niveles de egreso de dichos colectivos al mismo tiempo que se incida en mejorar las políticas nacionales sobre el egreso, progreso y egreso de los colectivos vulnerables a la educación superior.

Plan de actuaciones generales y concretas

Como forma de asegurar una aplicación sistemática del plan se han definido una serie acciones generales y concretas que van marcando el progreso del plan a lo largo de su implementación. Algunas de esas actuaciones ya se han ejecutado y otras están en proceso.

En cuanto a la organización de las líneas generales de actuación se han dado o prospectiva de darse los siguientes pasos:

1. Diagnóstico institucional para determinar los condicionantes institucionales, necesidades, obstáculos, factibilidad de aplicación del plan, determinación de la existencia de estrategias y planes enfocados en colectivos vulnerables para mejorar su acceso, ingreso y egreso.
2. Encuentro en Lima con la Vicerrectora académica del INTEC. Encuentro de todos los vicerrectores de las instituciones miembros del proyecto ACCEDES con los representantes institucionales y la coordinación general del Proyecto con la finalidad de darles a conocer el proyecto ACCEDES y que se comprometan con mismo.
3. La Vicerrectoría convoca a las instancias y personas que deberían involucrarse en la aplicación del plan para darlo a conocer, designar coordinador y responsable del mismo.
4. Iniciar la etapa de sensibilización presentando el plan al Consejo Académico y luego se sigue con la acciones de divulgación y sensibilización

que el equipo coordinador del plan haya definido para darlo a conocer a toda la institución.

5. Inicio de la implementación del Plan aplicando algunas de las estrategias propuestas en los opúsculos para cada uno de los colectivos: pobreza (IDH bajo) y migrantes.
6. Evaluación de Medio término de la aplicación del plan.
7. Corrección de las deficiencias detectadas en el plan.
8. Evaluación final del plan al término del primer año de aplicación.
9. Divulgación de los resultados del plan y de la metodología APRA con la finalidad de que sea conocido más allá de la institución.

Las actuaciones concretas fueron definidas en una matriz operativa que presenta el momento de la acción, la estrategia en la que se enmarca la acción y las acciones concretas con sus respectivos responsables.

La implementación de plan comienza por una jornada de sensibilización a la comunidad universitaria sobre los derechos al éxito académico que tienen los colectivos vulnerables, específicamente los colectivos IDH bajo y los migrantes.

Ese plan de sensibilización incluye informar a los colectivos del inicio de la implementación de una acción institucional para favorecerlos.

Las mediaciones para esta sensibilización generalizada pueden ser eventos informativos, web, promoción por medios impresos, otros.

El segundo momento de la implementación corresponde a la realización de acciones concretas. Este momento supone cohesionar y reorientar todas las acciones que se realizan en la institución para alinearlas con los objetivos de este plan y poder tener permanentemente un estado de situación concreto sobre la situación académica de estos dos colectivos en la universidad y mejorar sus índices de acceso y éxito académico.

En tal sentido, muchas acciones a realizar pueden coincidir para ambos colectivos dada la cantidad de características comunes en el desempeño académico que posee el colectivo de migrantes de las provincias a la capital y el colectivo de IDH bajo. Muchas de las actividades se realizarán de forma conjunta para ambos colectivos por la coincidencia señalada entre ambos.

El plan de actuaciones concretas llevado a cabo fue el siguiente:

<i>Acciones informativas</i>	<i>Acciones formativas</i>	<i>Acciones organizativas</i>	<i>Responsables</i>
<p>Campaña de sensibilización institucional para promover los derechos educativos de los colectivos vulnerables</p>	<p>Capacitación de los docentes y personal universitario que se verá involucrado en la ejecución del plan sobre el tema del manejo de los colectivos vulnerables</p>	<p>Acciones de vinculación internas y externas para aprovechar fortalezas existentes en el tema de los colectivos vulnerables.</p> <p>Gestión de financiamiento del proceso</p>	<p>Equipo del plan ACCEDES</p>
<p>Jornadas de puertas abiertas-Feria de carreras (ver opúsculo de "Inmigrantes" para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)</p>	<p>Capacitar al equipo encargado de la actividad sobre los derechos de los colectivos vulnerables al acceso, progreso y egreso a la educación superior.</p>	<p>Disposición de los espacios físicos adecuado y gestión del financiamiento del proceso.</p>	<p>Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES</p>
<p>Acciones de sensibilización para grupos migrantes (ver opúsculo de "Inmigrantes" para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)</p>	<p>Capacitar a los responsables de ejecutar estas acciones en el tema del manejo de grupos vulnerables.</p> <p>Capacitación a los docentes sobre el tema del manejo de colectivos vulnerables.</p>	<p>Plan de inducción específico para este colectivo; opciones de actividades extracurriculares disponibles; talleres de nivelación académica exclusivos para este colectivo; talleres de orientación para el desarrollo humano y académico exclusivos para este colectivo; sistema de atención especializada según las necesidades de cada uno; sistema de asistencia espiritual según las creencias y necesidades de cada uno; atención psicológica y de consejería.</p>	<p>Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES</p>

Ingreso

continúa...

	<p>Ayudas económicas a estudiantes migrantes (ver opúsculo de "Inmigrantes" para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)</p>	<p>Sistema de "becas de la presidencia" establecido y en crecimiento (estas becas suponen el financiamiento de la matrícula, vivienda con los servicios básicos, seguro médico, entre otras.</p> <p>Gestión de otras fuentes de financiamiento de las becas a los estudiantes sobresalientes de las provincias.</p>	<p>Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES</p>
Progreso	<p>Tutorías personalizadas con alumnos (ver opúsculo de "Inmigrantes" para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)</p> <p>Plan de desarrollo personal para estudiantes migrantes (ver opúsculo de "Inmigrantes" para ver la descripción de la estrategia aplicada a este colectivo)</p>	<p>Capacitación de los tutores para el trabajo con el colectivo de estudiantes migrantes</p>	<p>Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES</p> <p>Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES</p>
Egreso	<p>Disponer de cursos propedéuticos enfocados en la orientación académica, humana y laboral.</p> <p>Seguimiento personalizado a sus calificaciones trimestrales</p> <p>Asistencia psicológica y de consejería.</p> <p>Talleres en liderazgo.</p> <p>Talleres y actividades referidas al emprendedurismo.</p> <p>Actividad anual: "Feria de talentos"</p> <p>Servicios de bolsa de empleo institucional</p> <p>Establecer vínculos con instituciones y empresas de su provincia.</p> <p>Sistema de pasantías para ser desarrollada en sus respectivas provincias.</p> <p>Servicio de becas para egresados.</p> <p>Participación en los servicios y actividades e iniciativas que ofrece la universidad para sus egresados</p>		<p>Instancias responsables de INTEC y equipo coordinador del plan ACCEDES</p>

Junto a este plan se elaboró un plan de contingencia para tratar de responder a los posibles obstáculos.

Dado los obstáculos identificados en el diagnóstico se hace necesario prever algunas acciones concretas para cada uno. El objetivo de este plan de contingencia es que en caso de que en el proceso de implementación tales obstáculos se hagan presentes, poder superarlos y que no impidan la buena ejecución del plan.

Plan de contingencia ante posibles obstáculos

<i>Identificación de posibles obstáculos/ necesidades...</i>	<i>Medida alternativas de solución</i>
El grado de integración del personal.	Jornadas de sensibilización interna de los actores que deben implicarse en el desarrollo del plan para lograr su mayor adhesión al mismo.
La capacidad de la organización y de las personas para adaptarse a nuevas situaciones.	Campaña interna de información por variadas vías sobre el plan: sus objetivos, beneficios para la institución y la sociedad dominicana; reuniones informativas con las autoridades universitarias.
Financiamiento de las acciones a desarrollar en el marco del presente plan.	El equipo coordinador del plan debe abocarse a una gestión de captación de recursos interna y externa
El temor de los colectivos a ser señalados como pertenecientes al mismo.	Proceso de información y sensibilización de la comunidad universitaria y de los mismos colectivos para lograr mayor aceptación de su condición como primer paso para superarla.
Cambios en las políticas de la universidad generados por la movilidad de autoridades.	Establecer mecanismos que posibiliten que los programas e iniciativas de atención a colectivos vulnerables aseguren la continuidad en el tiempo.

Es importante señalar que al momento de la ejecución del plan no se ha presentado ningunos de los obstáculos previsto, a excepción del grado de integración del personal. Hemos contado con actores muy implicados y disponibles mientras que otros, aunque no se han negado, no se han mostrado con el mismo grado de

implicación y disponibilidad. En realidad, este no ha sido un impedimento para el desarrollo del plan, se han logrado subsanar esas ausencias con mucha facilidad.

Plan del proceso de evaluación

El enfoque de evaluación que se propone para la evaluación del plan en todos sus momentos es el de la evaluación comprensiva ya que se busca confirmar las bondades del plan y corregir sus deficiencias en el mismo proceso de ejecución.

Además del equipo coordinador del plan se deberá designar un equipo encargado de la evaluación y el monitoreo de la ejecución del plan.

Se llevará a cabo una evaluación para cada uno de los tres momentos críticos en la ejecución del plan a los fines de determinar las condiciones iniciales del proceso, el correcto avance del mismo y el logro de los objetivos propuestos para la aplicación del plan.

La evaluación del proceso se llevará a cabo:

- a. Al inicio del proceso (diagnóstico) para definir las condiciones institucionales, necesidades, posibles obstáculos para la ejecución exitosa del plan, condiciones iniciales de los colectivos en la institución.
- b. En medio del proceso de aplicación del plan (evaluación de medio término) para identificar posibles deficiencias, obstáculos, necesidades nuevas a tomar en cuenta, entre otras.
- c. Al final del primer año de aplicación (evaluación global del proceso) para verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos para lograrse a corto plazo, el avance en el cumplimiento de los objetivos a largo plazo.

El proceso de recogida de la información se hará en cada momento de la aplicación del plan a través de encuestas, entrevistas, cuestionarios a los participantes en el proceso de aplicación del plan (colectivos, docentes, autoridades universitarias, otros).

Se hará una recogida de datos cualitativos y cuantitativos a cada uno de los grupos de actores seleccionados para formar parte del proceso evaluativo del plan.

Los datos procesados serán compilados en informes que se darán a conocer a la comunidad universitaria en publicaciones y actividades de presentación de los resultados.

En estos informes de evaluación se darán las sugerencias y los correctivos a tomar considerados necesarios para seguir con la aplicación correcta del plan. Esta será la base para introducir la mejora de lugar al proceso de ejecución del plan.

Cronograma del plan de evaluación

<i>Año/mes</i>	<i>Actividad</i>
2013	Diagnóstico
2014/agosto	Evaluación de medio término
2014/diciembre	Evaluación final/global del plan

Junto a este proceso general de evaluación se tendrán un monitoreo constante basado en las coherencias de las actividades y sus resultados logrados con los objetivos fijado para el plan. El proceso será responsabilidad del equipo coordinador del plan. Este monitoreo busca que las debilidades/problemas/necesidades encontrados en la ejecución puedan ser tomadas en cuenta y resultas en el mismo proceso de ejecución.

3.5 EVALUACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

El equipo encargado de la evaluación del plan deberá mantenerse en seguimiento constante de cada acción que se desarrolle al tiempo que deberá evaluarla.

Este proceso debe dar informe al término de cada trimestre sobre los avances y dificultades de la implementación. Al mismo tiempo que debe incluir las sugerencias de lugar para la mejora.

Este informe se convierte en un mecanismo de retroalimentación para los actores responsables del proceso y los que intervienen en cada acción desarrollada. Los cuales deberán adoptar las medidas necesarias para la corrección de las deficiencias identificadas en la aplicación del plan.

Identificación de fortalezas y debilidades en la puesta en práctica del plan de intervención

El proceso evaluación que se llevará a cabo hará visibles los puntos débiles del plan, los cuales serán analizados en todas sus dimensiones por el equipo responsables de la ejecución. Esta revisión buscará identificar los factores asociados a las disfunciones encontradas. Operativamente esto se hará en análisis y debate sobre cada disfunción encontrada en reunión del pleno del equipo responsable de la ejecución del plan. En este mismo espacio deben salir las alternativas de solución a cada disfunción encontrada. El análisis que haga el equipo debe evi-

denciar dos niveles de debilidades: las más fuertes y por ende urgente de afrontar y las menos fuertes que no ameritan un trabajo urgente porque no determinan la continuidad del plan por lo menos a corto plazo. Esta gradualidad posibilita priorizar al momento de trabajar con las debilidades del plan.

El mismo proceso de evaluación reflejará las fortalezas del plan que serán el soporte para saber lo que funciona por su efectividad y por tanto no debe ser cambiado en las aplicaciones posteriores.

Búsqueda de alternativas para retroalimentar el plan de intervención

En la misma reunión del pleno del equipo se deben buscar las alternativas de solución a cada disfunción encontrada en el proceso de aplicación. Al mismo tiempo, se deberán incluir en el plan las enmiendas necesarias para evitar la repetición de esas disfunciones en aplicaciones del mismo posteriormente. En ese mismo espacio de trabajo en equipo se definirá la metodología por la que se llevará a cabo la corrección de las disfunciones detectadas en el plan. El proceso, en todo caso, deberá ser participativo donde todos aprueben las correcciones introducidas al plan.

Esta metodología ha permitido ir enriqueciendo el plan en la medida que se va implementando aunque, hasta el momento, las enmiendas introducidas han sido muy pocas. Es muy probable que en la evaluación final sean identificados elementos que permitan mayor retroalimentación del plan.

3.6 INSTITUCIONALIZACIÓN Y DIVULGACIÓN DE LO REALIZADO

Estrategias y acciones que se han implementado en la cultura institucional

Para hacer el que plan sea sostenible en el tiempo, es innegable que debe llegar a incorporarse a la cultura y acciones institucionales más allá de las personas que en sus inicios lo impulsaron. Una acción que puede hacer que el proyecto permanezca en el tiempo en la Universidad INTEC es hacer que el presente plan se convierta en un manual aprobado por el Consejo Académico que rija el trato a los colectivos vulnerables en INTEC. Hasta el momento el plan ha sido presentado al consejo académico el cual lo acogió como una acción importante en beneficio del colectivo migrantes de las provincias a la capital. Ha sido presentado a la vicerrectoría académica de la cual se ha recibido un gran apoyo para el impulso del plan en la institución. También ha sido presentado a algunas áreas académicas que lo han acogido como una acción importante para la institución.

Algunas acciones en prospectiva para la incorporación del plan a la cultura institucional, son:

- Desarrollar estrategias de comunicación y divulgación del plan: sus objetivos y resultados.
- Programas de sensibilización efectivos a lo interno y a lo externo de la universidad.
- Programas de capacitación efectivos que vayan creando una sensibilidad respecto al tema y conocimiento sobre los colectivos: sus derechos, sus vulnerabilidades, sus riesgos de fracaso académico, entre otros elementos.
- Generar publicaciones y otros documentos que orienten la acción en el tratamiento de los colectivos vulnerables.

Las acciones previstas en el plan para asegurar su permanencia en el tiempo en el seno de la institución son:

- Crear una red de apoyo interno que permita fortalecer en práctica e ideológicamente el tratamiento del tema de los colectivos vulnerables a lo interno de la institución.
- Incluir el tema en las líneas de investigación de la Universidad.
- Promocionar la universidad como una institución comprometida con el acceso, progreso y egreso de los colectivos vulnerables.
- Divulgación que se ha realizado dentro y fuera de la institución universitaria.

La divulgación dentro de la institución ha sido por presentación del plan en algunas instancias de la institución, por envío del plan vía correo electrónico a algunos actores claves de la institución, por la entrega del brochure del proyecto ACCEDES y volantes sobre el plan que se está ejecutando.

Fuera de la institución se ha divulgación ha sido, sobre todo, por vía electrónica, divulgación del brochure del proyecto ACCEDES y volantes del plan que está en ejecución. Esto se ha realizado en varios eventos con público que externo al de la universidad. Se seguirá promocionando el proyecto y, sobre todo, los resultados finales de su aplicación en el primer año.

Además de las acciones realizadas hasta el momento, se prevé para hacer una disfunción efectiva del plan y sus efectos positivos para el manejo de los colectivos vulnerables que pueda incidir en el mejoramiento del acceso, progreso y egreso de los mismos más allá del INTEC hasta el punto de poder incidir en las políticas nacionales sobre el tema, se hace necesario realizar las siguientes acciones:

- Publicar informes sobre los resultados alcanzados con la implementación del modelo.

- Motivar a los participantes en el plan para que divulguen su experiencia por los distintos medios disponibles.
- Promocionar el Modelo ACCEDES por los distintos medios virtuales y escritos disponibles en la institución.
- Crear una red de instituciones u organismos externos a la universidad que trabajan sobre el tema para crear espacios comunes apoyo y trabajo para mejorar el acceso, progreso y egreso de los colectivos vulnerables.
- Ofrecer apoyo y asesoría a otras instituciones de educación superior que deseen aplicar el modelo ACCEDES.
- Lograr un compromiso institucional para incidir en las políticas educativas relacionadas el tema.

Esta acciones permitirán que el plan sea conocido más allá de la institución que lo ejecutó, moviendo en dos direcciones: haciendo ver la institución como entidad sensible frente al tema de los colectivos vulnerables y divulgando los resultados positivos del plan puede incidir en otras instituciones de educación superior para que se sensibilicen frente a las necesidades de los colectivos vulnerables.

3.7 LECCIONES APRENDIDAS

La implementación del plan ha mostrado lo necesario que era desarrollar acciones sistemáticas y focalizadas en beneficio del colectivo de jóvenes que emigran de las provincias a la capital. Conocer su realidad y lo precaria que, en ocasiones, se hace su vida ha ayudado para que la institución se haga más sensible frente a sus necesidades no sólo académicas, sino también económicas.

El proceso de formulación e implementación del plan ha mostrado que es posible desarrollar acciones articuladas en beneficio de los colectivos vulnerables y sobre todo de los jóvenes que deben trasladarse de las provincias a la capital para realizar sus estudios de educación superior. Dado los resultados positivos que han tenido las acciones desarrolladas, se evidencia que, además de posible, es beneficioso para la institución atender a los colectivos vulnerables ya que asegura mayor tasa de retención y éxito académico.

Articular todas las acciones aisladas que se realizaban en la institución en un solo plan, da direccionalidad y mayor facilidad para evaluar la efectividad de las mismas. En ocasiones las instituciones llevan a cabo muchas acciones que benefician a colectivos vulnerables pero al no estar articuladas en un plan de

atención de los colectivos vulnerables sus efectos sobre el colectivo y la institución no pueden ser evaluados en base a unos objetivos planteados previamente.

La formulación e implementación de un plan debe ir precedido de un compromiso de las autoridades con el mismo para asegurar el soporte institucional para las acciones que se van a desarrollar y la implicación del personal en el mismo.

7.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London, New York: Routledge.
- ALBRECHT, G. L., Seelman, K. D. & Bury, M. (eds.) (2001), *Handbook of Disabilities Studies*, London: Sage.
- ALFRANSEDER, E., Escrivá, J., Fellingner, J., Haley, A., Nigmonov, A. y Taivere, M. (2012). *Research report ESNSurvey: Exchange, employment and added value*. Bruselas: Erasmus Student Network AISBL.
- ALLAN, J. (ed.) (1999), *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools* London: Routledge.
- ALPER, S., Ryndak, D. L., Schloss, C. N. (2001), *Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Settings*, Boston: Allyn and Bacon.
- ARIÑO, A. y Llopis, R. (2011). “¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España Capítulo 1.” *La dimensión social y la participación*. Eurostudent IV.
- ARIÑO, A., Soler, I. y Llopis, R. (2013). “La movilidad estudiantil universitaria en España.” *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Volumen 7. Número 1.
- ARMSTRONG, AC, Armstrong, D, Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education: International Policy and Practice*. London: Sage.
- ARTHUR, N (2003). *Preparing International Students for Re-entry Transition*. Canadian Journal of Counselling. Vol. 37:3.
- BALL M. (2000), *School Inclusion. The school, the family and the community*, York: Joseph Rowntree Foundation.
- BARNES, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (eds.) (1999), *Exploring Disability. A Sociological Introduction*, Blackwell: Oxford

- BEGENY J. C., Martens B. K. (2007). *Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research*, «Remedial and Special Education», 28, 2, 80-94
- BOOTH T., Ainscow M. (2011) *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- BOOTH T., Black-Hawkins K. (2001), *Developing Learning and Participation in Countries of the South: the Role of an Index for Inclusion*, Paris, UNESCO
- BOURDIEU P. (1998). *Practical reason: on the theory of action*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU P., Accardo, A. (1999). *The weight of the world: social suffering in contemporary society*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- BOWE, F. (2005), *Making Inclusion Work*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson
- CHARLTON J. I. (1998), *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*, Berkeley, University of California Press.
- CHRISTIE, I. & Mensah-Coker, G. (1999), *An inclusive future? Disability, social change and opportunities for greater inclusion by 2010*, London: Demos.
- CLARKE, C. & Murray, A. (1996), *Developing a Whole School Behaviour Policy: A Practical Approach*. London: David Fulton.
- COREO, N (coord.) (2014). Inmigrantes. En: Gairín, J., Castro, D. & Rodríguez, D. (coords) (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Chile: ALFA-ACCEDES.
- D'ALESSIO S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of. Integrazione Scolastica*, Rotterdam: Sense Publishers.
- DOVIGO F. (2007), *Fare differenze*, Trento, Erickson.
- DURING S. (2003), *The Cultural Studies Reader*, New York, Routledge, 2003
- EMANUELSSON I. (2001), *Reactive versus proactive support coordinator roles: an international comparison*, «European Journal of Special Needs Education», 16, 2, 133-142.
- ERLICH, V. y Agulhon, C. (2012). *Les mobilités étudiantes*. Observatorio Nacional de la Vida del Estudiante. La Documentation française.
- EUROPEAN Commission Education and Culture (2012), *Progress towards the common European objectives in education and training. Indicators and benchmarks 2010/2011*. Retrieved on July 19, 2014 from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2881_en.htm
- FARRELL P. (2000), *The impact of research on developments in inclusive education*, «International Journal of Inclusive Education», 4, 2, 153-162.

- FARRELL, P., Ainscow M. (eds) (2002), *Making Special Education Inclusive*. London: David Fulton.
- FOUCAULT, M. (1972). *The archeology of knowledge*. New York: Pantheon.
- · — (1977). *Discipline and punish*, London: Penguin.
- HART, S. (1996), *Beyond Pecial Needs. Enhancing Children's Learning through Innovative Thinking*, London: Paul Chapman.
- LEHMANN, K. J. (2004), *Surviving Inclusion*, Maryland: ScarecrowEducation, Lanham.
- LÓPEZ, A., Gonzáles, L. & otros. (2009). *Deserción, Repitencia y Eficiencia de Titulación de la Educación Superior en la República Dominicana*. Santo Domingo: Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES-INTEC).
- LUZZATTO G. (a cura di) (2011), "La 'guerra dei numeri'", *Scuola Democratica* n.2, ologna: Il Mulino.
- MERTENS, D. M. & McLaughlin, J. A. (2004), *Research and Evaluation Methods in Special Education*, Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- MINISTERO della Pubblica Istruzione e Università (2013), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, a.a. 2012/13*, Roma: Miur – Servizio Statistico
- MITTLER, P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, London: David Fulton.
- MURPHY R. F., *The Body Silent* (1990), New York: Henry Holt and Company
- NIND, M., Rix, J., Sheehy, K. & Simmons, K. (2003), *Inclusive Education. Diverse Perspectives*, London: David Fulton.
- O'HANLON, C. (2003), *Educational Inclusion as Action Research. An Interpretive Discourse*, Maidenhead, New York: Open University Press.
- OCED. (2012). *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en la República Dominicana 2012*. París: OCDE publishing.
- OCSE PISA (2012), *Programme for International Student Assessment*, Paris: OECD
- OECD (2007), *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OECD, Paris.
- · —, (2011) *Society at a Glance*, OECD Paris.
- · —, (2013) *Education at a Glance*, OECD Paris.
- OLIVER M., *The Politics of Disablement*, London, Macmillan.
- PAIGE, R.M., Cohen, A., Kappler, B. Chi, J. y Lassegard, J. (2010). *Maximizing study abroad. Students' Guide. A Students' Guide to Strategies for language and Culture Learning an Use*.
- PUUKARI, S. (2012). *Guidance and Counselling Supporting Student Mobility. Enhancing learning potential for international students*. NICE: Network for Innovation in Career Guidance & Counselling in Europe.

- REP. Dominicana, Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2011). *Informe General sobre Estadísticas de Educación Superior 2010-2011*. Santo Domingo: Innova Technology S. A.
- RETE Europea Migrazioni EMN Italia (2013), *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Roma: Idos.
- SALEND, S. J. (2001), *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices for All Students*, Upper Saddle River, New Jersey: Pearson
- TEICHLER, U., FERENEZ, I y WÄCHTER, B. (2011). *Informe Mapping mobility in European Higher Education*.
- THOMAS, G. & VAUGHAN, M., (2004), *Inclusive Education. Readings and Reflections*, Press, New York: Open University
- THOMAS, G., WALZER, D., WEBB, J. (eds.) (1998), *The Making of the Inclusive School*, London: Routledge
- TILSTONE, C. & ROSE, R. (eds.) (2003), *Strategies to Promote Inclusive Practice*, London: Routledge
- TILSTONE, C., FLORIAN, L. & ROSE, R. (eds.) (1998), *Promoting Inclusive Practice*, London: Routledge:
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, Unesco
- · —, (2006), *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*, Bangkok, Unesco
- UNITED NATIONS POPULATION FUND, FAMILY HEALTH INTERNATIONAL (2005), *Youth Peer Education Toolkit*, New York, United Nations Population Fund and Youth Peer Education Network
- VISLIE L. (2002), *From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European*, «European Journal of Special Needs Education», vol. 18, part 1, 17-36

Universidad y Colectivos Vulnerables

Se terminó imprimir en octubre de 2014,
en los talleres de Ediciones del Lirio S.A. de C.V.,
Azucenas No. 10 Col. San Juan Xalpa, Iztapalapa,
C.P. 09850, México D.F., Tel. (55) 56 13 42 57

El tiraje consta de 1 000 ejemplares.

ÍNDICE DEL CD

UNIVERSIDAD Y COLECTIVOS VULNERABLES *Reflexiones y experiencias*

522	<i>APARTADO C: Comunicaciones Generales.</i>
523	Capítulo VIII: <i>Educación Superior, Vulnerabilidad y Educación Inclusiva.</i>
523	8.1 Introducción
523	8.2 Aportaciones generales de esta línea
524	1 El proceso identitario: Una experiencia con grupos vulnerables. <i>Ana Magdalena Solís Calvo, Juan Manuel Sánchez, Concepción Hernández y Julio César Lira González.</i>
536	2 La Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Un proyecto inclusivo que excluye. <i>Miroslava Cruz-Aldrete; Johan C. Cruz y Miguel Ángel Villa-Rodríguez.</i>
552	3 La Universidad como proyecto ético en la posmodernidad. <i>Alexandro Escudero Nahón</i>
566	4 Inclusión y exclusión escolar: El caso de la Facultad de Pedagogía Región Poza Rica – Tuxpan. <i>Lizbeth Natali Ferral Gómez, Itzel Yaremi Martínez Peralta, Aimeé Rubí Moras Ramírez, Sarahitzela Montoya Meneses, Israel Hernández Pacheco, Félix Eduardo Núñez Olvera, Marcela Mastachi Pérez.</i>
579	5 La accesibilidad en el proceso de admisión a las instituciones de Educación Superior Pública en Costa Rica. <i>Lynnette Venegas Ávila</i>
595	6 Vulnerabilidad social e inclusión en la Educación Superior. <i>Laura Marisa Carnielo Calejon, Rosemary Aparecida Santiago y Solange Utuari.</i>

- 607 7 Caracterización y análisis de tres colectivos vulnerables para
generar políticas de atención en Educación Superior.
Judith Pérez Castro y Guadalupe Palmeros y Avila.
- 620 8 Inclusión educativa y formación docente en los programas de
Educación Superior.
Alba Luz Hidalgo Ramírez.
- 632 9 Análisis de la oferta de centros de infancia en riesgo del
prácticum de educación social de la Universidad de Murcia.
*Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos y Ma. Ángeles Hernández
Prados.*
- 647 10 Estudio de casos de un joven universitario en la Facultad de
Pedagogía de la Universidad Veracruzana,
Campus Poza Rica – Tuxpan.
*Luis Miguel Vargas Santes, Alejandro Vera Pedroza, Claudia Esme-
ralda Argüelles González y Juana Elena Guzmán Valdez.*
- 662 11 Globalización y educación superior: Un vínculo de accesibilidad.
Manuela Camacho Gómez.
- 676 12 Construyendo políticas de equidad en los procesos de admi-
sión. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
*Carmen Adriana López Lucio; Juana María Méndez Pineda y
Fernando Mendoza Saucedo.*
- 690 13 Inclusión educativa: Desafío para la formación del docente
universitario.
*María de Lourdes Luna Alfaro, Belem Castillo Castro y Julita Elemí
Hernández Sánchez.*
- 700 14 El uso de un diagnóstico para el desempeño óptimo de los
estudiantes.
Leticia Sesento García y Nallely Guadalupe Cortes Arcos.
- 710 15 Adecuaciones curriculares para estudiantes sobresalientes.
Leticia Sesento García y Nallely Guadalupe Cortes Arcos

721	Capítulo IX:
	Acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la Universidad.
721	9.1. Introducción
721	9.2. Aportaciones generales de esta línea
722	1 Tendencias emergentes en la investigación de la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las aulas universitarias de lenguas extranjeras. <i>Veronika de la Cruz Villegas, Maricela Zúñiga Rodríguez y Silvia Patricia Aquino Zúñiga.</i>
735	2 Discapacidad y Universidad en México. <i>Marilú Villalobos López, Antonia Rodríguez Badillo, Adoración Barrales Villegas, Isnarda Cruz Casanova, Regina Dájer Torres, Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez, Lilia Esther Guerrero Rodríguez.</i>
751	3 Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión: Una propuesta de atención a la discapacidad en el IPN. <i>Gina M. Contreras Pérez y Mireya Castañeda Velasco</i>
765	4 La capacidad de seguir adelante ante la adversidad (resiliencia) de jóvenes indígenas en el momento de su ingreso a la universidad. <i>María Teresa Mosquera Saravia.</i>
780	5 Las TIC como instrumentos de mediación para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el ámbito universitario. <i>Daniela Méndez Gaviria y Mauricio Tascón Rojas</i>
792	6 La inclusión educativa en Educación Superior: Un desafío y una oportunidad para el estudiantado con discapacidad intelectual. <i>Elisa Saad Dayán</i>
806	7 Personas con discapacidad en la inclusión laboral. <i>Aracely García Valencia, Rubí Esmeralda Contreras Licon y Reyna Melissa San Juan Ayala.</i>
818	8 Diversidad e integración educativa de jóvenes universitarios con una discapacidad. <i>Belem Castillo Castro, María de Lourdes Luna Alfaro y Eddy del Carmen Morales Anaya.</i>

- 829 9 Acompañamiento tutorial a estudiantes con bajo índice de
Desarrollo Humano que inician su carrera universitaria.
María Inés García Ripa, María Florencia Baez y María Soledad Cassotto
- 843 10 Plan de acción tutorial en estudiantes indígenas universitarias.
Alma Rosa García Ríos y Patricia Serna González.
- 858 11 Universidad y estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas:
Una aproximación a condicionantes del acceso.
Cecilia Inés Suárez.
- 871 12 Programa de apoyo académico a estudiantes indígenas en la
Universidad Michoacana.
Marcela Patricia del Toro Valencia
- 881 13 La tutoría intercultural, una alternativa para evitar la deserción
escolar de estudiantes indígenas en la Educación Superior.
Ascención Sarmiento Santiago.
- 891 14 Acceso, permanencia y éxito académico en colectivos
vulnerables de la UNAN-MANAGUA 2011-2014.
*Norma Cándida Corea Tórrez, Elena Bolaños Prado y María del
Carmen Fonseca Jarquín.*

915 **Capítulo X:**
*Buenas prácticas y experiencias exitosas con personas y
colectivos vulnerables.*

- 915 10.1. Introducción
- 915 10.2. Aportaciones generales de esta línea
- 916 1 Programa de formación en recursos para el aprendizaje
apoyado en Moodle. Aplicación estudiantes con diversidad
funcional auditiva UNELLEZ.
Dulmar Pérez Ramírez.
- 934 2 La ética renovada: Una propuesta metodológica en la atención
y fortalecimiento de grupos vulnerables.
Juan Buzo Villa.
- 949 3 Modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque
intercultural en condiciones de universalización.
*María Victoria González Peña, María Teresa Machado Durán y
Antonio Prieto Brito.*

- 962 4 Tutoría y buenas prácticas en colectivos vulnerables: Apoyo a
estudiantes indígenas a través del plan institucional de tutoría
de la Facultad de Arquitectura de la UMSNH.
*Zoila Margarita García Ríos; María del Henar Pérez Herrero y
Joaquín-Lorenzo Burguera Condon.*
- 978 5 Enfoques de formación que fortalecen la permanencia de
enfermeros/as en la educación superior. El caso del proyecto
ALFAFUNDA ENFERMERÍA.
*María Gabriela Felippa, María José Gabriela Sabelli y Silvia Reboredo
de Zambonini.*
- 992 6 Reaprendiendo la evaluación formativa de los aprendizajes a
través de la aplicación de estrategias de lectura.
Margarita Aravena Gaete.
- 1003 7 El contexto escolar y las prácticas significativas en la
construcción de un espacio democrático y autónomo.
Marlei Luciane Bernun.
- 1014 8 Estudio sobre estrategias para fomentar el hábito lector en
contextos vulnerables.
Margarita Aravena Gaete y Paula Raby Piccardo
- 1027 9 Una primera propuesta de intervención educativa a partir
de la experiencia docente.
Karla Orduña Castañeda.
- 1040 10 Influencia de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en el mejo-
ramiento de su Calidad de Vida en la Provincia de Granma, Cuba.
*Annia Salazar Heredia, Luis Carlos Cuahonte Badillo y Gladys
Hernández Romero.*
- 1053 11 Excluir vs. Convivir. Análisis de Experiencias.
Ma. Ángeles Hernández Prados y Rita Ros Pérez-Chuecos.
- 1065 12 Asesoría académica en la escuela. Una experiencia de política
Pública basada en resultados.
*Edgar Yesid Sierra Soler, María de Lourdes Girón López y Edgar
Iván Ochoa León.*
- 1076 13 Psico-educación de la sexualidad en la Universidad.
Herramienta para la inclusión de grupos vulnerables.
Angel Limón Chayres, Sarahi Escorcía Ortiz y Larissa Cardiel Fuentes

- 1095 14 Inclusión educativa en el nivel superior. El caso de la Facultad de Agronomía y veterinaria de la UASLP.
María del Rosario Auces Flores, Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo y, Denisse Alejandra González López.
- 1108 **Capítulo XI:**
Acciones, programas, estrategias, planes y políticas para atender a colectivos vulnerables.
- 1108 11.1 Introducción
- 1108 11.2. Aportaciones generales de esta línea
- 1109 1 Niños, adolescentes y jóvenes en vulnerabilidad Estado en Brasil contemporáneo: Restos y oportunidades de educación en derechos humanos.
Carlos Bauer, Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Roberta Stangherlim y Cassio Diniz.
- 1123 2 Tutorías y desempeño para el bienestar académico en la vida de alumnos de licenciatura.
Silvia Villarruel Rodríguez, Lorena Villarruel Rodríguez y José de Jesús Quintana Contreras.
- 1135 3 La regulación existente en la universidad española de los alumnos con discapacidad: Análisis de una experiencia concreta.
María Nieves de la Serna Bilbao.
- 1148 4 Propuesta de programa en políticas, prácticas y cultura inclusiva en el nivel superior.
Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Pedro Ramón Santiago, Jesús Izquierdo, Verónica García Martínez, y Verónica de la Cruz Villegas.
- 1161 5 Permanencia con equidad, un asunto de todos en la universidad de Antioquía.
Patricia Estrada Mejía.
- 1177 6 Modelo de acompañamiento a estudiantes de la carrera de educación diferencial para la permanencia y egreso de sus estudios universitarios en contextos vulnerables.
Felisa Solar Rocha, July Saabedra Muñoz y Carmen Paz Tapia Gutierrez

- 1194 7 Los retos de la Universidad para la accesibilidad a la información y a las bibliotecas universitarias para las personas que padecen discapacidad por ceguera y baja visión: El caso de Tabasco, México.
Ariel Gutiérrez Valencia y Jemmy del Carmen Carrera López.
- 1210 8 Política de asistencia estudiantil en Estadual Universidad del Suroeste Bahía-Brasil.
Oliveira Juscilene Silva, Ferraz, Maisa Melo/ Oliveira, Izabel Cristina.
- 1227 9 Políticas de cuotas de admisión de las personas con discapacidad en la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía.
Ferraz, Maisa Melo, Oliveira, Juscilene Silva, Oliveira, Izabel Cristina.
- 1249 10 Legislación para la inclusión de la discapacidad y participación de la familia.
Martha Soledad Hernández Maqueda, Noelia Pacheco Arenas, Mayté Pérez Vences y Maricela Cruz del Ángel.
- 1262 11 ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal.
Fernando Soto Rodríguez.
- 1279 12 Operatividad de un programa educativo a distancia.
Cecilia Natalia Díaz Aguilar, Yeny Jiménez Izquierdo, Angela Pulido de la Rosa y Greta de los Ángeles Serrano Pulido.
- 1294 13 Estrategias para apoyar la permanencia de alumnos foráneos en la Universidad.
Susana Anabel Guillén Ramírez.
- 1308 14 La discapacidad y la educación superior en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.
Magdiel Gómez Muñiz; Sergio Omar Muñoz Torres y Sergio Lorenzo Sandoval Aragón.
- 1321 15 Estrategias de intervención con colectivos vulnerables en la educación superior a propuesta del proyecto accedes
Miguel Jerónimo, Aleix Barrera-Corominas

- 1334 16 El servicio social como estrategia de apoyo y orientación pedagógica para estudiantes con necesidades educativas especiales.
Sara Margarita Alfaro García, Irma Alejandra Coeto Calcáneo, Mario Rubén Ruíz Cornelio, Erika Fabiola Ruíz Gómez, Perla del Rocío Rojas León y Elizabeth Sanlúcar Estrada.
- 1345 17 Accesos y progresos académicos de las estudiantes de la carrera de educación parvularia vespertina.
Cecilia Marambio Carrasco y Myrian Iturriaga Vásquez.
- 1360 18 El acompañamiento desde la Universidad de Costa Rica a partir de un enfoque de derechos y la doctrina de protección integral en la comunidad educativa en zonas ubicadas en alto riesgo
Roxana Chinchilla Jiménez
- 1374 19 Algunas consideraciones a tener en cuenta en la discusión y diseño de políticas para la inserción educativa de colectivos vulnerables
Alexander Blandón López. Universidad del Tolima-Grupo Cadenas de Valor y Competitividad Regional/Colombia

Apartado

C

*Comunicaciones
Generales*

Capítulo
VIII *Educación superior,
vulnerabilidad y
educación inclusiva*

8.1. INTRODUCCIÓN

Definimos colectivos vulnerables en entornos de riesgo a aquellos grupos humanos que debido a las condiciones de marginación y/o de reconocimiento social negativo, está unido a la diferencia cultural expresada en sus condiciones de convivencia, vestimenta, alimentación, religión, lenguas y la diferente forma de percibir la realidad con respecto al resto de la sociedad; la vulnerabilidad puede ser causada por la convergencia de diferentes factores internos (edad, sexo, origen étnico, discapacidad) y externos (ingresos, desempleo, falta de políticas públicas) de manera tal que les disminuyen o anulan la posibilidad de incorporarse a la Educación Superior. Quienes tengan diagnosticado o simplemente percibida la existencia de estos colectivos al interior de la IES o aquellas reflexiones que se hayan realizado para incluirlos al contexto educativo tienen un espacio en esta línea de intervención.

8.2. APORTACIONES GENERALES DE ESTA LÍNEA

1 EL PROCESO IDENTITARIO: UNA EXPERIENCIA CON GRUPOS VULNERABLES

*Ana Magdalena Solís Calvo, Juan Manuel Sánchez,
Concepción Hernández y Julio César Lira González*
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur- DF México

RESUMEN

En el presente documento se da cuenta de la experiencia de intervención que se ha desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, del Distrito Federal, con dos grupos de alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar con Tecnologías de la Información y la Comunicación, plan 2008 (LEPTIC-2008).

Las características de las 38 alumnas con las que trabajamos confieren elementos singulares, pues configuran un grupo heterogéneo y a la vez representativo de las condiciones educativas complejas por las que atraviesa nuestro país. Podemos señalar seis configuraciones: a) alumnas que han dejado de estudiar por un tiempo que va de 10 a 15 años; b) alumnas que cuentan con estudios trunco-cos en universidades como la UNAM, la UAM, la UACM, o el IPN; c) alumnas madres solteras; d) alumnas con bajos recursos económicos; e) alumnas jóvenes que acaban de concluir su bachillerato e ingresan inmediatamente a una licenciatura. Este último grupo quizá sea el menos representativo pero es importante señalarlo, pues dada la exigencia que la licenciatura tiene con respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ellas se convierten en el grupo de referencia para las demás compañeras.

Tres elementos son relevantes señalar, por un lado, se ha trabajado desde el enfoque narrativo con la finalidad de reconstruir los procesos identitarios referidos al ser mujer, ser educadora y ser estudiante. Por otro se han generado procesos de acompañamiento desde la mirada de las comunidades de aprendizaje, incorporando el uso de las TIC, y por último se ha trabajado desde la perspectiva de la alfabetización digital.

Sin embargo, es pertinente señalar que la investigación en el nivel del proceso que se reporta hasta este momento aún es incipiente en cuanto al proceso de conformación de comunidades de aprendizaje digital, por tanto se aborda el tema de manera extensa, lo que se muestra son los retos que ha representado para estas alumnas la inclusión del uso de las tecnologías en su proceso de formación docente.

El presente documento da cuenta de los avances y las formas metodológicas que se han propuesto para la indagación e intervención en los procesos formativos.

1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES Y METODOLÓGICOS

La educación superior encargada de la formación inicial de los docentes en la franja económica a la que pertenecen los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, se ha revalorizado ante la creciente atención dada en años recientes con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los planes y programas en este nivel formativo, con el fin de entregar a los futuros docentes una preparación que responda a las tendencias internacionales de los últimos 30 años afirma Brun (2001).

Este esfuerzo ha tenido avances en términos de infraestructura y conectividad, así como en reformas curriculares y capacitación de docentes en servicio, debido a que se espera que su incorporación tenga efecto en el mejoramiento de la calidad, eficiencia y equidad de los sistemas educativos de la región. (Kuznetsov, Dahlman, 2008; Jara, 2008).

En este contexto el reto que enfrentan las instituciones de educación superior a cargo de la formación inicial docente y de maestros en servicio, ha implicado el diseño de planes y programas en línea, además de implementar estrategias que capaciten a los alumnos en el uso de las TIC, sin que desde las políticas públicas se consideren las condiciones de desigualdad que existe en estos países, inclusive sugiere un total desconocimiento de las problemáticas de exclusión que implica, se ignora por ejemplo la primera brecha digital (Tedesco: 2005, Tello: 2007).

Este término refiere la diferencia existente entre “personas, hogares y áreas geográficas con diferentes niveles socioeconómicos, tanto en relación con sus oportunidades de acceder a las TIC como al uso de Internet” (OECD, 2007, p. 1). Además se desconoce el carácter bidimensional de este fenómeno denominado segunda brecha digital (Pedró, 2009) donde se observa el nivel de acceso a la infraestructura, conectividad y manejo básico; además de la calidad de capacidad de utilizar, aprovechar y apropiación de las TIC. (CEPAL, 2008a, 2009).

Esta segunda brecha digital según Castaño también refleja un fenómeno de exclusión social de género al marcar diferencias y desigualdades en los diferentes usos y habilidades que tienen hombres y mujeres respecto a la tecnología; diferencias que afectan especialmente a las mujeres y supone “una barrera que impide su plena incorporación a la sociedad de la información” (Castaño, 2008:10).

Como resultado de las demandas educativas internacionales antes mencionadas, en México la Universidad Pedagógica Nacional, institución pública de Educación Superior especializada en la formación profesional de profesores, diseñó la Licenciatura en Educación Preescolar con apoyo de las TIC plan 2008 (LEPTIC). Esta licenciatura tiene como propósito profesionalizar a todas aquellas personas que laboran en el nivel preescolar que no cuentan con la formación profesional para desempeñar su labor como educadoras. Esta licenciatura implementa las TIC como apoyo y considera en su diseño curricular varias asignaturas que se cursan en línea, sin previo conocimiento de los fenómenos de exclusión social de género, desigualdades sociales y económicas de la población estudiantil que atiende. Problemas que repercuten en el acceso, conexión, usos y habilidades respecto a la tecnología como se observa en la descripción del perfil de ingreso de la generación 2013, población con la que se desarrolla de esta investigación.

En la convocatoria 2013 se aplicó un examen de selección del cual se aceptaron 90 alumnos, siendo casi en su totalidad mujeres con una edad promedio de 36 años. Para la mayoría es la primera vez que ingresan a una universidad, pocas son las que tienen estudios profesionales truncos y aún menos las que estudiaron una segunda carrera. El perfil de las estudiantes en general muestra bajo nivel económico, cultural y social, en su mayoría son mujeres casadas o madres solteras con varios dependientes económicos, condiciones laborales inestables y mal remuneradas; sin posibilidad de acceder a computadoras o internet en casa. Incluso puede considerárseles como un grupo vulnerable debido principalmente por la situación laboral con horarios de jornadas amplias, además de las implicaciones económicas y familiares que trae consigo destinar tiempo y recursos económicos a estudiar con un sueldo que no es digno en condiciones precarias.

Es aquí donde surge la necesidad de conocer ¿quiénes son estas mujeres educadoras?, ¿cuáles son las necesidades, carencias y fortalezas que poseen, no solo para el uso de la tecnología, sino para la permanencia en este proceso de formación profesional?, ¿cuáles son los procesos identitarios que a partir de su ingreso a esta licenciatura les permitirán reconocerse e identificar qué significa

para cada una de ellas ser mujer, docente y estudiante? Este documento tiene la finalidad de mostrar la metodología que a partir de la narrativa ha permitido hasta ahora ir reconociendo algunas posibles respuestas a estos cuestionamientos.

2. RECONSTRUCCIÓN DE LOS PROCESOS IDENTITARIOS: QUE SIGNIFICA SER MUJER, SER EDUCADORA Y ESTUDIANTE

Para el desarrollo de esta investigación se parte de los aportes teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa desde una la perspectiva sociocultural que a través de la narrativa pretende establecer relaciones horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes. Estrategia de indagación-acción pedagógica que por medio de la descripción narrativa de los mundos personales, escolares y de historia de vida, los sujetos que recrean significados de su identidad propia. Como señala Suárez (2003 y 2005) la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

El instrumento primordial para llevar a cabo esta forma de indagación se centra en la elaboración individual y colectiva de relatos pedagógicos, los cuales se compilarán en una antología autobiográfica que llevará el título “El camino de mi historia”. Esta recopilación de textos interpretativos estimula la configuración de “comunidades de atención mutua”, es decir se favorece la significación personal de la identidad y al ser socializados reconocer la identidad ajena y la propia.

El diseño de este instrumento para la recopilación de información y datos retomó la visión de Dyson (2006: 81) quién considera que:

En todos los estudios de caso cualitativos, el propósito de los investigadores no es simplemente organizar datos, intentan identificar y obtener la penetración analítica en dimensiones y la dinámica del fenómeno estudiado.

Como señala Dyson las características de esta investigación cualitativa exigieron que se para llevar a cabo el trabajo de campo que la principal herramienta narrativa fuera la escritura de este el libro, desarrollado desde cuatro diferentes ámbitos, los cuales se organizaron en los siguientes capítulos:

1. Identidad

2. Institución escolar
3. Modelo curricular
4. Instrumentos del aula.

Cada uno de estos ámbitos desde el enfoque biográfico-narrativo permite conocer la identidad de estas mujeres educadoras desde ser: esposa, madre y educadora; además de analizar el contexto educativo en donde desarrolla su práctica docente y cuáles son las herramientas que tiene ante el reto de ser estudiante de la LEPTIC, en palabras de López Rodríguez (2013:17) “El relato es el medio a través del cual se construye su identidad, que puede denominarse identidad narrativa, al construir la historia narrada”.

Los textos y narraciones que producen las alumnas nos permitirán conocer “lo que les sucede” (Suárez, 2007) como actrices educativas a través de las palabras que utilizan para darle sentido a sus prácticas de enseñanza y al mismo tiempo para expresar su identidad: ser mujer, educadora y ahora estudiante. De este modo la identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que las educadoras hacen de los contextos en los que viven y los modos de enfrentarse a ellos. Esta lectura puede entenderse como la teoría que el sujeto hace de sí mismo y de su entorno (Rivas et al., 2000).

El trabajo inicial en los grupos de educadoras fue crear vínculos de confianza e intercambio de experiencias docentes desde la oralidad, a través de compartir al inicio de cada clase una bitácora redactada por el docente, donde narraba de manera amplia y a la vez con lenguaje cercano las experiencias vividas en el grupo la clase anterior. Posterior a ello se pidió que las alumnas leyeran el libro “Seis mujeres en la educación mexicana” de Sandoval E., donde mujeres educadoras narran su autobiografía y a partir de él elaboraran la propia. El sustentar que las biografías, en tanto relato de vida (Bertaux, 1980), se construyen a partir de las constricciones del sistema social, pero no están absolutamente determinadas por él, es decir, se mueven en la articulación entre lo social y lo individual. En este sentido Kornblit (2004), toma en cuenta la relación individuo y significado y las interacciones sociales, a lo largo del recorrido biográfico.

3. ¿QUIÉNES SON NUESTRAS ALUMNAS?

La población de este estudio en total se compone de 35 alumnas; sus edades fluctúan desde los 21 a los 55 años, están repartidas en dos grupos. Un grupo cuenta con veintiún alumnas y el otro con catorce, en de un total de 40 que ini-

ciaron en agosto de 2013. Uno de los requisitos para ingresar a la licenciatura en educación preescolar es ser docente activo del nivel preescolar, por lo que todas en ese momento contaban con un espacio laboral en el que participaban como docentes, sin embargo en algunos casos son docentes de niños de menos de tres años, porque en los Jardines de niños particulares donde trabajan están asignadas en los grupos de maternas o lactantes.

Actualmente algunas han modificado su relación laboral por diversas causas que van desde un embarazo hasta la desaparición de la escuela en la que trabajaban, razón por la cual no se encuentran en activo. También están inscritas no sólo quienes son titulares de grupo en preescolar, sino profesoras de las asignaturas de inglés o computación e inclusive personal administrativo y directivo.

La primera actividad que se dejó fue escribir su autobiografía, que debería llevar una fotografía de ellas que estuviera actualizada. Las autobiografías se caracterizan porque en ellas narran cómo ha sido su trayectoria escolar desde que ingresaron al kínder hasta llegar a este nivel universitario, los motivos por los que cursan esta licenciatura, detalles sobre su situación económica, sentimental, su origen familiar, el ser madre, esposa, amiga, hermana, hija, tía, reflexiones que les permiten resignificar su formación profesional y su propia historia, como es el caso que a continuación se muestra:

[...] en la escuela secundaria técnica núm. 11 “Dr. Manuel Sandoval Vallarta” mi desempeño en ésta fue muy bueno, logré estar en el cuadro de honor y salir en la escolta escolar, participé en el taller de dibujo industrial y en danza folclórica, recibí mi certificado con un promedio general de 9.0 al realizar el examen a la educación media superior no me fue tan bien ya que me quedé en mi octava opción el CETIS núm. 10 en la carrera de puericultura, al principio no me gustó mucho pero al ir a la escuela descubrí de qué se trataba, [...] nunca perdí la esperanza de ingresar a la universidad [...]

La historia de vida que narra cada una de las alumnas refleja el proceso identitario como mujer, educadora y estudiante “El concepto de identidad hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir, responde a la pregunta ¿quién soy? Pregunta por una ontología que tiene raíces históricas, ya que aparece con las estructuras económicas y sociales de la modernidad, cuando el sujeto puede individualizarse y pensarse a sí mismo” (Gewerc, 2011, p. 3). A continuación se muestra el fragmento de una narración donde la alumna concibe la formación continua como un medio de fortalecer su práctica docente, pero que a la vez le

posibilita mayores aspiraciones profesionales:

[...] al trabajar con los niños, día con día me percaté que tenía que buscar estrategias de trabajo, nuevas ideas, innovar en la manera de enseñanza y de su aprendizaje, así como modificar técnicas, por lo cual decidí por crecimiento profesional y personal hacer el examen para ingresar a la universidad [...]

Otras estudiantes reflejan su vida a partir de sus experiencias de vida cotidiana, su lugar de residencia, sus padres, su familia, las actividades a las que se dedicaban como mujeres, que en algunos casos tienen que ver con la práctica de ser ama de casa o hija de familia:

Mi marido no sabía que estaba estudiando, de manera que comenzó a descubrir mi repentina ausencia y por supuesto comenzó a divagar su mente, creyendo como buen macho mexicano, que le era infiel, hasta que ¡me descubrió!, por supuesto no me creyó. Pero llegó un momento en el que la carga de trabajos escolares comenzó a incrementar y el tiempo en la biblioteca no me rendía y para variar, el gasto que me dejaba a mi marido tampoco me rendía. Y ¿cómo me iba a rendir? Si saqué una laptop en Elektra. La deuda fue grande, pero al menos ya podía permanecer en casa y entregar mis trabajos a tiempo, lo cual tranquilizaba a mi marido y no precisamente por la puntualidad de mis trabajos. Por ahora ese problema estaba resuelto, pero el macho mexicano seguía presente, cuando me decía, que perdía mi tiempo en esa computadora, que mi tiempo como estudiante había pasado y si no lo aproveché de joven, ahora era demasiado tarde, que era una ridícula, que me pusiera a limpiar la casa y a atender a los niños, que me pusiera a hacerle pijoito y le cocinara algo muy rico.

La siguiente tarea fue presentar una carta cómplice en la que las educadoras encontraran a aquellos vínculos que les podrían ayudar a motivarse, tanto para hacer sus tareas de la licenciatura como para continuar y no dejar sus estudios truncos. Estrategia que se diseñó para sensibilizar a la familia sobre el esfuerzo que representaba para ellas cursar la licenciatura y la necesidad de contar con su apoyo y solidaridad ante tal empresa.

Las estudiantes que hicieron su carta cómplice por primera vez fue una especie de “contrato” en el que de manera precisa mostraban a su familia sus nuevas responsabilidades, dudas, comentarios, anhelos, hicieron evidente la falta de habilidades académicas al volver a ser estudiantes y la responsabilidad que implica

cumplir el sueño de algunas familias: ser la primera en cursar una preparación universitaria y sus carencias al desempeñarse como docentes, en el siguiente fragmento se hace evidente esta reflexión.

[...] mis sentimientos reales son que sentía que me faltaba mayor preparación para que los niños me llamaran “MAESTRA” es más no me sentía merecedora de ese nombre por no tener mucha experiencia frente al grupo, sin embargo las satisfacciones que los alumnos me han dejado son muchas [...]

También realizaron un análisis FODA que es herramienta esencial de la Dirección organizacional aplicable a cualquier individuo, empresa o ámbito; permite identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. De este se recupera el siguiente fragmento de una interpretación personal realizado por una alumna.

[...] realicé una introspección, en donde me permití analizar algunos puntos de mi persona, encontrando que tengo fortalezas como mi disciplina, persistencia, constancia, buena salud, amabilidad, alegría [...]

Con respecto al conocimiento o manejo de las TIC que tienen las alumnas se acordó que la entrega de tareas se realizara a través el correo electrónico, de este modo se pretendió conocer que tan cercanas son a la cultura digital. La mayoría de alumnas al ingresar a la licenciatura carecía de correo electrónico, no tenían computadora ni servicio de internet en casa. Utilizan el servicio de algún *café Internet* (servicios de renta de computadoras con acceso a internet por tiempo en locales particulares) cercano a su casa o trabajo para realizar sus tareas, algunas alumnas que no saben utilizar el procesador de textos; pagan para que el encargado del local les escriba en la computadora su tarea y si no tienen cuenta de correo envían su trabajo desde la cuenta de correo de un familiar cercano.

La entrega de trabajos vía digital ha sido infrecuente debido al incipiente conocimiento de la cultura digital y las carencias que impiden su conectividad y acceso. Debido a ello se invitó a las alumnas interesadas a tomar una clase en el aula de informática para enseñarles algunas cuestiones básicas del uso de la computadora y para facilitar su conexión a Facebook para el acompañamiento tecnológico a través de este medio y apoyarlas desde la comunidad de aprendizaje digital.

En esta acciones se sustentaron en Harasim (1995) quién refiere un modelo para generar conocimiento entre usuarios digitales, definiéndolo como “redes de

aprendizaje” (learning networks), es decir comunidades de alumnos que trabajan juntos en un entorno on-line -que pueden estar o no- geográficamente dispersos pero interconectados, que persiguen y construyen conocimiento en un mundo asíncrono o en conexión sincrónica. Existen antecedentes que aportan evidencias de experiencias exitosas Facebook, según Llorens (2011:12) “los perfiles de esta plataforma dan soporte a experiencias de comunicación complejas y continuas, se propician procesos de aprendizaje colaborativo entre los miembros de una comunidad”.

La conformación de estas comunidades de aprendizaje digital entre las alumnas que desde la mirada de Dusell (2011) les permitirá realizar operaciones complejas para aprovechar las posibilidades que ofrece la cultura digital y esto no se consigue dotando a las escuelas de computadoras y conexión a Internet, es imprescindible incidir en la formación docente proveyendo de prácticas innovadoras que fortalezcan el uso significativo de los medios digitales. Es decir “plantar actividades que rebasen las versiones escolares de enseñanza, que exploten el potencial los entornos digitales: representaciones dinámicas y multimodales, entre otras” (Solís, 2009:97).

Sin embargo estos esfuerzos aun no han podido subsanar las carencias en cuestión tecnológica, siendo hasta ahora un factor de exclusión sin que se observe la mejora en calidad, eficiencia y equidad esperada por las tendencias internacionales y las recientes reformas.

4. PRIMEROS HALLAZGOS

Las sesiones sabatinas dan cuenta de cómo las alumnas realizan sus tareas en el transcurso de la semana y denota por un lado el trabajo de observación y reflexión de su propia acción al interior de sus aulas, así como estas tareas tienen relación directa con el trabajo realizado en clase. De este modo las alumnas elaboran la construcción de significados de acuerdo con la diversidad de personalidades y modelos educativos en los que se desempeñan (Sánchez, 2011).

El significado identitario de ser profesional está situado principalmente en la preparación profesional y el conocimiento adquirido de manera formal, la identidad profesional se está construyendo, algunas no se conciben aún como maestras debido a las carencias de su preparación académica. Inclusive para alguna de ellas al ser llamada maestra no se reconoce como tal. La importancia de la formación superior en otra de las narraciones se hace presente al manifestar deseo de continuar preparándose como docente, este uno de los principales motivos

para estar y continuar en la licenciatura. No obstante el análisis FODA provee de elementos analíticos que revelan que el significado identitario de ser profesional está presente en ellas al reconocer su experiencia y saberes docentes.

El significado de ser mujer se ve reflejado en la narración que permite reconocer rasgos de sumisión ante la pareja, la posibilidad de someter el anhelo de continuar estudiando ante las obligaciones que conlleva ser ama de casa, esposa y madre. Estos significados dan cuenta de la situación social en que se desenvuelven nuestras alumnas y muestran el riesgo de no concluir la licenciatura. Hablan también de la importancia de la familia, de cómo es necesario para muchas de estas mujeres educadoras contar con el apoyo familiar para lograr concluir sus estudios. Esta necesidad es revelada en la carta cómplice que permite un conocimiento profundo de la complejidad que compone el significado identitario del ser alumnas; al reconocer que apoyos tienen, así como los retos que enfrentan.

Estos primeros hallazgos evidencian que nuestro trabajo a penas inicia, que esta investigación podrá servir de referente para otras comunidades educativas interesadas en incidir de un modo distinto en la formación inicial docente; al construir conocimiento amplio sobre quiénes son los estudiantes, cuáles son sus realidades y la inclusión o exclusión que puede proveerles la cultura digital al cursar el nivel superior de educación.

REFERENTES

- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. París: Nathan.
- CASTAÑO, C. (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- CONNELLY, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000), *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- EISNER, Elliot (1998), *El ojo ilustrado*.
- DUSSEL, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires. Santillana.
- JARA, I. (2008) *Las políticas de tecnología para las escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones*. ONU. Santiago de Chile. Disponible en: <<http://www.cepal.org/SocInfo>> (10 de julio de 2009).
- KORNBLIT, L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit (coord.), *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis* (pp. 15–33). Buenos Aires: Biblos.
- KUZNETSOV, D. (2008). Mexico's Transition to a Knowledge-Based Economy- Challenges and Opportunities. *The World Bank* <http://go.worldbank.org/CH73G3G7Vo>
- LLORENS, Capdeferro, Neus (2011). «Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 31-45. UOC. [Fecha de consulta: 04/02/14]. <<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>> ISSN 1698-580X
- TELLO, E. (2007). «Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México» [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 05/03/14]. <<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/tello.pdf>>
- UNESCO International Bureau of Education (IBE-UNESCO) (2007), *Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina Regiones Cono Sur y Andina*. Buenos Aires: Documento interno.
- · — (2008), *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

- PEDRÓ, F. (2009), *Are the new millennium learners making their grades? Technology use and educational performance in PISA*. Paris: OECD - Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- RIVAS, J. I., Sepúlveda, M. P., Ropdri, P. M., Alonso, M., Cortés, C., Gimeno, V., *et al.* (2000). El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 133-146.
- SÁNCHEZ, J. (2011). *Proyecto andamios curriculares: una nueva cultura de la formación universitaria*. UNAM. México.
- SOLÍS, A. (2009). *El uso del Aula de Medios en una Escuela Secundaria de la Ciudad de México*. Tesis DIE-CINVESTAV.
- SUÁREZ, D. (2003), “Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente” en: *Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ*. www.lpp-uerj.net/olped
- · —, (2005), “Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del Noroeste argentino”. Informe del Proyecto UBACyT (F099) *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- · —, (2007) *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares* consultado en: http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/art_libro_in

2 LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO, UN PROYECTO INCLUSIVO QUE EXCLUYE

Miroslava Cruz-Aldrete;

Facultad de Humanidades,
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Johan C. Cruz;

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Miguel Ángel Villa- Rodríguez;

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Universidad Nacional Autónoma de México, México

RESUMEN

La fundación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México se llevó a cabo en un contexto en el cual era necesario cubrir la demanda educativa de estudiantes que pretendían cursar sus estudios superiores y fueron rechazados de otras universidades públicas. El proceso de selección para el ingreso a esta universidad puede calificarse como inclusivo y abierto a la diversidad; sin embargo, existen una serie de factores que han impedido que esta casa de estudios tenga los niveles de eficiencia terminal deseados, tales factores están vinculados con la naturaleza del alumnado y el papel del profesorado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ante esta situación se propone una estrategia de intervención que tiene como finalidad última elevar los estándares de esta universidad.

En las últimas décadas se ha discutido no solo el derecho a la educación de todo ser humano, sino también las políticas y estrategias que permitan mejorar el acceso a la escuela, a propiciar una educación digna, así como en los elementos que se requieren para evitar cualquier situación de exclusión y de esta manera sea posible la permanencia de todo alumno en el sistema escolar cualquiera que esta sea su condición, física, social, cultural, económica o lingüística. Sin duda,

esto conduce a nuevos retos de distinta naturaleza, entre otros, la calidad de la enseñanza, las condiciones del profesorado, los efectos escolares y el ideal de ciudadano que se quiere formar. Elementos que en su conjunto atañen a los diferentes niveles educativos desde la educación inicial hasta el nivel superior.

En México, observamos que en los últimos años se ha dado un impulso considerable a la educación media superior, incluso con su recién decretada obligatoriedad se pretende fortalecer no sólo este nivel educativo sino también otorgar mayores herramientas y competencias para la vida (INEE/SEP, [2006]), así como una serie de conocimientos que preparen al alumnado para el ingreso al nivel superior. Sin embargo, también debe plantearse que la demanda para acceder a este nivel es mayor y cada vez son menos jóvenes los que tienen la posibilidad de acceder a éste nivel educativo. Lo anterior indica que, lejos de ser un derecho, el acceso a estudios superiores se ha convertido en un privilegio de pocos. Es, sin duda, alarmante este panorama, recordemos que la educación, en todos sus niveles, también forma en la ciudadanía: sin éste último elemento la democracia se afecta generando violencia, pobreza y destrucción del tejido social (Grossman, 2008).

Teniendo los datos anteriores como antecedente, la fundación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), se ubica en el contexto de la apertura de nuevos espacios universitarios ante la creciente demanda de jóvenes que desean ingresar a este ciclo educativo; esta Casa de Estudios se ha caracterizado por su particular forma de seleccionar a sus aspirantes: mediante un sorteo en el que el único límite es la cantidad de lugares que puede ofertar esta universidad en todos sus planteles.

Este principio de “no selección” de los estudiantes, ha traído consigo un momento crítico de reflexión para todos sus miembros (profesores, administrativos, alumnos). La cual se centra de manera específica en los resultados esperados de la universidad, es decir, en la eficiencia terminal de los egresados de cada licenciatura. La UACM presenta un problema de bajo índice de titulación que debe abordarse desde distintos ángulos para entender a qué responde esta situación. Consideramos que en principio había que discutir, por un lado, si se debe a las características del alumnado, y no con ello queremos criticar la pertinencia de la forma en que ingresan los estudiantes a esta institución, sino por el contrario, conocer la situación de los alumnos para generar las estrategias que permitan que estos estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceder a la educación superior, con igualdad, equidad y calidad, independientemente de su condición social, lengua, o discapacidad. Y por el otro, también, consideramos oportuno discutir sobre las características del profesorado, quizá hay un desconocimiento

por parte de un sector del profesorado de la UACM sobre del modelo de esta universidad y del alumno en términos de cómo aprende, y qué requiere para aprender.

La intención de este trabajo es discutir el modelo de la UACM y la propuesta de intervención focalizada en el conocimiento de las estrategias cognoscitivas de los alumnos, con el fin de dar respuesta a sus necesidades de manera puntual por las propias instancias que compone la estructura de esta casa de estudios. La exposición de este trabajo se divide en tres partes: en la primera se contextualiza a la UACM, tomando en cuenta el diagnóstico que en el 2011 ofreció Esther Orozco (ex rectora de esta universidad). La segunda aborda de manera general el modelo de enseñanza de esta universidad; y la tercera y última, la propuesta de intervención. Esta última se basa en un estudio realizado en una población de 246 estudiantes de la UACM en el 2006 a los cuales se les aplicó la Evaluación Cognoscitiva Básica (Villa-Rodríguez, *et al.*, 2007).¹

2.1 LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

La universidad se fundó en 2001, con el nombre de Universidad de la Ciudad de México y fue en 2004 cuando esta adquirió su autonomía, hecho que se reforzó en 2005 con la promulgación de la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (ALDF, 2005). Entre otras atribuciones la UACM tiene la capacidad de establecer las formas de convocatoria e incorporación de los estudiantes así como formular sus políticas académicas, de investigación y difusión del conocimiento y la cultura (p. 4). Cabe destacar, que de acuerdo con el mismo instrumento legal, la comunidad de la UACM se integra por tres grandes componentes: a) los estudiantes; b) el personal académico y el personal administrativo; c) el personal técnico y manual. Este principio es medular para la atención a la diversidad de todos los integrantes de esta casa de estudios.

Así, las relaciones entre estos integrantes al interior la misma se rigen por “las relaciones de cooperación y apoyos mutuos para impulsar la superación de

.....
1 De acuerdo con los resultados de la evaluación, 59% de esta población presentó al menos un puntaje extremo percentil menor de 10 en alguna de las subpruebas aplicadas, sin embargo consideramos que existía un déficit cognoscitivo, cuando dos o más de las subpruebas de cada función tenían un puntaje extremo. De esta manera, 10% tenía puntajes bajos en atención - memoria de trabajo; 7% en lenguaje-aprendizaje; 4% en habilidades visoespaciales y funciones ejecutivas y 6% en dos o más de estas funciones (Villa-Rodríguez, *et al.*, 2007).

todos sus integrantes” (p. 4). De esta forma la UACM hace hincapié en la correcta relación armónica entre todos sus miembros que, de acuerdo con el Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000), acercaría a la misma a erigirse como un espacio inclusivo donde toda la comunidad académica se encuentre involucrada, es decir, una instancia donde todo el personal participe de manera armónica en la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, involucrándose, en la medida de sus posibilidades, de manera activa para que este proceso concluya de forma exitosa, no sólo logrando la adquisición de competencias por parte de los alumnos, sino también la inclusión social de los mismos al término de sus estudios (Aguerrondo, 2008).

La UACM se fundó, por un lado, para dar respuesta a la demanda de acceso al nivel de estudios superior, y por el otro, busca la inclusión del alumnado que por diversas razones no había podido ingresar a otros centros educativos del nivel referido. En este sentido, es importante destacar que todos aquellos interesados en cursar alguna licenciatura o ingeniería que ofrece la universidad, deberán cumplir los siguientes trámites: registro e inscripción. La UACM emite una convocatoria de forma anual durante los meses de mayo y junio; el documento está dirigido a todos aquellos residentes de la ciudad de México que hayan concluido sus estudios de bachillerato. Resaltamos que la universidad no realiza ningún procedimiento de selección, considera que todos sus aspirantes tienen la misma oportunidad de ingreso, sin embargo debido a que no cuenta con suficientes lugares para atender la demanda, se hace el sorteo de los lugares correspondientes.

Una vez realizado el sorteo, los alumnos seleccionados deberán entregar una serie de documentos para que se les permita concluir su proceso de inscripción en el plantel correspondiente. Para tales efectos la universidad cuenta con 11 licenciaturas e ingenierías distribuidas a lo largo de tres colegios a saber: 1) Colegio de humanidades y ciencias sociales: Arte y patrimonio cultural; Ciencia política y administración urbana; Ciencias sociales; Comunicación y cultura; Creación literaria; Filosofía e historia de las ideas; Historia y sociedad contemporánea. 2) Colegio de ciencia y tecnología: Ingeniería en sistemas de transporte urbano; Ingeniería en sistemas electrónicos industriales; Ingeniería en sistemas electrónicos y de telecomunicaciones. 3) Colegio de ciencias y humanidades: Promoción de la salud. Tales programas de estudio se imparten en las aulas de sus cinco planteles: Casa de la Libertad; Centro Histórico; Del Valle; San Lorenzo Tezonco y; Cuauhtepac.

Como podemos observar, la oferta que se hace de las licenciaturas mencionadas, es un compromiso con la comunidad, con el entorno. La UACM pretende

educar ciudadanos para transformar la sociedad, con un pensamiento crítico y humanista, y con conocimientos científicos y tecnológicos que contribuyan a construir una sociedad educada, equitativa y solidaria (Orozco, 2011).

Tomando en cuenta sus propósitos y misión, así como el proceso de selección de sus estudiantes, pareciera que la UACM fue creada atendiendo a criterios de inclusión. Los mecanismos de ingreso indican que todos los aspirantes tienen las mismas oportunidades de formar parte de la comunidad académica de la casa de estudios en cuestión, independientemente de su edad, estrato social o méritos académicos previos. No obstante, debemos hacer hincapié en que todos ellos proceden de entornos sociales muy complejos, reflejo de esta situación son los resultados de la encuesta realizada sobre la situación laboral de los estudiantes entre 2001 y 2010, en la que se reportó que más del 90% del existieron generaciones en las que más del 90% del alumnado trabaja.

Tabla 1. *Estudiantes que reportaron trabajar al momento de su inscripción*

	<i>Generaciones</i>										<i>Total</i>
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Total de encuestados	596	818	807	982	3693	3405	2080	3310	2675	2626	20992
Estudiantes que trabajan	521	772	788	523	1955	1833	903	1632	1310	1321	11558
Porcentaje (%)	87.42	94.38	97.65	53.26	52.94	53.83	43.41	49.31	48.97	50.3	55.06

Fuente: Orozco, 2011: 36.

Una situación similar se observó con los estudiantes que reportaron tener hijos, cuyos casos aumentaron significativamente en las últimas generaciones (v. Tabla 2). Se presenta una situación similar con las estudiantes que reportaron tener hijos y aquellas que se encuentran en la condición de madres solteras (v. Tabla 3), cada año estos números tienden a aumentar y no son las claras las medidas de atención que la universidad ha tomado a favor de estos alumnos.

Tabla 2. Estudiantes que reportaron tener hijos al momento de su inscripción.

	Generaciones										Total
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Total de estudiantes encuestados	596	818	807	982	3693	3405	2080	3310	2675	2626	20992
Estudiantes con hijos	1	0	1	343	481	827	256	565	534	528	3536
Porcentaje (%)	0.18	0	0.12	34.93	13.02	24.29	12.31	17.07	19.96	20.11	16.84

Fuente: Orozco, 2011: 37.

Tabla 3. Estudiantes mujeres que reportaron tener hijos y encontrarse en condición de madres solteras al momento de su inscripción.

	Generaciones										Total
	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	
Total de estudiantes encuestadas	291	360	378	878	2063	1979	1715	1849	1551	1346	12410
Estudiantes mujeres con hijos	1	0	1	91	279	260	181	316	300	269	1698
Porcentaje (%)	0.34	0	0.26	10.36	13.52	13.14	10.55	17.09	19.34	19.99	13.68
Estudiantes madres solteras	1	0	0	36	109	101	96	186	194	181	904
Porcentaje (%)	1	0	0	36	109	101	96	186	194	181	904

Fuente: Modificado de Orozco, 2011: 38.

De acuerdo con estas cifras, la universidad se planteó como una opción viable para aquellos jóvenes que deseaban estudiar y se encontraban en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, pareciera que el interior de la misma no existen las condiciones adecuadas para disminuir las barreras que impidan la participación, y en este caso, el egreso a tiempo del alumnado de las aulas la UACM. Hacemos referencia a esta situación, pues el índice de eficiencia terminal es demasiado bajo, a lo largo de diez años sólo han egresado 392 estudiantes, los cuales 79 están titulados y 313 se encuentran en el proceso de elaboración de tesis, también se sabía, de forma extraoficial, que otros 669 alumnos se encontraban cursando las últimas

materias de sus respectivas carreras (Ramírez, 2010; Orozco, 2011). El diagnóstico que hicieron a la universidad a diez años de su fundación señalaba, también, que el índice de aprovechamiento escolar de los alumnos es extremadamente bajo, cerca del 52% de los estudiantes tienen un promedio de calificación de 0 a 2.5 y sólo el 15% de ellos tiene un promedio igual o superior a 5 (Orozco, 2011). Respecto a la permanencia de los alumnos en la UACM, se presentaba un lento avance en su trayectoria escolar, aproximadamente la mitad de los alumnos inscritos habían tenido una permanencia mayor para concluir una carrera, incluso algunos de ellos llevaban más de dos períodos cumplidos el desarrollo de sus estudios.

Bien cabría preguntarse de quién es la responsabilidad ante tales cifras. Por un lado sabemos que es compromiso de los estudiantes comprometerse con su universidad y consigo mismos, sin dejar de lado el compromiso social que han adquirido al ingresar a una universidad pública. No obstante, no perdamos de vista los datos presentados en las Tablas 1, 2 y 3, un buen porcentaje de estos estudiantes no cuentan con la capacidad económica para ser estudiantes de tiempo completo, o bien, otras circunstancias como tener hijos o encontrarse en la condición de madres solteras les impiden dedicarle el tiempo correspondiente a sus estudios. Pero, también podemos encontrar que esto responde a necesidades educativas especiales de los propios alumnos universitarios que no fueron detectadas y, por tanto, no han sido atendidas.

Es imperativo que se implementen las medidas de atención correspondientes para que estos alumnos, independientemente de la dedicación que tengan y de su situación socioeconómica, puedan concluir sus estudios en tiempo y forma. Orozco (2011) en su diagnóstico “sugería” que el alumnado tenga dedicación de tiempo completo a sus estudios y también comentaba que se habían abierto una serie de convocatorias para beneficiar tanto a los alumnos que se encuentren en el proceso de realización de su trabajo recepcional (terminal), así como de estímulos económicos para incentivar a los estudiantes a acercarse a la investigación, pero es claro que sin una visión clara de la dimensión real del problema y de las situaciones y contextos de los estudiantes, dichos esfuerzos serán en vano.

Además del problema del alumnado, es menester señalar que otro aspecto derivado de los comentarios anteriores se encuentra ampliamente vinculado con la plantilla docente y las labores que realizan al interior de la misma universidad. En 2011 la UACM contaba con 876 profesores-investigadores, si la universidad continúa con el ritmo visto en aquellos años en el área de eficiencia terminal, desempeño académico e ingreso, para 2020 se necesitaran aproximadamente a 2000 profesores para atender a los cerca de 23,383 estudiantes que albergará la

universidad, un ritmo insostenible si tomamos en cuenta que el presupuesto para la educación superior es limitado y cada año tiende a reducirse aún más.

2.2. EL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA UACM. UNA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE

El modelo de la UACM pone especial énfasis en el estudio y la utilización de las estrategias de aprendizaje, término que, desde la propuesta constructivista, se refiere a los procedimientos, operaciones o habilidades que una persona emplea de manera consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz, 1999).

¿Por qué este acento? En toda perspectiva educativa, es fundamental la concepción que se tiene sobre la persona que se pretende formar así como las ideas sobre cómo se aprende y para qué se enseña. Toda propuesta educativa está basada en concepciones sobre el ser humano, la sociedad que se desea, la educación y el aprendizaje.

Tradicionalmente el papel primordial de la escuela en el nivel superior ha sido la transmisión de información que se considera relevante para los distintos campos del conocimiento, con una idea de la educación como algo que se acumula y posteriormente se reparte. Así, el aprendizaje consiste en un proceso de acumulación y memorización de la información. La contrapartida, es decir, el proceso de enseñanza, consistiría en la exposición y transmisión de conocimientos, que se reciben de manera pasiva. En esta concepción, los programas de estudio abarcan grandes cantidades de contenidos conceptuales y de información. La masiva producción de información existente sobre un tema anula toda posibilidad de proporcionar el conjunto de información referente a ese tema, y hace imposible que quien quiera aprender lo pueda hacer.

Las investigaciones actuales, desde la corriente constructivista (Bellocchio, 2010; Casas, 2010; Díaz, 1999; Ganem, 2010; Pelech, 2010), ponen énfasis en el hecho de que la persona que aprende es un ente activo, que elabora los conocimientos. Estas corrientes de investigación y pensamiento han generado nuevos marcos conceptuales que impulsan la acción educativa hacia el desarrollo de capacidades de pensamiento y de aprendizaje independiente, es decir, se propicia una educación para la autonomía. En conjunto, esta orientación teórica conocida como paradigma del aprendizaje, se asume en la UACM como referencia central para su función educativa.

Ahora bien, el modelo de la UACM pone un acento especial en el contexto educativo, entendiendo que este constituye la base de nuestra manera de interpretar la actividad en el aula. Así, para poder hablar de interactividad conjunta, construcción del conocimiento y aprendizaje significativo, el maestro debe de ayudar al alumno a tener una comprensión básica del sentido de lo que se está discutiendo y negociando en el aula, de manera que se asegure que su comprensión del contexto educativo es compartida por el alumno. De la misma manera, en relación con las estrategias, éstas deben enseñarse a través de la acción conjunta, de modo que el alumno pueda realizar una apropiación personal de su significado. Para ello es necesario tomar en cuenta otro conjunto de factores, como son los factores personales, que por un lado agrupan todos los aspectos relacionados con la percepción que cada uno tiene de sí mismo como estudiante (autoconcepto, autoestima, motivación, etc.) y por otro lado, los factores relativos a la tarea, que explican cómo el alumno entiende las actividades de aprendizaje y cómo adecúa su actuación a esta concepción.

Siguiendo la propuesta constructivista, el modelo de la UACM se apoya de manera determinante en la figura del docente como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en su rol como tutor, y en las características, competencias y apoyos que se requieren para realizar este papel. En este plano se considera a la institución escolar y a la propia comunidad, además del alumno, como agentes condicionantes de los procesos de aprendizaje, y se establece una relación entre el currículo, la orientación tradicional y la orientación psicopedagógica.

El modelo propone el trabajo intervinculado del orientador con el profesorado en toda la programación educativa y en todos los niveles de concreción curricular. Hace hincapié en la planificación de las actividades de la Orientación Educativa paralelamente con las del diseño curricular en un programa de acción tutorial, donde se propone al docente-tutor como responsable principal del desarrollo de las acciones en el aula. La finalidad de la orientación en este modelo es preventiva, interviniendo directa e indirectamente, para que la institución educativa se desarrolle al máximo. Adopta una perspectiva global y sistémica de intervención psicopedagógica, partiendo de la idea de que la realidad educativa solo se puede abordar de forma global, y que la colaboración de los profesores, y orientadores llevará a una intervención eficaz que a la vez promueve cambios duraderos. Como mediador, el papel de docente mediador está fundamentado en los paradigmas socioculturales (L. S. Vigotsky), cognitivo (J. Piaget) y constructivista (G. Coll) y del ejercicio de este papel se requiere que, al relacionarse con los estudiantes (Ferreiro & Calderón, 2012).

En el modelo de la UACM, el profesor/tutor debe acompañar al estudiante en el complejo escenario universitario, pues es en teoría el contexto donde el alumno debe recibir una formación que le permita un desarrollo integral para enfrentar la vida. Se busca promover el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, para el trabajo en equipo, para la comunicación, para adaptarse a nuevas situaciones y capacidad de razonamiento y juicio crítico.

Para dar respuesta a este escenario el profesor tiene diversos y nuevos retos, teniendo que afrontar la diversidad del alumnado, el acompañarle en sus procesos de aprendizaje y facilitar un desarrollo integral. Debe existir un continuum entre docencia, tutoría y orientación. Así el profesor tiene una función docente e investigadora, pero además ha de afrontar, una función tutorial.

En el marco mencionado, el profesor-tutor debe de tener una serie de competencias y características como son la motivación y preparación para la docencia, y el interés por el desarrollo de alumno como persona, como estudiante y como futuro profesional. Como ya se indicó en el terreno de la motivación del estudiante, la conducta de los profesores puede influir de forma positiva o negativa en el comportamiento y rendimiento académico del alumno. A partir de representaciones que hace respecto a sus alumnos, el profesor refleja sus creencias respecto a las posibilidades del alumno a partir de sus características personales y del concepto de su propio papel. Del mismo modo, el alumno también interpreta la información transmitida por el profesor con relación a lo que piensa y espera de él.

El profesor tutor requiere de un amplio rango de competencias: A nivel cognitivo: saber (conocimientos) y saber hacer (competencias prácticas); a nivel social y de relación: saber estar (actitudes y comportamientos participativos) y saber ser (actitudes y comportamientos personales). Por tanto, el modelo de aprendizaje de la UACM (y de cualquier universidad) demanda un perfil del docente en particular, no solo conocedor de su disciplina, sino de didáctica, pedagogía, entre otros.

2.3. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA DE APOYO ESTUDIANTIL

El programa de apoyo estudiantil que hemos propuesto se basa en los conceptos fundamentales de la filosofía educativa de la UACM que acabamos de exponer; los estudiantes son protagonistas y responsables del diseño y desarrollo de su currículum. Se propone integrar los servicios de apoyo que brindan los tutores y asesores durante el Programa de Integración que se imparte en los primeros semestres.

Para la creación de un ambiente educativo de calidad es fundamental considerar la estrecha relación que existe entre los desarrollos cognoscitivo, físico, emocional y social de los miembros de la comunidad. El éxito escolar depende del esfuerzo coordinado de la comunidad educativa.

El punto de partida del programa fue el diagnóstico diferencial de los alumnos que fueron asignados al Módulo A del ciclo de integración por sus carencias en expresión oral y escrita o en matemáticas. Considerando que un pequeño porcentaje, que se puede estimar en 5%, es probable que presente dificultades específicas del aprendizaje como dislexia, disfasia, dispraxias o síndrome disecutivo; los cuales ameritan una intervención directa sobre sus limitaciones cognoscitivas básicas, como puede ser un déficit de atención o memoria, alteraciones viso espaciales o del lenguaje, pues de otra manera no podrán aprovechar los apoyos pedagógicos que se les ofrecen y muy probablemente se orientarán al fracaso escolar. Una vez detectados los alumnos que requieren apoyo especial se propone dar las ayudas pertinentes para contender con sus déficits y aumentar las probabilidades de éxito escolar. El programa debía ser dirigido por la Coordinación de Servicios Estudiantiles quienes deben fungir como el enlace con los profesores implicados en el programa y con los alumnos usuarios del servicio.

El programa consta de tres etapas:

1. Evaluación cognoscitiva básica [ECB] (criba de atención, memoria, habilidades verbales, viso espaciales y emocionales);
2. Evaluación neuropsicológica y
3. Oferta de servicios de apoyo.

La base de esta propuesta de intervención es la *Evaluación Cognoscitiva Básica* (Villa-Rodríguez, *et al.*, 2007) el cual es un instrumento sensible, confiable y fácil de aplicar, se encuentra integrado por las siguientes pruebas:

Evaluación básica de las habilidades verbales. (Tiempo estimado de aplicación: 10 minutos)

- a. Atención (Repetición de dígitos en orden directo e inverso)
- b. Memoria de trabajo (Repetición de números y letras)
- c. Comprensión del lenguaje: *Token Test* (sólo las partes 4^a 5^a y 6^a partes)
- d. Aprendizaje de palabras (15 palabras en 5 ensayos)
- e. Evocación categorial (nombres de animales durante un minuto)

Evaluación básica de las habilidades viso espaciales

- a. Copia de la Figura de Rey
- b. Trail Making Test

Si bien es un instrumento fácil de aplicar, se requirió de un taller de capa-

citación para asegurar que aquellos que van a aplicar este instrumento dominen su uso, y con ello validar los resultados obtenidos.

Este trabajo se originó, en primera instancia, por el interés que tuvieron algunos docentes de la UACM plantel San Lorenzo Tezonco, que observaron, entre otras cosas, dificultades de los alumnos en su competencia en la lengua escrita. Así, los maestros, por un lado se dieron a la tarea de buscar estrategias que favorecieran a sus alumnos en este aspecto; y por el otro llevaron a cabo una serie de conferencias invitando a especialistas para abordar temáticas relacionadas a las necesidades educativas especiales; a la discapacidad; y con relación a los procesos neuropsicológicos centrados en el aprendizaje; esto ocurrió a finales de 2005. Ante la iniciativa de los profesores quienes vertieron sus inquietudes sobre el desempeño de sus estudiantes, la Mtra. María Salazar-Rodríguez, en ese momento, responsable del denominado Espacio Estudiantil y servicios escolares, asumió la necesidad de elaborar un proyecto que permitiera conocer la situación de los estudiantes en cuanto a sus procesos cognoscitivos básicos para así responder de manera oportuna a las necesidades que como estudiante tuviera en su aprendizaje, y con ello favorecer su desempeño escolar.

La primera etapa de este proyecto arrancó en 2006, en la cual primera se capacitó a los miembros de Espacio Estudiantil, por parte del Dr. Villa-Rodríguez y colaboradores sobre el manejo de la ECB. El objetivo era que este personal aplicara en sus respectivos esta evaluación, como se pudo hacer en los planteles (San Lorenzo Tezonco, Casa Libertad y Centro Histórico). Cada uno de los responsables de estos centros se dieron a la tarea de hacer una invitación a los alumnos para participar, obteniendo así un primer resultado sobre la población estudiantil que estaba inscrita en la UACM.

En la segunda etapa se realizó la aplicación del instrumento EBC, captura de datos y análisis de los mismos (2006-2007), para esta tarea también contribuyeron estudiantes del servicio social de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (FES-Zaragoza), inscritos al programa del Dr. Villa-Rodríguez, quienes calificaron las pruebas obtenidas por los integrantes de Espacio Estudiantil.

Entre los hallazgos, después del análisis de las pruebas del EBC, cabe destacar que encontramos que el perfil cognoscitivo de los estudiantes de la UACM está dentro de los límites normales, es decir no hay, como grupo, un déficit en ninguna de las funciones cognoscitivas estudiadas. A pesar de que el grupo está dentro de los límites normales, según los baremos de las pruebas originales, pudimos detectar que 45 alumnos de la muestra de 246 (18.29%) presentan

puntajes extremos en algunas de las funciones cognoscitivas y que deberán ser estudiados con una evaluación neuropsicológica completa. Este porcentaje está por arriba de lo esperado en una población abierta, el porcentaje esperado es de alrededor de 5%.

Asimismo, de manera cualitativa pudimos observar que un bajo porcentaje de los alumnos presentaban serios problemas de: atención, memoria, discriminación visual, razonamiento. Este resultado fue el detonante para la siguiente etapa del proyecto, pues consideramos que estos alumnos debían ser atendidos por parte de un equipo coordinado por Espacio Estudiantil.

Por lo tanto, nos dimos a la tarea de no solo atender al puntaje obtenido por estos alumnos en la EBC, sino que correlacionamos esta la información con aquella que aparecía en los expedientes del alumnado. Y también, tomamos en cuenta los comentarios que de manera espontánea manifestaron los estudiantes que participaron en esta evaluación, en cuanto a sus problemas en el aprendizaje, sus dificultades para atender y comprender las clases. Así, advertimos que algunos de ellos presentaban un rezago escolar que en toda su trayectoria académica se hacía evidente, por ejemplo, sus dificultades para las operaciones básicas, para comprender las instrucciones, o problemas de lecto escritura. Elementos claves para acceder y continuar en el nivel medio superior. Y no menos importante, descubrimos y pusimos en el centro de la discusión que son justo estos alumnos que no presentan una discapacidad sensorial o de movimiento los más abandonados del sistema educativo. La atención a estos alumnos se pierde en su paso de la educación básica a la educación media superior, como si dejáramos solo al desarrollo del ser humano la respuesta a los cambios en los procesos cognoscitivos básicos. Y cuando esto no se da, dichos alumnos no obtienen un acompañamiento escolar ni en el bachillerato ni en la universidad, lo que conduce en la mayoría de las veces en una deserción o fracaso escolar. El análisis de los resultados fue compartido y discutido con el equipo de Espacio Estudiantil para dar paso al desarrollo de un plan de acción.

En principio, nosotros consideramos que estas dificultades no se resuelven con cursos “remediales” o de nivelación, se requiere de estrategias específicas y de la implementación de un programa de atención para cada individuo. Y el pleno compromiso de los jóvenes y adultos estudiantes para atender a esta situación, ser conscientes de sus debilidades pero también de sus fortalezas, y de su determinación para monitorear su aprendizaje en pro de su desempeño escolar.

Ante un panorama como el que se encontró, discutimos la pertinencia de desarrollar vínculos con otras instituciones, pues desde nuestra óptica, los re-

cursos de Espacio Estudiantil no son suficientes. Se requiere de la atención de otros especialistas (neuropsicólogos, maestros de educación especial, maestros de educación inclusiva y atención a la diversidad) que de manera conjunta con los miembros de la comunidad educativa de la UACM generaran programas de atención. Así, se pensó en principio contactar con la FES Zaragoza, donde se desarrolla la maestría en Neuropsicología y a la cual se encuentra adscrito el Dr. Villa-Rodríguez, así como la Normal de Especialización del Distrito Federal y la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, pues los miembros de este equipo de investigación han mantenido relaciones de colaboración con estas instituciones. Aunado a lo anterior, consideramos que era posible armar una red de apoyo entre los mismos estudiantes para entre otras cosas fungieran como tutores, o para preparar material audiovisual en caso de que algún estudiante lo solicitara para aclarar dudas, o para la elaboración de resúmenes, etcétera.

De igual manera, consideramos la importancia de emprender planes de acción y de reflexión sobre el modelo educativo de la UACM, rescatando en principio que su respeto al derecho a la educación de todo ciudadano mexicano por un lado, ha llevado a esta universidad a generar un cambio benéfico entre los estudiantes a los que da cabida, pues éstos tienen expectativas diferentes con respecto a su propia vida laboral, académica, familiar, cuando antes la mayoría de ellos había sido segregado, discriminado por el propio sistema educativo. Pero, por el otro lado, enfrenta a la comunidad de la UACM a entender que no basta con que estos alumnos estén inscritos, debemos darle los elementos para que puedan desempeñarse de manera competente dentro y fuera del aula. Considerar los tiempos que requiere cada alumno, generar una trayectoria curricular diferente para aquellos que la necesitan.

Desafortunadamente este proyecto solo alcanzó la etapa de diagnóstico y análisis de los resultados. La propuesta de oferta de servicios de apoyo y generación de acciones para atender a esta población no se formalizó, solo quedó enunciada y continúa en la espera de ser ejecutada.

CONCLUSIONES

Como hemos anotado, el proyecto original de la UACM responde a los planteamientos de una escuela inclusiva e intercultural: una universidad para la diversidad, en el sentido amplio del concepto. El mismo proceso de selección es el principal garante de la inclusión de los alumnos al interior de la misma, todos los

aspirantes tienen las mismas oportunidades de ingreso. Su oferta académica responde, desde la óptica de cada programa de licenciatura e ingeniería, a la solución de las complejas problemáticas que vive la ciudad de México. Desafortunadamente, a lo largo de más de 10 años de vida son esos mismos preceptos los que han llevado a la Universidad a la debacle, una escuela que ha decidido transitar a la inclusión requiere una serie de medidas de atención a la diversidad como la capacitación del profesorado o el diseño de estrategias de intervención para los alumnos con necesidades educativas especiales, de otra forma está condenada al fracaso. El diagnóstico estableció que la UACM “no es una institución de estudiantes que trabajan, sino de trabajadores que estudian. Pero también lo es de los estudiantes que no trabajan” (Orozco, 2011: 39). Sin embargo, pareciera que no es lo uno ni lo otro, sus pobres resultados nos hablan de la exclusión educativa y social que de ninguna forma pueden contribuir a la creación de la sociedad del conocimiento que requiere el siglo XXI. Por ello, hoy más que nunca debemos atender a la dinámica que presenta esta institución, ponderar sus virtudes y fortalecer la dinámica de la comunidad, de tal modo que los estudiantes que acuden a esta institución se conviertan en los ciudadanos que una nación como la nuestra reclama. Solo resta mencionar que ante un reto como al que se enfrenta la UACM requiere de fortalecer los vínculos interuniversitarios para que en conjunto se genere una mejor respuesta para atender al alumnado que forma parte de esta casa de estudios.

REFERENCIAS

- AGUERRONDO, I. (2008). “Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión”. En: *Perspectivas*, XXXVIII (1), 61-80.
- ALDF. (2005, 5 de enero). “Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”. En: *Gaceta Oficial de la Ciudad de México*, 3-14.
- BELLOCCHIO, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo: un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: ANUIES.
- BOOTH, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO/CSIE.
- CASAS, M. V. (2011). *Guía para la planeación didáctica en la universidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- DÍAZ, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

- FERREIRO, R. & Calderón, M. (2012) *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.
- GANEM, P. (2010). *Piaget y Vygotsky en el aula: el constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México: Limusa.
- GROSSMAN, D. (2008). “Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional”. En: *Perspectivas*, XXXVIII (1), 45-60.
- INEE/SEP, ([2006]). *Plan de desarrollo del Sistema Nacional de Indicadores Educativos de México, 2007-2014*. México: INEE/SEP.
- OROZCO, E. (2011). *Evaluación y desempeño académico de la UACM y de sus estudiantes inscritos de 2001 a 2009; avances a marzo de 2011*, presentación no publicada.
- PELECH, J. (2010). *The comprehensive handbook of constructivist teaching: from theory to practice*. Charlotte, North Carolina: Information Age.
- RAMÍREZ, B. (2011, 8 de abril). “Aumentar formas de titulación en la UACM, plantean aspirantes a rectoría”. En: *La Jornada*. Consultado el 10 de abril de 2012. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2010/04/08/capital/036n1cap>.
- VILLA-RODRÍGUEZ, *et al.*, (2007). “Validación de una batería mínima para la detección de necesidades educativas especiales en estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México”. Cartel presentado en el X Congreso de la Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, Buenos Aires, Argentina.

3 LA UNIVERSIDAD COMO PROYECTO ÉTICO EN LA POSMODERNIDAD

Alexandro Escudero Nahón

Doctor en Educación por la Universidad de Barcelona.
Profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de
Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro.
Dirección: Centro Universitario Cerro de las Campanas, C.P. 76010,
Querétaro, México. Tel. +52 (442) 192-12-00 Ext. 6310.
Email: a.escudero.n@uaq.mx

RESUMEN

La Universidad ha enfrentado una crisis epistemológica, ética y social desde la segunda mitad del siglo XX porque los estudios históricos sobre la educación superior han demostrado que las instituciones modernas traicionaron el proyecto ético de la modernidad. Ante este panorama, la Universidad tiene la responsabilidad de reivindicar su función social promulgando y llevando a cabo un renovado proyecto ético que supere las deficiencias, discriminaciones e incongruencias del antiguo proyecto ético de la modernidad. Lo anterior supone varios desafíos. En primer lugar, discernir si los valores propiamente modernos, es decir, la igualdad, la autonomía y la libertad, están vigentes en la sociedad contemporánea; en segundo lugar, superar la tentación de promulgar un proyecto ético posmoderno porque eso implica una contradicción en los términos y, en cambio, proponer un proyecto ético en la posmodernidad; y en tercer lugar, reconocer que las nuevas claves éticas no se encuentran dentro de la Universidad misma, sino en la vibrante acción ciudadana, política y social que le rodea.

Las claves éticas que fundamentarían dicho proyecto pueden ser atisbadas ya en los movimientos ciudadanos contemporáneos más emblemáticos: el feminismo, el pacifismo, el ecologismo, el multiculturalismo, y el consumo responsable. Todas estas acciones ciudadanas coinciden en dos características: ponen el acento en la fuerza política que implica la identidad propia, y señalan que los valores morales que enarbó la modernidad siguen vigentes y son deseables, pero en esta ocasión es necesario señalar un matiz al respecto: será necesario ejercer el valor de la libertad garantizando el respeto, el de la autonomía exigiendo la responsabilidad, y el de la igualdad asegurando la equidad.

3.1 EL DECLIVE DEL PROYECTO ÉTICO DE LA MODERNIDAD

La modernidad es un periodo histórico y político surgido en Europa occidental que, empuñando la idea de que la razón y la ciencia eran las únicas herramientas del pensamiento humano capaz de desterrar los principios teológicos o metafísicos, logró deslegitimar el poder monárquico y eclesiástico imperante en el siglo XVIII para imponer en su lugar el proyecto Ilustrado. Las prácticas y discursos modernos surgidos en esta región del mundo configuraron el principal punto de referencia de las sociedades modernas, y generaron variantes propias en otras partes del mundo (Wagner, 1997, 2011, 2013).

Dicha transformación histórica fue impulsada por una emergente clase social, posteriormente definida como burguesía, que postuló valores morales opuestos a la hegemonía monárquica y la iglesia (que entonces empezaron a considerarse oscurantistas y retrógrados), con tal de erradicar la moral religiosa a la que las personas estaban tradicionalmente vinculadas. Los fundamentos morales de la modernidad descansaban en los valores de la igualdad, la libertad y la autonomía (Weber, 2012).

Los preceptos éticos modernos confiaban en que la relación entre las personas podía transformarse en bien de la justicia social (Bauman, 2005). El ímpetu por rechazar la tradición para instaurar la novedad devino rápidamente en una compulsiva necesidad de alcanzar la igualdad. La noción de proyecto fue inspiración y motivo para la modernidad. Ser moderno significaba, sobre todo, creer que el futuro sería mejor porque estaba en las manos de sus protagonistas, mejorarlo. La modernidad era, en sí misma, un proyecto (Villoro, 2013).

Así surgió el proyecto ético de la modernidad, y así mismo se crearon las instituciones que llevarían a cabo el programa moderno para la emancipación de la humanidad. Por eso el origen de los sistemas educativos modernos de Occidente estuvo vinculado a la génesis del Estado liberal del siglo XVIII y a un insistente relato sobre el potencial inédito del flamante sujeto moderno.

En efecto, la educación moral de la ciudadanía fue, en este sentido, uno de los proyectos más preciados de la modernidad porque estaba llamada a demostrar que la moralidad burguesa era capaz de formar una ciudadanía solidaria, patriótica, emancipatoria (Durkheim, 2002; Piña, 2012). No obstante, la institucionalización de los valores de la libertad, la autonomía y la igualdad, siempre cursó trayectorias paradójicas y contradictorias. Y, en gran medida, los sistemas educativos tuvieron una responsabilidad importante al traicionar el proyecto ético de la modernidad.

La educación, en general, y las Universidades, en particular, demostraron incongruencias al intentar articularse a ese proyecto ético de la modernidad. Por ejemplo, las Universidades de origen medieval (las Universidades de París, Oxford, Bolonia o Salamanca) impartieron enseñanza de teología, derecho y medicina con métodos de enseñanza escolásticos y nada innovadores, incluso durante el periodo de consolidación los métodos racionalistas y empiristas, propios de la práctica educativa moderna. Ni Montaigne, ni Hobbes, ni Descartes, ni Locke, ni Spinoza, ni Leibniz, ni los ilustrados franceses del XVIII fueron profesores de estas Universidades (De Carreras, 2008).

Fue con el liberalismo burgués cuando se inició una fructífera etapa entre la educación superior y el Estado-nación: se inauguró así la idea de que la Universidad sería la protagonista del saber moderno y dentro de sus muros sería generado el logos occidental, la racionalidad activa, el humanismo liberal, la filosofía racional y la recuperación del arte clásico. Napoleón estableció una Universidad estatal y burocrática que resultó muy eficaz para formar a los modernos funcionarios franceses; la Universidad de Berlín, que se fundó en 1810, erigió un modelo educativo inspirado en los ideales educativos de Fichte y Humboldt; Oxford y Cambridge evolucionaron hacia el modelo que teorizó Newman (Tubella y Gros, 2010).

Los modelos humanistas de la educación superior fueron el referente de educación universitaria para el mundo occidental y durante el siglo XIX tuvieron un lugar privilegiado en el imaginario social. Los modelos universitarios de Napoleón, de Humboldt y de Newman fueron exportados hacia las antiguas colonias europeas e imprimieron su impronta en cada país, con distinto calado y con algunos efectos no previstos (Vilanou, 2007).

Los procesos de urbanización, secularización y consolidación de la ciencia y la tecnología desarrollista prometían que el pensamiento positivista, heredero del ímpetu moderno, garantizaría la emancipación humana. Sin embargo, paulatinamente esos mismos procesos generaron efectos indeseables: el excesivo racionalismo en la enseñanza condujo a un escepticismo sobre otros ámbitos de la dimensión humana, como lo emotivo y lo moral; la exaltación de la libertad personal condujo a los relativismos morales más devastadores; el ideal de progreso acabó entre las ruinas del desarrollismo; la discriminación por motivos de rasgos identitarios dejó fuera del progreso a amplios grupos de personas; la industrialización generó un daño medioambiental irreversible; la democracia representativa creó una falta de participación política democrática; y la riqueza económica no garantizó el bienestar anímico de las personas (Hirigoyen, 2008; Kristeva, 1995; Lasch, 1984, 1999; Sánchez, 2013).

Por lo anterior, desde hace casi cinco décadas las reflexiones sobre el objetivo y la función de la Universidad han puesto otra vez su acento en la dimensión ética y moral (Altarejos, 1998; Galán y Sáenz, 2012). Esta renovada preocupación de carácter axiológico se (auto) justifica invocando los desafíos que actualmente nos plantea el declive de la eticidad moderna, que desde hace décadas manifiesta desgarramientos profundos y pocas evidencias de la prometida emancipación del sujeto y del progreso humano universal (ANUIES, 2012; Fforde, 2013; Jenkins, Gómez y Mastrangelo, 2006).

El proyecto ético de la modernidad intentó demostrar que los valores de la autonomía, la libertad y la igualdad son condición de posibilidad para alcanzar la emancipación del sujeto moderno ante lo que se consideraba el atavismo de la tradición y el oscurantismo monárquico. Se demostró así que un proyecto ético posee una potencia de transformación social ingente y que los valores morales sí producen cambios en las relaciones sociales. Difícilmente hoy alguien apoyaría la idea de que es deseable una vida sin autonomía, sin libertad o sin igualdad. Sin embargo, es más difícil asegurar que estos valores, por sí mismos, garantizan la emancipación del sujeto, puesto que puede suceder lo contrario: ejercer los valores de la libertad sin respeto, de la autonomía sin responsabilidad, o de la igualdad sin equidad. La consecuencia indeseable de esta perversión provocó el declive del propio proyecto ético.

3.2 LOS VALORES POSMODERNOS Y LA UNIVERSIDAD

El pensamiento posmoderno fue impulsado durante la segunda mitad del siglo XX por antiguos teóricos de la izquierda europea. Su origen se debe, principalmente, a una reflexión académica crítica de la modernidad, de sus procedimientos y de sus consecuencias (González y Martínez, 2014; Lyotard, 1987, 2008; Vilanou, 2005).

Gracias a esto fue posible identificar las discriminaciones ilustradas, que durante tanto tiempo permanecieron ocultas para las instituciones modernas. La modernidad fomentaba el discurso sobre el sujeto autónomo y libre pero, paradójicamente, construyó barreras estructurales que impidieron el acceso y permanencia de varios grupos de personas en la educación superior, por poner un ejemplo. Los motivos de estas discriminaciones estructurales fueron siempre por motivos de la identidad, como el género, la clase social, la lengua materna, la orientación sexual, la nacionalidad, la creencia religiosa, etcétera. En otras palabras, en el tránsito de súbditos a ciudadanos, los derechos de la modernidad

terminaron siendo prerrogativa sólo de unos cuantos, mientras que amplios grupos de personas quedaron fuera del progreso humano.

Así lo demuestra el hecho de que las sociedades modernas hayan tolerado, y en algunas ocasiones promovido, la discriminación de diversos tipos entre sus ciudadanas y ciudadanos. Esta condición contradictoria se hace patente cuando, a través de los análisis históricos se revela que tanto en los países industrializados, como en los no industrializados, cada día se consolidan más las reglas y procedimientos de la democracia liberal, pero las desigualdades en el acceso a los servicios educativos, laborales, de salud y justicia, se incrementan preocupantemente (Rodrik, 2012). Los motivos que fundamentan esta discriminación son, en último término, sexismos, xenofobias, nacionalismos, racismos, homofobias, clasismos, de distinto perfil y calado en cada sociedad, pero con el mismo resultado (Salazar, 2005, 2007).

El pensamiento posmoderno, como posición crítica, no es tanto estar después de lo moderno, sino desandar lo moderno (Elliott, 1997; Malpas, 2005; Picó, 1988). Este ímpetu deconstruccionista ha permitido generar cierto consenso sobre las características y los valores que definen el escenario socio político actual (Bauman, 2001; Beck, Giddens y Lash, 1997; Berman, 1991; Pinillos, 1996; Horkheimer, 1987; Horkheimer y Adorno, 2007; Lash, 1990):

- La posmodernidad postula un no-método como proceso creador.
- Deslegitima los metarrelatos de la modernidad y clausura la Verdad como fundamento del conocimiento.
- Desintegra las fronteras formales (en las disciplinas científicas, en los géneros literarios, y en los identitarios, por ejemplo).
- Desconoce los valores del humanismo y postula un poshumanismo.
- Duda de la metafísica y de la noción de objetividad.
- Promueve el pensamiento débil.
- Opina que las representaciones mentales no son reflejo de las cosas sino construcciones socio-lingüísticas.
- Ha condenado a muerte al sujeto moderno.
- Está en contra de la autenticidad personal, pero abriga muchas reservas con respecto a la identidad de grupo.
- Prefiere el cambio y las discontinuidades, y desprecia la permanencia y la continuidad.
- Siente fascinación por lo fragmentario y efímero.
- Antepone la estética a la ética.
- Pugna por sustituir la Historia por las microhistorias.

- Promueve la colaboración en red y desestima las jerarquías.
- Proclama que la teoría y la unidad de la razón son argucias para lograr la unificación del mundo eurocéntrico.
- Destruye la relación centro-periferia.
- Hace del error, de los falsos razonamientos y del desorden la clave de un no-discurso.

Con la emergencia del relativismo, el disenso, la otredad, la alteridad, la individualidad y la contingencia como elementos creadores de sentido (Beck, 2006; Derrida, 1984; Rorty, 1989), el sujeto ya no habla a través de ninguna ideología, sino a través de reivindicaciones bien inmediatas. Por eso el pensamiento posmoderno funde la identidad con la teoría y la política, y las coloca en la misma jerarquía, en otras palabras, desdiferencia las esferas política, epistemológica e identitaria. También por eso los movimientos políticos y sociales contemporáneos ya no son universalistas, absolutistas ni utópicos, sino particularistas, relativistas y presentistas. Los valores morales que subyacen en esta actividad ciudadana ya no exigen un mundo ideal, sino uno justo y viable para convivir en paz. Ya no están inspirados por el futuro ideal, sino por el presente injusto (Bagnall, 1998).

Ante este panorama, el sistema universitario moderno, como la mayoría de las instituciones modernas, ha entrado en crisis epistemológica, ética y social desde la segunda mitad del siglo XX. La pérdida de confianza en los baluartes modernos tuvo expresiones de rechazo en la Universidad en diferentes niveles. Diversas voces se alzaron para señalar que, la libertad, la autonomía y la igualdad, estandartes de la modernidad, habían sido sistemáticamente traicionadas en estas instituciones. Esta inconsecuencia era evidente en las cifras que demostraban una inequidad estructural en el acceso a la educación universitaria, en el agotamiento de la visión positivista de la ciencia y la tecnología, y en los procesos políticos que atentaban contra la solvencia moral de las Universidades.

Desde la década de los sesenta del siglo pasado, cuando se fechó la debacle del proyecto ético moderno, la Universidad ha estado frente a un escenario problemático para legitimar su función ética y social y no le ha sido fácil declarar un nuevo proyecto ético posmoderno (Madison y Fairbairn, 1999). En la opinión pública es relativamente claro que la Universidad es el lugar donde se aprende el conjunto de saberes que permitirían al futuro profesional ejercer una profesión, o dedicarse al ámbito de la investigación. Sin embargo, ya no resulta tan obvio que la Universidad sea un lugar donde se puedan aprender un conjunto de saberes éticos y ciudadanos (Martínez, 2006), o que sus prácticas educativas permitan la emergencia y consolidación de nuevos valores morales (Millike, 2004).

No obstante, en esta institución aún se conserva el compromiso público y social con la justicia social. En este escenario, la Universidad ha quedado presa en un nudo gordiano: ¿Actualmente están proponiendo soluciones inscritas en el pensamiento moderno para resolver problemas propios de la condición posmoderna? ¿O quizá pretende solucionar problemas a través de una práctica institucional y educativa que produce las tensiones que debe superar?

Los valores modernos, que curiosamente hoy todavía son reclamados como condición de posibilidad para el progreso humano, no encarnan en sujetos con identidades modernas, sino en sujetos que encuentran motivaciones posmodernas y se (auto) relatan de manera distinta. Son sujetos que definen sus identidades con relatos narcisistas, ilusorios, quebradizos, descentrados, desorientados, flexibles y fragmentados (Giddens, 2000). Pero este aparentemente contradictorio y, a menudo, confuso estado de las narrativas personales ha sido reconocido también como uno de los valores supremos de una nueva era. Por lo menos desde el punto de vista identitario y político, la dislocación del *sujeto moderno* y la dispersión de los relatos sobre la identidad han adquirido una importancia crucial porque están reabriendo los temas culturales del lenguaje, la experiencia, los valores, los derechos y la justicia. En el espacio de lo público, esta condición está siendo evaluada como la fuerza impulsora que caracteriza a los movimientos ciudadanos más vibrantes: el feminismo, el pacifismo, el ecologismo, las reivindicaciones indígenas, el multiculturalismo, y el consumo responsable (Butler, 1990; Dobson, 2013; Dubar, 2002; Escudero, 2013; Knoll, 2013; Laclau, 2000; Touraine, 1988).

¿Qué tiene que decir la Universidad, como institución moderna, sobre los sujetos que finalmente están apropiándose de los valores de la autonomía, la libertad y la igualdad?

3.3 CLAVES PARA UN PROYECTO ÉTICO EN LA POSMODERNIDAD

Así como el proyecto ético de la modernidad fue capaz de realizar transformaciones sociales inéditas en la historia, un proyecto ético en la posmodernidad permitiría fomentar valores morales capaces de transformar la relación entre las personas. Queremos hacer notar, una vez más, que este proyecto ético no es posmoderno, pues eso implicaría una contradicción en los términos, sino que *es en la posmodernidad*. Esto le da su carácter flexible, auténtico, contingente, fragmentario... De acuerdo con el pensamiento posmoderno, la diferencia entre el carácter normativo

de la modernidad y el carácter dialogante de la posmodernidad, radicaría en que las nociones del sujeto que encarnaría los valores emergentes, se han transformado sensiblemente. Los motivos de esta transformación son diversos, pero siempre aluden a una reivindicación identitaria. Lo anterior tiene sentido porque fue debido a los rasgos de la identidad que amplios grupos de personas están hoy en situación de vulnerabilidad, entonces esa misma identidad hace presión sobre la Universidad, sobre su función social, y sobre su naturaleza institucional.

Por lo anterior, la Universidad, en primer lugar, está obligada a **reconocer** que los valores modernos, inscritos en el proyecto ético de la modernidad, fueron aplicados de manera incongruente y pernicioso para amplios grupos de la sociedad. En otras palabras, durante la modernidad, la educación superior, lejos de promover una educación equitativa, libre y autónoma, sumió en situaciones de vulnerabilidad a la mayoría de las personas. Por eso el acceso, progreso y egreso de colectivos vulnerables en la Universidad es hoy un tema pendiente en la agenda educativa y social. Las acciones de discriminación positiva han sido un buen comienzo, pero el procedimiento básico para erradicar la brecha de desigualdad en acceso, el progreso y el egreso educativo está necesariamente relacionado con el siguiente proceso:

- Identificar la brecha de desigualdad educativa entre los diversos grupos sociales en situación de vulnerabilidad.
- Realizar acciones institucionales con participación ciudadana para cerrar dicha brecha de desigualdad.
- Garantizar que paulatinamente esa brecha desaparezca, y para eso es necesario medir los resultados de los procedimientos, políticas y presupuestos utilizados.

En segundo lugar, la Universidad debería **fundar** espacios de reflexión y debate para discernir si los valores propiamente modernos, es decir, la igualdad, la autonomía y la libertad, están vigentes como fuente de transformación social en la sociedad contemporánea. Aparentemente, la reivindicación de estos valores sólo tienen un sentido de justicia social si se realizan contraponiendo otros valores morales que fomentan una fuerza centrípeta de comunidad. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones de educación superior promuevan los valores de la modernidad, pero en una situación posmoderna, es decir, garantizando que los rasgos identitarios de las personas no sean un obstáculo para el acceso, progreso y egreso de la educación superior. La propuesta concreta es:

- Promover el valor de la libertad, pero garantizando que se ejerza *con respeto*.
- Promover el valor de la autonomía, pero garantizando que se ejerza *con responsabilidad*.

- Promover el valor de la igualdad, pero garantizando que se ejerza *con equidad*.

En tercer lugar, sería necesario **incluir** en la vida universitaria las nuevas claves éticas para la convivencia humana justa que ya están emergiendo en la sociedad que rodea los muros de la Universidad. Así como los pensadores ilustrados nunca formaron parte del claustro de docentes de las Universidades durante esa transición histórica, así actualmente podemos atisbar ya en la vibrante acción política y social de la ciudadanía, la transición de los valores modernos hacia valores emergentes que ponen su acento en ámbitos alternativos de la relación humana. En esta ocasión, sin embargo, tenemos la posibilidad histórica de convertir a la Universidad en un ente poroso a la ciudadanía activa, a sus valores y sus acciones políticas. Es decir, la Universidad inclusiva sería una realidad fehaciente en tanto sus procedimientos permitan el ingreso, permanencia y egreso de los grupos tradicionalmente vulnerables, pero también en cuanto permita el ingreso de sus inquietudes, sus luchas, sus aspiraciones legítimas. Por lo tanto, el discurso educativo debe dar cuenta de las transformaciones sociales que están sucediendo fuera de sus muros en clave académica. Esto es, en cuanto el discurso de la educación superior adopte categorías de análisis de la sociedad como la perspectiva de género, la multiculturalidad, el indigenismo, la educación para la paz, el desarrollo y consumo responsable, el multiculturalismo, etcétera... y en cuanto genere nuevas categorías de análisis social.

En cuarto lugar, una vez reconocido el hecho de que el sistema axiológico moderno declinó debido a una incongruencia entre su discurso y su acción, entre su institucionalización y sus procedimientos, la Universidad contemporánea debería **formular** nuevas claves morales capaces de relanzar un renovado proyecto ético. Un buen principio sería distinguir entre los valores propiamente modernos y la emergencia de nuevos valores *en la posmodernidad*.

La siguiente tabla intenta ordenar algunas claves morales respecto al emergente proyecto ético en la posmodernidad:

Tabla 1: Tránsito de los valores modernos a los posmodernos

<i>Valores modernos</i>	<i>Valores en la posmodernidad</i>
Materialismo Cultura de tener Trabajar por lucro Riqueza económica como finalidad Consumismo Cultura de esfuerzo en un empleo	Posmaterialismo Cultura de ser Trabajar con deseo Riqueza económica como medio Reciclaje Cultura de esfuerzo en un ideal
Independencia Victimismo Dependencia Individualismo Yo y los otros Identidad a partir de la exclusión Competitividad	Interdependencia Responsabilidad Autonomía Relacionismo Yo es nosotros Identidad como resultado de la inclusión Colaboración
Conocimiento pragmático Racional Convergente Analítico Deductivo Definido	Autoconocimiento Emocional Divergente Integrado Inductivo Indefinido
Organización Jerarquía Obediencia En referencia a la ideología	Autoorganización Red Consenso En referencia a la identidad
Sistema axiológico ideal Valores universalistas Principios éticos absolutistas Fines utópicos	Sistema axiológico real Valores particularistas Principios éticos relativistas Fines presentistas

3.4 CONCLUSIONES

La crisis epistemológica, ética y social que enfrenta la Universidad en el mundo occidental desde la mitad del siglo XX puede ser enfrentada manifestando y llevando a cabo un renovado proyecto ético que supere las deficiencias, discriminaciones e incongruencias del antiguo proyecto ético de la modernidad. Las voces que componen el concierto del pensamiento sobre la educación superior contemporánea coinciden en que varias nociones conceptuales promulgadas durante la Ilustración, como *sujeto moderno*, *proyecto ético de la modernidad*, *emancipación de la humanidad*, fundamentales para los metarrelatos de la modernidad están siendo desestimadas actualmente por los efectos indeseables que imprimieron en amplios sectores de la sociedad.

Por lo tanto, la Universidad tiene la responsabilidad de superar esas nociones modernas y aceptar el reto de formular un nuevo proyecto ético. Pero antes debe superar la tentación de promulgar un *proyecto ético posmoderno*, puesto que eso implica una contradicción en los términos y, en cambio, proponer un proyecto ético *en la posmodernidad*. La voluntad de darle un nuevo sentido moral a las relaciones humanas sólo es posible si se reconoce que el relativismo, el disenso, la otredad, la alteridad, la individualidad y la contingencia también son elementos creadores de sentido social, y que son los elementos morales que impulsan los movimientos sociales contemporáneos más potentes.

En primera instancia resulta difícil imaginar cómo puede ser construido *un proyecto ético* con las nociones teóricas y morales de la posmodernidad, que valora, precisamente, un no-discurso. Por eso es más adecuado imaginar un proyecto ético *en la posmodernidad*. Esto le da su carácter plural, flexible, auténtico, personal, identitario... La diferencia entre el carácter normativo de la modernidad, que intentó construir Un Sujeto Moderno, y terminó dejando fuera de esa noción a la mayoría de la población del mundo, y el carácter de la posmodernidad, radicaría en que el renovado proyecto ético garantiza el fomento y pone a disposición de las personas los valores emergentes. Y cada una, cada uno, ejerce esos valores de acuerdo con su identidad personal o de grupo.

Tomando en cuenta que la actividad política de los movimientos sociales contemporáneos más potentes aluden siempre a una reivindicación identitaria, es más fácil atisbar la formulación de un renovado proyecto ético. Si los motivos que dejaron fuera del desarrollo a amplios sectores de la humanidad fueron los rasgos de la identidad, es esa misma identidad la que podría volver hoy como estandarte reivindicativo y presencia digna en el escenario de la Universidad.

El nuevo proyecto ético podría considerar la lección aprendida: en el tránsito de súbdito a ciudadano sólo algunos terminaron beneficiándose de la educación superior. Es tiempo de provocar un nuevo tránsito: el del ciudadano abstracto y moderno a una pléyade de ciudadanías, en plural, ciudadanías con adjetivos, donde sea reconocida finalmente la pluralidad de nuestra especie.

REFERENCIAS

- ALTAREJOS, F. (1998). *Ética docente: elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Ariel.
- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas para educación superior*. México: ACCEDES-publications.
- ARÓSTEGUI, J. L., y Martínez, J. B. (2008). *Globalización, posmodernidad y educación*. Madrid: Akal.
- BAGNALL, R. G. (1998). "Moral Education in a Postmodern World: continuing professional education". *Journal of Moral Education*, 7(3), 313-331.
- BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- · —, (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- BERMAN, M. (1991). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- BUTLER, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- DE Carreras, F. (2008). "Universidad: fin de un modelo". *El País*, 4 de diciembre, p. 22.
- DERRIDA, J. (1984). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- DOBSON, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- DURKHEIM, E. (2002). *La Educación Moral*. Madrid: Trotta.
- ELLIOTT, A. (1997). *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser: teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- ESCUADERO, A. (2013). "Responsible trust": A value to strengthen Active Citizenship, *Journal of Social Studies Education Research*, 4(2), 27-54.
- FFORDE, M. (2013). *Desocialización: La crisis de la posmodernidad*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- GALÁN, J.I. y Sáenz, A. (editores). (2012). *Reflexiones sobre la responsabilidad social corporativa en el siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GIDDENS, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- GIDDENS, A., Bauman, Z., Luhmann, N., y Beck, U. (1996). *Las consecuencias perversas de la modernidad: modernidad, contingencia y riesgo*. Barcelona: Anthropos.
- GONZÁLEZ, P.C. y Martínez, A. (2014). *Ideas y formas políticas: del triunfo del absolutismo a la posmodernidad*. Madrid: UNED publicaciones.
- HIRIGOYEN, M.-F. (2008). *Las nuevas soledades: el reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- HORKHEIMER, M. (1987). *Eclipse of reason*. New York (NY): Continuum.
- HORKHEIMER, M., y Adorno, T. W. (2007). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Akal.
- JENKINS, K., Gómez, G., y Mastrangelo, S. (2006). *¿Por qué la historia?: Ética y posmodernidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KRISTEVA, J. (1995). *Las nuevas enfermedades del alma*. Madrid: Cátedra.
- KNOLL, S. (2013). *El Neoliberalismo y los Movimientos Sociales en América Latina*. Munich: Grin Verlag.
- LACLAU, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LASCH, C. (1984). *The minimal self: psychic survival in troubled times*. New York; London: W. W. Norton y Company.
- · —, (1999). *La cultura del narcisismo*. Milano: Bompiani.
- LASH, S. (1990). *Sociology of postmodernism*. London: Routledge.
- LYOTARD, J.-F. (1987). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- · —, (2008). *La posmodernidad: (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- MADISON, G. B., y Fairbairn, M. (1999). *The ethics of postmodernity: current trends in continental thought*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- MALPAS, S. (2005). *The postmodern*. London: Routledge.
- MARTÍNEZ, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 42, 85-102.

- MILLIKE, J. (2004). "Thematic reflections on higher education". *Higher Education in Europe*, 29(1), 9-18.
- PICÓ, J. (1988). *Modernidad y posmodernidad*. Madrid: Alianza.
- PIÑA, J.M. (coord.) (2012). *Ciudadanía y educación. Diálogos con Touraine*. México: Ediciones D. D. S. México.
- PINILLOS, J. L. (1996). La mentalidad postmoderna. *Psicothema*, 8(1), 229-240.
- RODRIG, D. (2012). *La paradoja de la globalización. Democracia y el futuro de la economía mundial*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- RORTY, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge New York, N.Y: Cambridge University.
- SÁNCHEZ, D. (2013). *Modernidad y Romanticismo*. Madrid: Tecnos.
- SALAZAR, L. (2005). *Democracia y discriminación* (Vol. 5). México: CONAPRED.
- · —, (2007). *Educación: discriminación y tolerancia*. México: Cal y Arena Ediciones.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- · —, (1988). *Return of the actor: social theory in postindustrial society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- TUBELLA, I. y Gros, B. (2010). *Volver del revés la Universidad: Acciones para el futuro próximo*. Barcelona: Editorial UOC.
- VILANOÛ, C. (2005). "Lyotard i la condició postmoderna, Vint-i-cinc anys després". *Temps d'Educació*, 29(2), 293-303.
- · —, (2007). "Quan la *Bildung* esdevé *Kultur*: consideracions sobre el *Sonderweg* alemany". *Temps d'Educació*, 33, 291-304.
- VILLORO, L. (2013). *El pensamiento moderno*. 1a. Ed. Electrónica. México: Fondo de Cultural Económica.
- WAGNER, P. (1997). *Sociología de la modernidad*. Barcelona: Herder.
- · —, (2011). "Modernidad: comprender nuestro presente." *Lychnos. Cuadernos de la Fundación General CSIC*. No 5, Junio 2011, 90-95.
- · —, (2013). "Redefiniciones de la modernidad". *Revista de Sociología* (Chile), No. 28, pp. 9-27.
- WEBER, M. (2012) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. 1a. Ed. Electrónica. México: Fondo de Cultural Económica.

4 INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN ESCOLAR: EL CASO DE LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA REGIÓN POZA RICA-TUXPAN

Lizbeth Natali Ferral Gómez, Itzel Yaremi Martínez Peralta, Aimeé Rubí Moras Ramírez, Sarahitzela Montoya Meneses, Israel Hernández Pacheco, Félix Eduardo Núñez Olvera, Marcela Mastachi Pérez
Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía
campus Poza Rica, México

RESUMEN

En la presente investigación se aborda la temática de exclusión e inclusión escolar a grupos vulnerables, partiendo de la definición de cada una de éstas, pues es importante tener muy claro a qué se debe cada término; posteriormente se habla de cómo se ha encaminado a lo largo de los años la inclusión de grupos vulnerables en el ámbito educativo y asimismo se mencionan las estrategias que se han tomado para disminuir la problemática que se presenta.

Como parte fundamental tomamos en cuenta un ámbito global del problema, principalmente en la Universidad Veracruzana, para terminar con una mirada exclusiva de la Facultad de Pedagogía campus Poza Rica-Tuxpan.

Es importante tener presente los factores que conducen a este problema educativo pues con ello se clarifica la razón por la cual se origina la exclusión escolar, así como también se muestran las estadísticas pertenecientes a los últimos 5 años en las cuales se observa la poca demanda a la licenciatura de Pedagogía, dichas estadísticas sirven como un fundamento a lo antes mencionado.

Sobre esta base cabe mencionar que en la actualidad las instituciones de educación superior hacen notar una serie de avances en las políticas educativas que atienden a los grupos indígenas para que puedan acceder a la educación superior, ejemplo de ello es el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRO-NABES) y no podemos dejar a un lado la creación de Universidades Interculturales en el estado de Veracruz (UVI).

Al final de esta investigación se presenta el análisis, conclusión a la que se ha llegado ante el problema presentado, así como la reflexión final en cuanto al tema y

se hablará de lo importante que es incluir a grupos vulnerables, haciendo hincapié que aun llevando a cabo distintas acciones y estrategias para combatir este problema, solo se ha logrado aminorarlo.

4.1 DESERCIÓN VS EXCLUSIÓN

En la siguiente tabla se muestran los puntos de partida de la investigación, el concepto de deserción y exclusión escolar con la finalidad de diferenciarlos. Puesto que existe una gran oposición entre ellos, y es importante poder identificarla.

Cuadro 1. ¿Qué es la Deserción y Exclusión?

<i>Deserción</i>	<i>Exclusión</i>
En lo educativo, se refiere a los alumnos que abandonan sus estudios formales dentro del Sistema Educativo Nacional por diferentes causas. Se trata de un problema social cuya incidencia se presenta cada día más en las comunidades modernas y si bien se le adjudica la responsabilidad a cuestiones políticas, económicas y familiares; las más de las veces se debe a la estructura y decadencia del sistema educativo actual.	La exclusión representa el disfrute restringido de las oportunidades económicas, sociales, culturales, políticas y educativas existentes en la sociedad, la cual afecta a grupos culturalmente determinados y se encuentra inmersa en interacciones sociales incidiendo de manera inevitable en dicho grupo de personas.

(Elaboración propia)

Tratamos de analizar la exclusión escolar a la par que se analiza la exclusión social, con la que, la mayoría de los autores revisados para la elaboración de este artículo, establecen que la exclusión escolar mantiene una estrecha relación.

1.1. Los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior.

Históricamente los indígenas mexicanos han sufrido una serie de arbitrariedades, hablamos de la imposición del castellano y de una misma religión por parte de los españoles, por otra parte los pueblos indígenas han sido largamente excluidos del acceso a los servicios básicos de salud, vivienda y educación. Asimismo han sido explotados y discriminados de muy diversas formas.

La variedad cultural y el valor de los pueblos indígenas en la historia y actualidad en México es una cuestión donde es importante destacar que las políticas

oficiales se situaron a la alfabetización y la castellanización especialmente con enfoque integracionista el cual buscaba la homogeneización de una lengua de la nación que es el español.

Durante el periodo revolucionario se dio el reconocimiento de que casi la mitad de la población mexicana era indígena y hablaba una lengua de origen prehispánico. Se efectuaron una serie de acciones de política pública encaminadas a la atención de los pueblos indígenas, estas se tradujeron en la creación de las escuelas rurales, misiones culturales, cuya meta era integrar a los indígenas a la nación mexicana. (Latapí, 1999)

En 1970 las políticas educativas incidieron en la educación bilingüe-bicultural para reconocer la diversidad étnica del país. Por tal razón se da una serie de debilidades en el proceso Enseñanza Aprendizaje debido a que maestros no utilizaban las lenguas indígenas de algunas comunidades y muchos se olvidaban de la intención que tenía la particularidad educativa, pues pretendían que los estudiantes olvidaran su lengua y entablaran una familiarización solamente con el español. Es así que la educación se tornaba un componente que contribuía indirectamente en la continua marginación de pueblos indígenas.

1.2. La inclusión escolar a grupos vulnerables

La escuela se ha convertido en un espacio en donde se expresa con claridad la discriminación que los indígenas han experimentado a lo largo de los años.

En el período de los ochentas del siglo pasado, cuando se da la etapa más intensa de expansión de la matrícula de la educación superior, la masificación del sistema de educación superior se determinó por la venida de estudiantes originarios de diversas masas sociales, renovando a las Instituciones de Educación Superior con el ingreso de estudiantes de clases medias y populares, de igual manera las mujeres tenían un papel importante en las instituciones. Se prosperó claramente con relación al acceso de grupos anteriormente excluidos de instituciones universitarias, hablamos entonces del sector indígena por tener una atención mínima.

Para el 2001 entró en vigor el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), destinado principalmente a las poblaciones más pobres y marginales, fue el inicio de una mayor apertura para dar ingreso a jóvenes indígenas a la educación superior.

Para el 2002 se dispone el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) perteneciente a la

aplicación de *Pathways to Higher Education*, “una iniciativa instrumentada por la Fundación Ford de Estados Unidos, a partir de 2001, con una duración de 10 años, en el marco de la Global Initiative for Promoting Inclusiveness in Higher Education” (Didou & Remedi, 2009: 11). A partir de este evento, las instituciones colaboradoras identificaron a su población estudiantil indígena y le proporcionaron una serie de servicios, entre los que destacan: tutorías, asesorías académicas, cursos remediales, diligencias culturales, cursos de lenguas originarias y talleres referentes a la interculturalidad.

Por medio del PAEIIES el conocimiento y atención de estudiantes indígenas comenzó a ser distinguida, sin embargo, dicho programa no fue aplicado en todas las universidades mexicanas excepto en algunas que sí participaron. Cabe destacar que la Universidad Veracruzana sí fue seleccionada y participó en el mismo.

Un año después, en 2003, nacen en México las universidades interculturales, como proyecto de Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública. Su finalidad es propiciar el desarrollo de los pueblos, suministrando atención educativa oportuna a jóvenes indígenas y de diversos sectores sociales señalados como vulnerables: zonas rurales y apartadas.

Las universidades interculturales crean oportunidades para el desarrollo académico y profesional de nuevas descendencias de jóvenes de todos los sectores sociales, hablantes de todas las lenguas y representantes de las culturas de México, convirtiéndose en organizadores del debate sobre los asuntos que conciernen a la orientación de un progreso nacional incluyente a dichos estratos sociales.

1.3. Políticas Educativas de Educación Superior en atención a los indígenas

La población indígena mexicana ha soportado por años un entorno de exclusión contrastada con más sectores de la sociedad; la misma exclusión social propicia una exclusión escolar que hace enfrentarse a una educación de baja calidad a los pueblos indígenas, de esta forma se encuentran en desventaja, debido a que pocos son los estudiantes que acceden a la educación superior. Hoy en las Instituciones de Educación Superior mexicanas han avanzado respecto a políticas educativas para atender a grupos indígenas.

Según Schmelkes (2003:4) en México se han desarrollado tres estrategias para mejorar el acceso de los indígenas a la educación superior:

- La primera es el aumento del número de becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES por sus siglas) ha venido

- creciendo y atendiendo de manera privilegiada a los indígenas.
- La segunda estrategia es llevar la educación superior a las zonas densamente indígenas mediante el establecimiento de Universidades Interculturales. A la fecha se cuenta con nueve universidades interculturales en México, ubicadas en los estados de Chiapas, México, Tabasco, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán y Veracruz.
 - La tercera estrategia consiste en un programa de apoyo económico (en la forma de beca o crédito) con una transformación de las instituciones de educación superior que los reciben. Estas transformaciones se traducen en el establecimiento de mecanismos para:
 - Asegurar que el estudiante indígena cuente con los elementos académicos necesarios para enfrentar los estudios universitarios.
 - Asegurar que los estudiantes no abandonen los estudios por razones académicas.
 - Evitar la deserción por razones económicas.
 - Asegurar la aceptación de los estudiantes indígenas por la comunidad educativa de docentes y alumnos, que los respeten e integren a su espacio.

Por lo antes mencionado observamos la relevancia que tiene el nivel educativo superior puesto que este nos abastece de elementos necesarios para la mejor calidad estudiantil, es parte fundamental para crear más oportunidades de trabajo, formando a personas con los valores, y conocimiento pertinentes, luego entonces nos damos cuenta que los grupos vulnerables, indígenas incluidos, están siendo paulatinamente incorporados en este sector educativo.

1.4. Formación escolar de estudiantes indígenas en la Universidad veracruzana

El crecimiento de matrícula, ocurrida desde los cincuenta hasta los ochenta, admitió una respectiva democratización, permitió el ingreso de las clases medias y populares a la educación superior, como ya se dijo anteriormente las mujeres tomaron un papel importante en la sociedad educativa, se hablaba del estudiante-trabajador o el trabajador-estudiante (adultos que regresan a la educación). Sin embargo, para los indígenas aún no era accesible entrar de lleno a la educación superior.

Con el nacimiento de los primeros proyectos a favor de los indígenas en el siglo XXI y la integración para la participación en la educación superior se ha visto el esfuerzo que ha resultado de ello pero estos detalles aun no son satisfactorios debido a que en algunas instituciones no reconocen a los indígenas como a cual-

quier otra persona, y aunque del todo no son excluidos no son tampoco incluidos al acceso de la educación de nivel superior y de igual manera no cumplen con lo solicitado para la culminación de sus estudios.

El proceso seguido en la Universidad Veracruzana ha sido en dos vertientes, por un lado a partir del 2005 se creó la Universidad Veracruzana Intercultural en cuatro sedes del estado de Veracruz en pueblos originarios y por otro lado el reconocimiento y apoyo a comunidades de atención a estudiantes indígenas inscritos en las facultades de los 5 campus de la Universidad Veracruzana que se encuentran en Xalapa, Veracruz, Orizaba- Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, tratando con ello de dar una mejor atención a este grupo vulnerable.

1.5. Factores que influyen en la exclusión y deserción escolar en la Facultad de Pedagogía

La educación universitaria se ha convertido en un medio para que las personas se desarrollen profesionalmente, aunque existe una alta demanda de jóvenes que desean ingresar a las universidades, no todos aquellos que lo logran concluyen con éxito sus carreras, esta situación se debe a diversas circunstancias. En el siguiente cuadro se muestra una comparación de diversos factores que influyen en lo antes mencionado, diferenciando la deserción y exclusión escolar.

Cuadro 2. Factores de deserción y exclusión escolar. (Elaboración propia)

<i>Factores de Deserción</i>	<i>Factores de Exclusión</i>
<ul style="list-style-type: none">• Condición socioeconómica.• El interés vocacional.• Modelo educativo.• Motivación escolar.• El embarazo no planificado.	<ul style="list-style-type: none">• Entorno escolar.• Aspectos personales y sociales de los estudiantes.• Características familiares.• Políticas sociales y educativas.• Características de la comunidad de residencia.

En el caso de la Facultad de Pedagogía encontramos que los factores de deserción escolar son más vistos, debido a que los alumnos se encuentran inmersos en la mayor parte de las situaciones mencionadas (cuadro2). Por otro lado la exclusión de grupos vulnerables no es observada en la misma facultad, son cada vez más los alumnos pertenecientes a grupos indígenas que ingresan, cada ciclo escolar, en la carrera de Pedagogía, debido a que la misma brinda oportunidades de acceso a la educación superior, contando con un ambiente inclusivo.

4.2. TASA DE RETENCIÓN EDUCATIVA

En el siguiente apartado encontramos tablas que representan la demanda y oferta atendida en la Facultad de Pedagogía en el ciclo escolar 2010-2011 haciendo una comparación con el ciclo escolar reciente que es del 2013-2014, así como las tablas y gráficas de pastel que representa los titulados y egresados. A partir de entonces podemos observar que la oferta en los últimos 5 años ha superado la demanda que la Universidad Veracruzana ofrece en la licenciatura de Pedagogía.

4.2.1. Facultad de Pedagogía 2010-2011

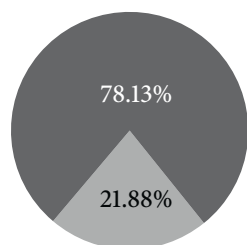
Tabla 1. Indicador de pertenecia de estudiantes de la Universidad Veracruzana Facultad de Pedagogía

Permanencia										
Programa	Oferta	Demanda			Ingreso			Matrícula		
		Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pedagogía	200	70	183	253	55	139	194	178	514	692

Tabla 2. Indicador de egresados y titulados de estudiantes de la facultad de Pedagogía.

Egresados y Titulados						
Programa	Egresados			Titulados		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pedagogía	14	50	64	34	86	120

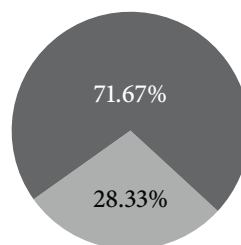
Egresados Pedagogía



■ Mujeres: 50
■ Hombres: 14

Total de egresados: 64

Titulados Pedagogía



■ Mujeres: 86
■ Hombres: 34

Total de titulados: 120

4.2.2 Facultad de Pedagogía 2013-2014

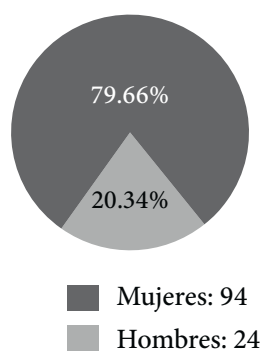
Tabla 3. Indicador de pertenencia de estudiantes de la Universidad Veracruzana.

Permanencia										
Programa	Oferta	Demanda			Ingreso			Matrícula		
		Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pedagogía	200	53	144	197	45	102	147	177	505	682

Tabla 4. Indicador de egresados y titulados de la Universidad Veracruzana.

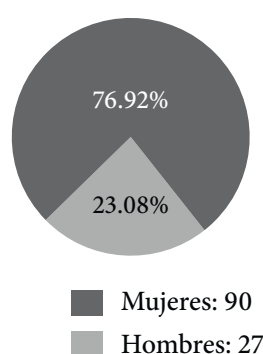
Egresados y Titulados						
Programa	Egresados			Titulados		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pedagogía	24	94	118	27	90	117

Egresados Pedagogía



Total de egresados: 118

Titulados Pedagogía



Total de titulados: 117

4.3 ANÁLISIS DEL TEMA

La exclusión escolar es un problema que no es privativo de la actualidad, por el contrario, es un problema que desde los orígenes del Sistema Educativo Mexicano ha estado presente en la realidad educativa del país, y que influye de manera negativa en ella.

Para hablar concretamente de exclusión escolar, debemos antes definir de una manera muy clara qué es la exclusión, como ya se había mencionado “*La exclusión representa el disfrute restringido de las oportunidades económicas, sociales, culturales, políticas y educativas existentes en la sociedad, la cual perturba a grupos culturalmente determinados y se encuentra inmersa en interacciones sociales afectando de manera inevitable a dicho grupo de personas*”. (Cuadro1)

La exclusión escolar puede llegar a afectar enormemente la trayectoria académica y futuro escolar y laboral de los estudiantes, puesto que al ser excluidos muchas veces deciden ya no estudiar: se convierte entonces en uno de los factores que más intervienen en la deserción escolar.

Al transcurrir de los años, este fenómeno se ha vuelto un problema cada vez más grande, y se agrava considerablemente por otras situaciones, tales como la falta de espacios educativos y recursos económicos, principalmente en zonas alejadas de los centros urbanos, y zonas marginadas. Este es el panorama en el que se encuentran millones de jóvenes a nivel nacional (indígenas, principalmente), y no solo en el estado de Veracruz. Todo lo anterior ha generado una educación de baja calidad, siendo muy pocos los que logran acceder a la educación media superior y superior.

Si hacemos referencia a la frase “afecta a grupos definidos”, notamos que habitualmente cualquier grupo minoritario, es decir que no “encaje” en el patrón que ha impuesto la sociedad, puede ser cuerpo de exclusión, tanto social, laboral o educativa. ¿Cuáles son entonces, los grupos mayormente excluidos de la vida educativa en México? La contestación es sencilla: todos aquellos que se hallen en desventaja para acceder a las oportunidades y a la educación pública del país.

Estas desventajas sociales pueden ser de diversa índole, y en ocasiones (la mayor parte de las veces) no son propias del grupo afectado, sino que son propiciadas por el resto de la sociedad. Estas situaciones tienen origen ligado a una palabra: discriminación.

Un grupo social que desde siempre ha sido considerado como un protagonista de la exclusión escolar, es la población indígena de nuestro país. Ellos comparten vestimenta, hábitos, costumbres, conocimientos y tradiciones, es decir tienen una cultura muy arraigada y delimitada, lo que ya de por sí los aísla en alguna manera de la otra parte de la población.

A nuestro parecer son uno de los grupos más vulnerables a este fenómeno educativo, ya sea por su bajo nivel socioeconómico, su vestimenta, hábitos, conocimientos, experiencias educativas y culturales que son muy diferentes al resto. Todos estos factores son entendibles en situaciones como el uso del lenguaje, que evidentemente

los pone en desventaja, pues muchos indígenas no saben hablar español, y les resulta imposible desarrollarse en una sociedad en la que no pueden comunicarse adecuadamente. Muy por el contrario, resulta detestable que sean excluidos por factores tan vanos como su apariencia y el uso de su vestimenta tradicional, o que sepan hablar una lengua indígena a parte del español, es decir, que sean discriminados.

La exclusión escolar por tanto es un claro ejemplo de la desigualdad de oportunidad, puesto que no todos tenemos las “características” y recursos necesarios para acceder a las oportunidades educativas que ofrece el sistema.

Fuera de la discriminación, la exclusión casi nunca es un fenómeno voluntario, es decir que se dé de una manera consciente, por el contrario, es un error intrínseco en una sociedad y un sistema que no ha sido pensado para todos. La escuela, la infraestructura, los docentes y los alumnos, no son excluyentes porque quieran serlo, sino porque son el resultado de un sistema muy bien formado, que no ha sido pensado para esos grupos minoritarios.

El Sistema Educativo Mexicano desde sus orígenes fue moldeándose de una manera que atendiera los problemas educativos de una nación creciente, tanto en población como en aspiraciones. El énfasis fue entonces cantidad, más que calidad. La prioridad fue la alfabetización de masas, hacer llegar educación básica a la mayor parte de la población que fuera posible, y esto no daba pie a la atención de grupos minoritarios. La alfabetización y la educación fueron planeadas y dirigidas a la población en general, y no fue pensada para poder ser accesible a los grupos vulnerables, como los indígenas, que si para entonces ya se encontraban en desventaja, lo estuvieron aún más, al no poder acceder a la educación elemental que ofrecía la nación.

En la actualidad la calidad educativa ha comenzado a tomar un rol protagónico en la educación del país, pues ya se atendió (aunque quizá sin superar del todo) el problema de llevar educación básica a toda la población, se apuesta ahora por ofrecer más espacios educativos de un nivel superior. El problema radica en que esos espacios continúan con una visión de masas, pensada para el estudiante “estándar”, y son muy pocos los que han sido pensados para estudiantes que pertenezcan a un grupo vulnerable. La exclusión obedece a diversos factores, como la discapacidad (motora, visual, auditiva, etc.), la pertenencia a algún grupo indígena, el lenguaje, entonces la oferta educativa debe contemplar distintos puntos para ser considerada como incluyente.

Enfocándonos a la Facultad de Pedagogía la exclusión es mínima y esto se debe a la oferta y a la demanda que existe para dicha licenciatura: la demanda se ha reducido en los últimos años y quedan lugares disponibles para personas

rechazadas de otras carreras que ofrece la Universidad Veracruzana, dicho de otra manera, la oferta supera a la demanda. Esto obedece a múltiples factores, como por ejemplo que en los últimos años se han popularizado las carreras del área tecnológica, o que haya más instituciones que ofrezcan la carrera de pedagogía, o alguna otra licenciatura afín. Sin embargo, más importante no son los factores que han influido en la disminución de la demanda a la Facultad de Pedagogía, sino hacer énfasis en que la exclusión no se da por la falta de espacios educativos, sino por la falta de conciencia y quizá de una infraestructura adecuada.

La Zona Norte del estado de Veracruz desde siempre ha sido reconocida por su riqueza cultural, y el legado presente desde tiempos precolombinos, representado ahora por los grupos indígenas radicados en la región. En este sentido la Facultad de Pedagogía de la región Poza Rica-Tuxpan, atiende hoy, y desde varios años atrás, a una importante comunidad estudiantil provenientes de comunidades rurales, y que en muchas ocasiones, pertenecen a algún grupo indígena.

Estos estudiantes, muchas veces no se sienten seguros al decir que pertenecen a algún grupo indígena, todo esto responde a que no existe un ambiente idóneo en el que puedan expresar y compartir su cultura, o que no se sientan a gusto en un mundo muy diferente al que están acostumbrados. También existe el factor socioeconómico, que aparta y priva de las oportunidades de educación a los que no puedan costear todos los gastos que implica estudiar una carrera universitaria.

Ante todo esto el gobierno y la Universidad Veracruzana han llevado a cabo acciones de apoyo a grupos vulnerables para poder acercar las oportunidades de una educación dentro de la Universidad. La implementación de becas a alumnos de comunidades rurales o pertenecientes a grupos indígenas, y no solo a ellos, sino a estudiantes que no cuenten con los medios suficientes para gastos como el transporte, así vengan de zonas urbanas, es un claro ejemplo, o la adecuación de los inmuebles escolares en la medida de lo posible, para poder ofrecer una mayor movilidad a personas con alguna discapacidad.

Asimismo se han creado colectividades como la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), dedicadas explícitamente a atender a la población que no tenga acceso a la educación regular que ofrece la Universidad Veracruzana, con énfasis en la educación multicultural.

Todas estas acciones son muy importantes pero insuficientes ya que solo han servido para aminorar la exclusión, y por ende, la deserción escolar, pues recordemos que este es un problema de fondo inherente a la estructura de nuestro sistema social y que viene intrínseco en un sistema educativo que ya es excluyente de por sí, y que tomará mucho tiempo y muchas acciones más para poder ser resuelto.

4.4 CONCLUSIONES

La exclusión educativa se presenta como la imposibilidad de acceder al sistema formal de educación. Se dice que el acceso a la educación es un mecanismo de inclusión social de las personas pero también es un medio que habilita el ejercicio de los derechos de grupos vulnerables.

En conclusión la exclusión escolar es un problema educativo que se da naturalmente a causa de las deficiencias de un sistema educativo no estructurado para abastecer las necesidades educativas de grupos vulnerables. Sin embargo se han tomado acciones que permiten aminorar el problema.

El sistema educativo es naturalmente excluyente de por sí, y tomará mucho tiempo poder acabar con la exclusión escolar. En la Facultad de Pedagogía Región Poza Rica Tuxpan la exclusión es un problema que no se presenta en cuanto a los espacios educativos, de acuerdo a las estadísticas (Tabla 1 y Tabla 3) en los últimos cinco años el número de aspirantes a la licenciatura de Pedagogía ha disminuido, esto se debe a que la oferta supera la demanda.

La exclusión escolar por tanto es un claro ejemplo de la discrepancia de oportunidad, ya que no todos tenemos las “características” y recursos necesarios para acceder a las oportunidades educativas que ofrece el sistema. Por tal motivo, la exclusión escolar ha tenido consecuencias como la llamada generación de los NINI’S, esto porque no hay suficientes espacios educativos y laborales, y se opta por no estudiar ni trabajar, es así como este problema educativo ha llegado a afectar a nuestra sociedad, así como también ha sido uno de los desaires o decepción para que miles de ellos hayan elegido tácticas no tradicionales para el acceso a entradas económicas (narcotráfico, delincuencia, vandalismo, migración, etc.) no por casualidad la población de los centros penitenciarios se encuentran poblados en su mayoría por jóvenes. Lo anterior nos permite percibir la gravedad a la que nos estamos enfrentando como sociedad.

5. REFLEXIÓN FINAL

La realidad en la que nos hemos encontrado frente a la exclusión escolar, social, laboral de grupos indígenas desfavorecidos nos permite darnos cuenta de los importantes factores a los que nos estamos enfrentando, que imposibilitan el logro de una verdadera equidad y goce de los derechos humanos así como las garantías que tenemos como miembros de una sociedad y una misma nación, donde debiera

evitarse la marginación y la discriminación misma, por el simple hecho de que todos somos iguales y merecemos vivir en una sociedad inclusiva, sin importar, raza, género, creencias, vestimenta, lengua y formas de vida.

REFERENCIAS

- CASILLAS Alvarado, M. A., Badillo Guzmán, J., & Ortiz Méndez, V. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar en Colorado Carvajal, A. y Casillas Alvarado, M. A (Eds.) *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz*. México: Universidad Veracruzana, recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/Libro1educacionsuperior.pdf>
- DIDOU, S. & Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica en las instituciones de educación superior en América Latina*. México. Juan Pablos Editor-CINVESTAV
- GONZÁLEZ Piñeiro, J. (2013) Informe de Labores de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Región Poza Rica – Tuxpan, recuperado de: <http://www.uv.mx/pozarica/pedagogia/files/2013/09/Informe-de-Labores-2013-Pedagogia.pdf>
- LATAPÍ, P. (1999) “Un siglo de educación nacional: una sistematización en Latapí”, P. (coord.) (1999) *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México: Fondo de Cultura Económica
- MUÑOZ, J. M. (2005). *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del profesorado, Fracaso Escolar, Exclusión educativa: ¿ de qué se excluye y cómo?* Universidad de Murcia.
- SCHMELKES, Sylvia (2003): “Educación superior intercultural: el caso de México”. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas “Vincular los Caminos a la Educación Superior”. México: Ford Foundation, Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas de la Universidad de Guadalajara y ANUIES.
- UNIVERSIDAD Veracruzana. (2014). “Numeralia”. Presencia de la Universidad Veracruzana recuperado de: <http://www.uv.mx/numeralia/presencia/index.ht>

5 LA ACCESIBILIDAD EN EL PROCESO DE ADMISIÓN A LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN COSTA RICA

Lynnette Venegas Ávila

CASED-Universidad de Costa Rica/Costa Rica

RESUMEN

La educación estatal en Costa Rica está regulada por el Consejo Nacional de Rectores, el cual está formado por los rectores de las Instituciones signatarias de este convenio, a saber, la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia.

Estas universidades signatarias tienen establecido un proceso de admisión, que incluye, entre otros requisitos, la aprobación de una Prueba de Aptitud Académica (PAA), que es un instrumento psicométrico que tiene como objetivo medir las habilidades de razonamiento que tienen relación con el rendimiento académico en el área de la educación universitaria.

El proceso de aplicación de la PAA de la Universidad de Costa Rica, se ajusta a la legislación actual en materia de discapacidad, permitiendo brindar las adecuaciones necesarias en su aplicación a las personas que así lo requieran, además, tomando en cuenta que en la educación superior garantizar la equidad es un factor indispensable, las universidades también se han visto en la obligación de dar respuesta a las necesidades educativas que presente la población estudiantil brindando los apoyos que ésta requiera para lograr su desarrollo académico, no solo en el proceso de admisión, sino también en los procesos de permanencia y graduación.

Así, a través de la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación CIAES, se realiza todo un proceso organizativo previo al ingreso de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad, cuyo objetivo principal es promover la equiparación de oportunidades para el acceso a la educación superior de la población que presenta necesidades educativas y/o discapacidad.

Además, una vez que los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad logran el ingreso a la Universidad de Costa Rica, el Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad CASED se encarga de promover

y coordinar acciones dirigidas hacia la participación e igualdad de oportunidades de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad, brindando así la Universidad una educación superior accesible en todas las etapas de la vida académica de los y las estudiantes.

5.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA EN COSTA RICA

La educación superior pública en Costa Rica está regulada por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Dicho consejo fue creado en el año de 1974 y reformado en 1982, mediante el “Convenio de Coordinación de la Educación Superior Estatal en Costa Rica”.

El CONARE está formado por los rectores de las Instituciones signatarias de este convenio, las cuales son: Universidad de Costa Rica (UCR), Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), Universidad Nacional (UNA) y Universidad Estatal a Distancia (UNED).

Su misión es la de impulsar la acción sistemática y coordinada de las instituciones de educación superior estatal.

Por otra parte, su función es regular aspectos de coordinación para el ejercicio conjunto de la autonomía universitaria en diversos ámbitos, tales como:

- Señalar las directrices necesarias para la elaboración del Plan Nacional de Educación Superior Universitaria Estatal (PLANES).
- Aprobar el PLANES, previa consulta a los Cuerpos Colegiados Superiores de las Instituciones signatarias.
- Distribuir las rentas globales asignadas a la Educación Superior Universitaria Estatal en forma congruente para el cumplimiento del Plan Nacional de Educación Superior Universitaria Estatal.
- Constituir, cuando sea necesario, grupos de trabajo o comisiones interinstitucionales para el estudio de problemas específicos.
- Evaluar, crear y cerrar carreras, dentro de las Instituciones signatarias
- Otras que estime necesarias para la mejor coordinación y planificación de la Educación Superior Universitaria Estatal.

Las universidades signatarias del CONARE, tienen establecido un proceso de admisión, el cual incluye, entre otros requisitos, la aprobación de un examen, el cual es elaborado en idioma español y se aprueba obteniendo el puntaje mínimo.

5.1.1. El proceso de admisión

Las personas que tienen la intención de cursar alguna carrera en las universidades estatales en Costa Rica, deben realizar la totalidad del proceso de admisión, el cual incluye la realización de la prueba de admisión, conocida como Prueba de Aptitud Académica (PAA).

Para tener acceso a la realización de esta prueba, los y las estudiantes que cursan el último año de la educación diversificada formal, o bien, estudiantes de educación abierta, egresados de la educación diversificada formal, provenientes del extranjero y estudiantes universitarios, deben completar una solicitud única de inscripción, junto al pago del derecho de realización de la prueba para cada universidad.

Independientemente de la universidad estatal de su elección, la persona interesada puede realizar la inscripción en cualquiera de las oficinas de registro de las sedes universitarias de la UCR, UNA, ITCR o UNED, además de contar con la facilidad de poder realizar el trámite vía web, a través de una plataforma habilitada para este fin y que cumple con las normas de accesibilidad requeridas para población con discapacidad visual.

Una vez realizado el trámite, cada aspirante recibirá una cita de admisión junto a un folleto de práctica para el examen de admisión. Los y las estudiantes que cursan el último año de la educación diversificada formal recibirán estos documentos en sus respectivos centros educativos, mientras que los estudiantes de educación abierta, egresados de la educación diversificada formal, provenientes del extranjero y estudiantes universitarios deberán retirarlos en el centro donde realizaron la inscripción.

Exoneración del pago de derecho a la realización de la PAA

Tal y como se mencionó anteriormente, toda población estudiantil que realiza por primera vez el proceso de admisión, o bien que desea repetir la realización de la PAA, deben cancelar el derecho de inscripción, cuyo pago debe realizarse antes de entregar la solicitud del mismo.

El pago de este monto responde al reglamento del Proceso de Admisión mediante Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica, el cual establece en su artículo 1 la “igualdad de oportunidades a todas las personas interesadas en seguir estudios universitarios” y una “óptima utilización de los recursos con que cuenta la universidad en beneficio de la sociedad costarricense”, razón por la cual considera conveniente establecer una cuota que compense, aunque sea de forma parcial, los costos institucionales que genera el proceso de admisión a la universidad. (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 2009).

Sin embargo, también establece la exoneración de este pago como un mecanismo que emplea la universidad para favorecer la participación igualitaria de la población estudiantil en proceso de admisión a estudiantes de escasos recursos económicos.

De esta forma, esta población puede hacer la solicitud de la exoneración del pago del derecho de inscripción, realizando el trámite correspondiente ante la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, en el cual pueda demostrar que requiere de este tipo de beneficio. Si el trámite es aprobado, a estos aspirantes no se les realizará cobro alguno en el proceso de admisión.

El criterio de selección de los estudiantes a quienes se les exonera de este pago, debe estar fundamentado en la condición económica complementado al desarrollo académico presentado en la secundaria.

Cada año, por colegio se exonera a un máximo de 5 estudiantes, pero si la institución educativa cuenta con una población de escasos recursos mayor, la universidad puede autorizar un número mayor de exoneraciones. Para tomar esta decisión, la universidad toma en cuenta el Índice de Rezago Social (del Instituto Nacional de Estadística y Censos) de la zona en la cual se ubica el centro educativo, además de consultar el registro de matrícula y la viabilidad económica de la misma universidad.

Sistema de Admisión Universitaria (SAU)

Respondiendo al uso global de las nuevas tecnologías, las Universidades de Costa Rica ha implementado un sistema que permite realizar el proceso de admisión vía web, se trata del Sistema de Admisión Universitaria SAU.

Por medio de este sistema se puede encontrar información de las carreras ofrecidas en cada universidad por sede o recinto universitario, se puede descargar el folleto de proceso de admisión y realizar la inscripción.

Este sistema cumple con los requerimientos de accesibilidad indispensables para su uso por personas con discapacidad.

Información Universidades Estatales (INFOUES)

El INFOUES es un sitio web, habilitado desde el CONARE, que presenta la información que el estudiante requiere conocer para poder tomar la decisión de ingreso a la educación superior estatal costarricense.

Muestra información de la oferta educativa a nivel de grado y posgrado, los servicios que ofrece Vida Estudiantil con énfasis en Orientación Vocacional, e incluye un test vocacional de intereses.

Sedes y recintos universitarios

La Universidad de Costa Rica apuesta por el desarrollo de las diferentes regiones del país y la accesibilidad de los y las estudiantes de estas zonas a la educación superior, además, tiene claro que, siendo una institución de educación superior pública, no puede discriminar a favor de un centro desarrollado y una periferia con escasas posibilidades de crecimiento. (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 2009)

Por lo tanto, la universidad ha desarrollado esfuerzos en ampliar la atención a diferentes zonas del país desde 1968, cuando se abrió la primera sede en San Ramón de Alajuela, con el propósito de fortalecer la concepción de una universidad para todo el país.

Así, en la actualidad, se cuenta con sedes y recintos universitarios, carreras y posgrados regionales con cobertura en casi todo el territorio nacional, lo cual permite el acceso, la equidad y la participación de todas las culturas del país e incluso el istmo centroamericano.

El objetivo principal de esta iniciativa es disminuir la brecha entre lo rural y lo urbano, brindando oportunidades para que el profesional se quede laborando en su zona y favorezca su desarrollo. También se pretende aumentar el acceso a la educación superior, favoreciendo la equidad e igualdad de oportunidades.

Todo esto se ha venido logrando por medio de un fortalecimiento de la regionalización, como mecanismo de acceso y participación, respondiendo al concepto de universidad con carácter nacional, pertinente y de impacto. (Rectoría de la Universidad de Costa Rica, 2009)

Tabla 1. *Sedes y recintos de la Universidad de Costa Rica*

Sede o Recinto universitario	Lugar de ubicación
Sede Rodrigo Facio	San Pedro, San José
Sede Regional del Atlántico	Turrialba, Cartago
Sede Regional del Atlántico	Recinto Paraíso, Cartago
Sede Regional del Atlántico	Recinto de Guápiles, Limón
Sede Regional Caribe	Limón
Sede Regional de Occidente	Recinto Grecia, Alajuela
Sede Regional de Occidente	Recinto San Ramón, Alajuela
Sede Regional del Pacífico	Puntarenas
Recinto Golfito	Puntarenas
Sede Regional Guanacaste	Liberia, Guanacaste
Sede Regional Guanacaste	Recinto Santa Cruz, Guanacaste

5.1.2. *La Prueba de Aptitud Académica (PAA)*

La Prueba de Aptitud Académica (PAA) de la Universidad de Costa Rica, es un instrumento psicométrico que tiene como objetivo medir las habilidades de razonamiento que tienen relación con el rendimiento académico en el área de la educación universitaria.

La prueba posee ítems relacionados con destrezas de inducción, deducción, categorización, causalidad, análisis, comprensión de lectura, pensamiento lógico, etc. (Rojas y Alfaro, 2014)

La prueba tiene sus orígenes en 1957, cuando la universidad, debido al alto grado de deserción que se experimentaba en ese momento, detecta la necesidad de tener un indicador de aptitud de las personas aspirantes a ingresar a cursar una carrera a la UCR. Se inició desde entonces un proceso de trabajo en el tema, dando como resultado, desde el año 1970, la aplicación de la prueba de admisión, tiempo durante el cual ha evolucionado. (Rojas y Alfaro, 2014) Además a partir del año 1980 se definen adecuaciones para la aplicación de la PAA para asegurar la equiparación de oportunidades en el acceso, definiéndose éstas en coordinación con el personal del Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED) a cargo de hacer la valoración para conocer los requerimientos de la población solicitante.

Esta prueba de aptitud consta de dos componentes: el matemático y el verbal, estando este último dividido en los sub componentes de comprensión de lectura y complete de oraciones.

El tipo de ítem que usa la prueba es de selección única, en el cual se propone un enunciado y varias opciones de respuesta, siendo solo una la respuesta correcta.

Los ítems son desarrollados por un grupo de especialistas del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica (IIP) y depurados a través de la aplicación de criterios científicos que permiten contar con un grado adecuado de confiabilidad y validez. (Instituto de Investigaciones Psicológicas, 2007)

El proceso de aplicación de la PAA de la UCR, se ajusta a la legislación actual en materia de discapacidad, de forma que se puedan brindar las adecuaciones necesarias en su aplicación a las personas que así lo requieran, respondiendo a los principios de igualdad y equiparación de oportunidades.

La legislación actual en Costa Rica se enmarca dentro de lo establecido por la Ley 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad y la Ley 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

5.1.3. Atención de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas y la accesibilidad en la educación superior estatal costarricense

El ingreso de la población estudiantil con necesidades educativas, asociadas o no a discapacidad, a la educación superior costarricense ha ido creciendo en los últimos años gracias a los avances del país en relación a la legislación y las políticas inclusivas.

En la educación superior, al igual que en los demás niveles educativos, se debe garantizar la equidad, factor que pone a las universidades en la obligación de dar respuesta a las necesidades que presente la población estudiantil y así brindar los apoyos que ésta requiera para lograr su desarrollo académico.

El sistema educativo superior estatal costarricense, ha venido desarrollando esfuerzos por responder a la legislación existente relacionada con el acceso y la igualdad y equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, tanto a nivel nacional como internacional y desde el proceso de admisión hasta los procesos de permanencia y graduación.

La Universidad de Costa Rica ha sido pionera en la implementación de políticas de accesibilidad, iniciativa que también han adoptado las otras universidades estatales del país.

De esta forma, el objetivo ha sido asumir la responsabilidad de garantizar la equiparación e igualdad de oportunidades en el proceso de admisión, considerando las necesidades de los y las estudiantes, realizando cambios a nivel de organización, metodología, recursos materiales, recursos personales, de acuerdo a ajustes razonables. (Stiller y Gross, 2014).

Así, de forma conjunta, las universidades estatales, realizan un proceso organizativo previo al ingreso de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad, el cual es desarrollado por la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior.

Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior (CIAES).

El CONARE, como parte de la coordinación del área de Vida Estudiantil, tiene el proyecto de articulación de políticas de accesibilidad, el cual es desarrollado por la Comisión Interuniversitaria de Acceso a la Educación Superior, CIAES por sus siglas.

Esta comisión está conformada por representantes de los Programas de Servicios para la Atención de las Personas con Discapacidad de las cuatro universidades estatales del país. Estos programas pertenecen las Vicerrectorías de Vida Estudiantil de cada universidad, y en el caso de la UNA a la Vicerrectoría Académica. En cada caso, estos son: Programa de Servicios para Estudiantes con

Discapacidad del ITCR, Programa Servicios a Estudiantes con Discapacidad de la UNED, UNA Educación de Calidad de la UNA y el Centro de Asesoría y Servicios al Estudiante con Discapacidad CASED de la UCR.

El objetivo principal de la CIAES es promover la equiparación de oportunidades para el acceso a la educación superior de la población que presenta necesidades educativas y/o discapacidad.

Los objetivos de la CIAES son los siguientes:

- a. Dar continuidad a un modelo conjunto para la atención a la población con necesidades educativas especiales que solicitan adecuaciones a la aplicación del examen de admisión de cada universidad.
- b. Mantener el análisis de la normativa, accesos, servicios y apoyos que se brindan al estudiante con necesidades educativas en los procesos de admisión y permanencia.
- c. Favorecer espacios de intercambio y capacitación sobre las temáticas de accesibilidad y discapacidad entre el personal de las diferentes universidades estatales.

Dentro de las acciones que realiza la CIAES para poder alcanzar sus objetivos, se encuentran:

- a. Desarrollo de actividades de capacitación en el tema de accesibilidad dirigidas a personal docente y administrativo de las distintas universidades.
- b. Organización y realización de encuentros con funcionarios administrativos y docentes para conocer el accionar de cada universidad.
- c. Desarrollar el proceso de admisión de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad, el cual se divide en etapas:
 - Inscripción conjunta a las Universidades Estatales
 - Atención y valoración conjunta de la población estudiantil con necesidades educativas y/o discapacidad
 - Creación de una base de datos conjunta para las universidades
 - Confeción de un manual de procedimientos para la realización de la revisión conjunta y otro tipo material variado
 - Realización de procesos de evaluación conjunta
 - Desarrollo del módulo de adecuaciones para la inscripción vía web
- d. Organización y realización de dos eventos de trabajo con población estudiantil con necesidades educativas y/o discapacidad, relacionados con los temas de liderazgo y normativa.

El proceso de revisión conjunta de solicitudes para la aprobación de adecuaciones en la aplicación del examen de admisión tiene como objetivo hacer una

valoración de las necesidades educativas relacionadas o no discapacidad que los y las aspirantes presentan y de las adecuaciones que, en correspondencia a esas necesidades, solicitan para la realización de la Prueba de Admisión.

Esta valoración se realiza por medio de la revisión de documentación probatoria presentada por los y las aspirantes a la prueba, determinando la pertinencia de las adecuaciones que cada uno requiere, realizando algún otro tipo de verificación vía telefónica, por medio de correo electrónico o, en algunos casos, a través de entrevistas presenciales.

La valoración conjunta es llevada a cabo por los integrantes de la CIAES y personal especializado en las áreas de educación especial, psicología, orientación y psicopedagogía de las diferentes universidades estatales.

Las adecuaciones que se establecen para la población con necesidades educativas y/o discapacidad que así lo solicitan, son de acceso y no significativas, por lo que la prueba no sufre ninguna variación a nivel de contenidos, aplicándose a los y las estudiantes la misma prueba de admisión que al resto de la población estudiantil y con el mismo nivel de dificultad.

Para poder realizar la solicitud de aplicación de adecuaciones en la prueba, la población estudiantil debe presentar:

- a. Una boleta de inscripción que completara ya sea en forma presencial o vía web.
- b. Presentar una carta de solicitud de adecuaciones en la aplicación de la Prueba de Admisión en la cual, el o la estudiante explique con sus propias palabras las necesidades educativas y las adecuaciones que considera requiere para la realización de la prueba de admisión.
- c. Una constancia del centro educativo de procedencia del o la solicitante que especifique las necesidades educativas de la persona solicitante y las adecuaciones que han sido aplicadas.
- d. Un diagnóstico, dictamen o valoración probatorio de la necesidad educativa y/o discapacidad que presenta, emitido por un profesional calificado en el área que refiere la condición.

Luego de la revisión de los documentos aportados por cada uno de los y las solicitantes, la CIAES realiza un proceso de ubicación en un área definida por la comisión, clasificación que garantizará que la aplicación de las adecuaciones responda al nivel de funcionalidad de la persona.

Para este efecto, la CIAES definió las siguientes áreas de atención:

- Aprendizaje (problemas de aprendizaje)
- Déficit Atencional

- Emocional/psicológica/psiquiátrica
- Motora
- Sistémica
- Auditiva
- Visual
- Múltiple

Tabla 2. Datos de Admisión 2013- 2014 UCR-UNA-TEC

Aprendizaje	1297
Déficit Atencional	111
Motora	36
Visual	64
Auditiva	29
Emocional/psicológica/psiquiátrica	88
Salud	33
Múltiple	13
Total	1671

Dentro de las adecuaciones que se aprueban para la aplicación de la prueba de admisión, de acuerdo a la necesidad educativa, las más comunes son:

- Otorgar tiempo adicional para la realización de la prueba (de 30 a 60 minutos).
- Permitir el uso de calculadora con operaciones básicas (parlante si se requiere).
- Aplicación en grupos reducidos o bien en forma individual.
- Ubicación especial en el aula donde se realiza la prueba (adelante, atrás, cerca o lejos de puertas y ventanas, entre otras).
- Ampliación y tipo especial de letra de la prueba.
- Prueba en Lengua de Señas Costarricense, en Braille u oral según la discapacidad que se presenta.
- Otras específicas para estudiantes con necesidades educativas que responden a problemas emocionales, discapacidad visual o auditiva.

Experiencias de atención a la población con necesidades educativas y/o discapacidad que ingresa a la Universidad de Costa Rica

La atención a la población estudiantil con discapacidad en la UCR inicia en la década de los 70, cuando se empiezan a desarrollar acciones para la población con necesidades educativas, proceso que ha abierto espacios y ha permitido transformaciones en las instancias docentes así como las administrativas y servicios.

En sus inicios, la coordinación de los servicios de accesibilidad estuvo a cargo de una comisión de representantes universitarias, pero a partir del año 1996, ha estado a cargo de la Oficina de Orientación de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, específicamente del Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED).

El CASED es una unidad operativa de la UCR que apoya, promueve y coordina acciones dirigidas hacia la participación e igualdad de oportunidades de los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad. (Echeverría, Gross y Stupp, 2008)

De esta forma, estas acciones buscan garantizar una incorporación efectiva de los estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad en la vida universitaria por medio de un trabajo conjunto de estudiantes, especialistas y docentes en la práctica académica cotidiana, realizando los ajustes curriculares necesarios para poder dar respuesta a las necesidades educativas de la población estudiantil.

Para el logro de los objetivos del CASED, éste se respalda en la legislación y normativas vigentes a nivel nacional así como en las normativas universitarias

Tabla 3. Normativa aplicada en la Universidad de Costa Rica

1974	Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica
1995	Políticas Institucionales en el Campo de la Discapacidad
1996	Ley 7600 Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad
2001	Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (RRAE) (reforma)
2003	Reglamento del Proceso de Admisión mediante Prueba de Aptitud Académica
2008	Ley 8661 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
2008	Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD)
2010	Políticas de la Universidad de Costa Rica 2010-2014

Dentro de las funciones del CASED se pueden destacar las siguientes:

1. Proponer, dirigir, desarrollar y evaluar apoyos que requieran los estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a discapacidad.
2. Brindar recursos y asesoramiento a docentes, administrativos y estudiantes en el ámbito de la discapacidad.
3. Promover el cumplimiento de la legislación y de las políticas institucionales relacionadas con la discapacidad. (RRAE)
4. Coordinar con las unidades académicas y otras instancias de la universidad y fuera de ella, acciones en materia de accesibilidad.
5. Velar que a los y las estudiantes se les brinden los recursos de apoyo y acceso que requieran.
6. Divulgar y capacitar al medio universitario en temas relacionados con discapacidad.
7. Analizar y brindar criterio sobre apelaciones de estudiantes cuando se le solicite.
8. Registrar y sistematizar la información acerca de la labor realizada.
9. Conocer y preparar documentos e informes relacionados con la labor desempeñada.
10. Estudiar aspectos teóricos y técnicos relacionados con las necesidades educativas y los requerimientos estudiantiles para poder brindar estrategias de atención.

Como ya se mencionó, el trabajo que el CASED realiza se respalda en normativas y legislación vigentes, siendo una de ellas el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil (RRAE), el cual en su artículo 37 define que la flexibilización del currículo que requiera un estudiante con necesidades educativas es responsabilidad de la universidad, por lo que, para este fin, debe contar con un equipo interdisciplinario conformado por:

- Docentes de la carrera en la que el estudiantes está empadronado
- Coordinador de la carrera o director de la unidad académica
- Especialista del CASED
- Funcionario de Vicerrectoría de Vida Estudiantil
- El o la estudiante

Una vez que el o la estudiante con necesidades educativas y/o discapacidad logra ingresar a la universidad (logrando aprobar la prueba de admisión y alcanzando un cupo en la carrera de su elección), se debe desarrollar un proceso de solicitud de adecuaciones aplicadas durante su permanencia. Este proceso se divide en las siguientes etapas:

1. El o la estudiante que realizó la Prueba de Aptitud Académica con adecuaciones curriculares es citado por el CASED a una charla en la cual se le ofrece la posibilidad de la aplicación de adecuaciones durante el tiempo que curse la carrera de su elección.
2. Si él o la estudiante requieren de la aplicación de las adecuaciones en su carrera, se procede a hacer una entrevista de adscripción al artículo 37 del RREA, que le dará el derecho a que le sean aplicadas las adecuaciones que necesite de acuerdo a su condición, la cual debe estar refrendada por un documento probatorio emitido por un profesional calificado en el área, ya sea diagnóstico, dictamen o valoración.
3. El CASED hace el debido trámite respectivo informando a la unidad académica o escuela en la que él o la estudiante se encuentra empadronado, para que ésta integre el equipo de apoyo, el cual, en los plazos establecidos, debe establecer las adecuaciones pertinentes.
4. La unidad académica convoca y realizar la reunión de equipo de apoyo con los integrantes convocados, en la cual, el o la estudiante con el apoyo del especialista del CASED, exponen la situación en relación con las necesidades educativas y los posibles apoyos que se requieren, las cuales también se discuten con los otros miembros del equipo. De esta reunión se elabora un acta, de la cual todos los participantes tendrán una copia.
5. Si un profesor se niega a realizar las adecuaciones establecidas en la reunión de equipo de apoyo, el o la estudiante puede apelar en la dirección de la unidad académica en un plazo de 5 días hábiles.
6. El seguimiento y la evaluación de las adecuaciones son competencia del director de la unidad académica, los profesores de los cursos, el o la estudiante y el CASED.

El tipo de adecuaciones que se aplican durante el período de permanencia del estudiante en la carrera van a ir en correspondencia al tipo de necesidades educativas y/o discapacidad que presentes el estudiante. Dentro de las más comunes se encuentran:

- Uso de ayudas ópticas como la lupa electrónica (amplificador manual de textos que regula el tamaño de letra y el color del fondo dentro de las opciones blanco/negro para crear contraste)
- Lupas manuales
- Grabadoras digitales (facilitadas en préstamo por el CASED)
- Calculadoras parlantes (facilitadas en préstamo por el CASED)
- Programas de cómputo (lectores de pantalla, amplificadores de texto e

imagen, reconocimiento de voz, etc.)

- Transcripción e impresión en braille de material específico y evaluaciones.
- Interpretación a la LESCO
- Movilidad
- Tiempo adicional en evaluaciones
- Grabación en audio de las lecciones
- Instrucciones por escrito
- Ubicación especial en el aula
- Acceso al espacio físico
- Facilitar las presentaciones y material visual de apoyo utilizado en el aula
- Nombramiento de facilitadores y tutores de materia para el acompañamiento de la población

Además, la UCR ofrece otros apoyos que se brindan en coordinación con el Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI), a través de su proyecto de “Bibliotecas accesibles para Todos y Todas”.

Este proyecto es un programa que dio inicio en el año 2002 en un trabajo conjunto del SIBDI con el CASED, con el propósito de brindar los servicios y recursos de información a la comunidad universitaria con discapacidad.

El proyecto consta de una etapa institucional, otra etapa de educación superior universitaria estatal y una última etapa de comunidad nacional, cada una de ellas teniendo sus propios objetivos.

Algunas de las acciones que ha impulsado el SIBDI, con la intención de ofrecer una atención con accesibilidad a las personas con discapacidad, son la construcción de rampas de acceso, instalación de equipos y programas informáticos especializados que permiten el escaneo y digitalización de textos impresos, la conversión de textos en PDF a Word, uso de equipo de cómputo y programas especializados, adecuación del mobiliario y servicios sanitarios.

5.2. CONCLUSIONES

La educación superior pública en la actualidad enfrenta el reto de responder a las necesidades del entorno social y de la diversidad de la población estudiantil, incluyendo dentro de ésta a los y las estudiantes con necesidades educativas y/o discapacidad.

La diversidad en la población estudiantil que solicita el ingreso a las universidades estatales va en aumento año con año, lo cual demanda que se favorezcan condiciones que permitan la accesibilidad en todos los procesos de la vida universitaria desde sus inicios.

Dentro de su misión y sus funciones, las universidades estatales están llamadas a acoger a toda la población dentro de las diferentes carreras que ofrecen y brindando una respuesta educativa acorde con la diversidad y las necesidades de cada miembro de esa población.

Desde el punto de vista de desarrollo humano igualitario, en Costa Rica se pretende que la educación superior brinde y/o amplíe las oportunidades educativas y reduzca la desigualdad en esta área, de forma que los diferentes grupos sociales tengan las mismas oportunidades de ingresar a este nivel de formación académica.

Sin duda, las universidades deben favorecer la formación de profesionales tomando en cuenta la diversidad de la población del país, incluyendo a la que proviene de zonas menos favorecidas económica y socialmente hablando, a la que presenta necesidades educativas y/o algún tipo de discapacidad y que, por lo tanto, posee diferencias significativas en sus condiciones personales y culturales. En otras palabras, deben favorecer la formación profesional de toda la población tomando en cuenta la diversidad en todos sus niveles.

En este sentido, las universidades públicas del país, donde destaca la Universidad de Costa Rica, han venido realizando esfuerzos para ampliar el grado de accesibilidad de la población estudiantil en los procesos de admisión, permanencia y graduación, atendiendo sus necesidades y respetando la diversidad, sin embargo, se tiene plena conciencia de que aún quedan muchos esfuerzos por hacer y acciones que desarrollar en este tema, las cuales se continúan gestando desde las diferentes instancias universitarias y en forma conjunta todas las universidades signatarias del CONARE.

REFERENCIAS

- ECHEVERRÍA, C.; Gross, M. y Stupp, R. (2008). *Estrategias para la accesibilidad*. San José: SIEDIN-UCR.
- INSTITUTO de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. (2004). *La Prueba de Aptitud Académica*. San José: Lil.
- RECTORÍA de la Universidad de Costa Rica. (2009). *Compromiso de la UCR con la excelencia académica para sentar las bases del desarrollo futuro de Costa Rica*. San José: SIEDIN-UCR.
- · —, (2009). Resolución N° R-191-2004. *Alcance la Gaceta Universitaria*, 2-2209, 2.
- ROJAS, L. y Alfaro, L. (2014). “Análisis de la sobrevivencia para la estimación de tiempo adicional como adecuación para la aplicación en una prueba estandarizada”. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 135-155.
- STILLER, L. y Gross, M. (2012). “Accesibilidad en el proceso de admisión a la Universidad de Costa Rica de la población estudiantil con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad”. *Revista Educativa*, 36(1), 73-81. (ISSN: 0379-7082, enero-junio, 2012).

6 VULNERABILIDAD SOCIAL E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Laura Marisa Carnielo Calejon

Rosemary Aparecida Santiago

Solange Utuari

Universidade Cruzeiro do Sul

Grupo de Pesquisa Aprendizagem

Construção do Conhecimento e Contexto Sociocultural/

Grupo de Estudos Educação

Cultura e Sociedade (GEPECS)/Brasil

RESUMEN

El trabajo presenta una reflexión acerca del ingreso, en la universidad en Brasil, de estudiantes que viven en situación de vulnerabilidad social desde la perspectiva de una educación inclusiva y de los impactos que la presencia de esos alumnos producen en el sistema universitario, incluyendo las resistencias, prejuicios que se presentan en ese contexto y algunos datos acerca del desempeño académico de esos estudiantes. Son descritas políticas y acciones del sistema educacional brasileño que buscan ampliar el ingreso de esos estudiantes en la universidad.

6.1 INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa de aquellos grupos que históricamente han resultado desfavorecidos a la hora de obtener un título universitario y, además, el objetivo de concienciar sobre las dificultades que supone la universalización de la educación superior para las personas y grupos vulnerables, nos anima a proponer la reflexión acerca de las relaciones entre la educación superior, la vulnerabilidad social en el escenario brasileño marcado por una educación que tiene la pretensión de ser inclusiva. Como profesoras y investigadoras en una Universidad privada, ubicada en la ciudad de São Paulo, intentamos colaborar con la ampliación de la calidad de los procesos educativos, creyendo que la educación debe llegar a ser un proceso de emancipación con todos los obstáculos que un proyecto de esa naturaleza implica en un país capitalista e neoliberal, marcado por la diversidad y injusticia social.

La diversidad puede ser, como propone la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), en las Metas educativas 2021, una riqueza para la educación del siglo XXI. Para que eso ocurra hay que ubicar la diversidad no como diferencia, desigualdad o injusticia social. La sociedad brasileña es marcada por fuertes desigualdades y injusticias sociales. Sposatti (1996) señala que la desigualdad social y económica en la sociedad brasileña llega a un grado que se hace incompatible con el proceso de democratización. Lo que se produce son contextos sociales complejos marcados por la vulnerabilidad social, por evidente desigualdad que reduce las oportunidades, crea diferentes posibilidades de acceder a contenidos culturales y a condiciones materiales de vida más favorables, estimulando la violencia y la agresividad. La posibilidad de acceso a la Universidad no es igual para todas las personas en contextos de esa naturaleza. La enseñanza universitaria privada ocupa la mayor parte del campo universitario, en Brasil, llegando a ellas las personas que tienen que trabajar por el día para costear los estudios por la noche. Esos estudiantes son, en general, aquellos que estudiaran la enseñanza mediana y fundamental en instituciones públicas. A su vez, los estudiantes que llegan a las universidades públicas son, en general, aquellos que estuvieron en las escuelas particulares en la enseñanza fundamental y mediana. En la última década se organizaran políticas educacionales y se ampliaron el número de universidades federales, de modo a reparar esa desigualdad histórica y garantizar el acceso de las personas que no tuvieron las mismas oportunidades educacionales de los demás.

En el campo teórico, el concepto de vulnerabilidad ha sido ampliamente usado y por eso gana diferentes interpretaciones. Bellenzani y Malfitano (apud Rizzini y Caldeira, 2010) asumen el concepto de vulnerabilidad, en comparación con el concepto de riesgo y en esa dirección los autores ubican la idea de vulnerabilidad en el sentido de

[...] chamar a atenção sobre as condições estruturais que colocam as pessoas em risco, para além do seu comportamento individual: desta forma, nega-se uma “tradição ‘psicologizante’, essencialista, individualista, culpabilizadora e a-histórica, que renega qualquer reflexão sobre os contextos culturais, sociais e políticos ‘onde’ e ‘como’ as pessoas sofrem e adoecem”. (RIZZINI e CALDEIRA, 2010, p. 31)

En esa dirección, las autoras apuntan para una concepción de vulnerabilidad que toman en consideración los contextos culturales, sociales y políticos para señalar los derechos no respetados de muchas personas. Cabe señalar que hay una psicología que reafirma la comprensión que acentúa la lógica de la patología, de la

individualidad y a-histórica del desarrollo humano. En los diferentes documentos la pobreza ha sido una dimensión destacada. En los 2010, según la Relatoría del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la América Latina y Caribe (PNUD) Brasil presentaba el tercer peor indicador de la desigualdad en el mundo. En los 2010, según la Relatoría Nacional de Acompañamiento dos Objetivos de Milenio del Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) los 20% de las personas más pobres de la población brasileña detenía solo los 3.1% de la renta nacional, mientras los 20% más ricos detenían los 60% de esa renta. Brasil, se comparado a otros países de América Latina está delante solo de Haití y Bolivia.

Algunas políticas han sido adoptadas para garantizar la universalización de la enseñanza, el acceso y la permanencia de todos los estudiantes en todos los niveles y modalidades educativas en la educación brasileña. Desde los 70 del pasado siglo ocurre la expansión de la Educación Superior. En el gobierno de Fernando Henrique Cardoso ocurrió un fuerte énfasis y de modo muy peculiar, el estímulo para el crecimiento del sector privado en la oferta de la Educación Superior. El gobierno actual y el de Luiz Inácio Lula da Silva adoptaron y adoptan políticas direccionadas a la expansión de la educación Superior pública y por la vía de acciones y programas que permiten el acceso a la Universidad, incluyendo la clase trabajadora.

En esa dirección las autoras señalan una concepción de vulnerabilidad que considera los contextos culturales, sociales e políticos para destacar las personas así como sus derechos que son no atendidos y violados. De esa manera, el trabajo presentado tiene como objetivo sistematizar las políticas públicas que amplían el acceso a la universidad de personas que provienen de las camadas menos favorecidas de la población y analizar el desempeño académico de éstos estudiantes y reflexionar acerca de cambios que se hacen necesarios en la Universidad.

6.2 POLÍTICAS AFIRMATIVAS Y ACCESO A LA UNIVERSIDAD

La Secretaria de la Educación Superior (SESU) es la unidad del Ministerio de la Educación responsable por la planificación, orientación, coordinación y supervisión del proceso de formulación e implementación de la Política Nacional de Educación Superior. El Programa Universidades para Todos (ProUni) es un programa del Ministerio de la Educación creado, en 2004, por el gobierno federal en Brasil para oferta de becas parciales e integrales para los estudiantes en universidades privadas, para los cursos de pregrado y cursos secuenciales. El ProUni, creado

por la Ley nº 11.096/2005, atiende personas con deficiencias y maestros de la red pública que sean activos, de modo que en los dos últimos casos la condición de renda no se aplica como criterio selectivo. Los estudiantes que alcanzan, por lo mínimo, 450 puntos en la media de las cuatro asignaturas evaluadas en el Examen Nacional de la Enseñanza Mediana (ENEM) tienen derecho a una beca. En Lengua Portuguesa la nota no puede ser cero. El PROUNI ofrece dos formas de beca: las integrales que cubren los 100% del valor de la mensualidad y las parciales que cubren los 50% de la mensualidad. El ingreso familiar, per cápita, del estudiante que no puede superar los 1.5 salarios mínimos, representando hoy 1.017 reales es una condición para candidatearse al beneficio integral. La beca parcial puede ser pretendida por aquellos estudiantes que tienen una renta familiar per cápita correspondiente a tres salarios mínimos, o sea 2.034,00 reales. Los estudiantes de la red privada que tuvieran becas integrales ofertadas por las instituciones frecuentadas pelos estudiantes también pueden participar del programa.

El fondo de financiamiento estudiantil (FIES) financia hasta el 100% del costo mensual de la Universidad para aquellos estudiantes no seleccionados por el PROUNI.

Las acciones afirmativas o el llamado *sistema de cotas* es uno de los temas más complejos acerca del ingreso en la enseñanza superior en Brasil. En 1997 solo los 2,2% de los pardos y 1,8 % de los negros con edad entre 18 y 24 años frecuentaban o habían concluido la graduación en nuestro país. La ley 12.711 del 29 de agosto del 2012, conocida como *ley de cotas*, obliga las universidades, institutos y centros universitarios federales a destinaren para los candidatos llamados *cotistas* la mitad de las vagas ofrecidas en los procesos selectivos de las instituciones. La determinación debería ser cumplid hasta el 2016, pero ya en 2013 las instituciones estuvieran obligadas a apartar 12,5 % de las vagas para esos candidatos. Son considerados *cotistas* aquellos estudiantes aprobados en los tres cursos de la enseñanza mediana en las escuelas públicas o en la educación de jóvenes y adultos (EJA). El certificado de conclusión de la enseñanza mediana obtenido por el Examen Nacional de la Enseñanza Mediana (ENEM) también es un criterio de elección para los *cotistas*. La ley define aun que, en ese sistema, la mitad de las vagas están destinadas a los estudiantes con renda familiar, por persona, igual o inferior a un más la mitad del salario mínimo. Entre los espacios reservados a los cotistas están considerados los negros, los pardos y los indígenas.

En los años 70, del siglo pasado, la solución adoptada por el gobierno de entonces, como respuesta a la demanda de los egresos de la enseñanza mediana por la universidad, fue autorizar a la iniciativa privada el derecho de ofertar la enseñanza universitaria. En São Paulo, por ejemplo, a los finales de 1970, existían tres cursos de

Psicología, uno ofertado pela Universidad de São Paulo (USP) e dos ofertados por la Pontificia Universidad Católica (PUC). En 2014, treinta y cuatro años después, tenemos un número mucho mayor de cursos de Psicología ofertados por Universidades privadas. Muchas de estas universidades fueron hasta 1990 facultades aisladas que ganaran, en esa fecha, el reconocimiento como universidades.

La solución encontrada para reducir la desigualdad histórica encuentra resistencias en las Universidades y en los tribunales. En 2012 la Universidad de Brasilia (UnB) hacía ya desde 8 años la distribución de vagas por el sistema de cotas. En esta fecha el Partido Demócratas (DEM) presenta un recurso en el Tribunal Superior Federal el contra las *cotas*, con afirmación del racismo. La resistencia a las cotas no está solamente en las Universidades y en los tribunales, pero también puede ser encontrada entre los propios estudiantes. En un evento deportivo, realizado en el 2005, con estudiantes de la carrera de Derecho las torcidas adversarias llamaban el grupo de la Universidad Estadual del Rio de Janeiro (UERJ) de "Congo" por la diversidad racial del grupo. La Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), la Universidad de Brasilia (UnB) y la Universidad Federal de Bahia (UFBA) fueron las primeras a implementar la política de cotas.

La calidad de la enseñanza mediana y el temor de que el ingreso de estés estudiantes en la universidad produzca una reducción en la calidad de las carreras son algunos de los argumentos en contra las cotas. Gergen (1999) señala que la mayor parte de las personas están más confortables en determinados grupos que en otros. En una sociedad marcada por la desigualdad social y por los prejuicios los sujetos que se constituyen en esa sociedad expresan esos prejuicios. Los psicólogos sociales laman a este comportamiento de estereotipagen negativa o sea concepciones rígidas y simplificadas acerca del otro que llevan a la atomización social con la producción de los mismos procesos que separan grupos y acaban por reforzar estigmas y dificultar los cambios.

En ese contexto Gergen (1999) propone la creación de un vocabulario para un dialogo transformador, con sugerencia de acciones que puedan llevar los sujetos a: 1) transitar de la culpa a la responsabilidad social; 2) valorar la auto-expresividad; 3) valorar la auto-reflexión y la multiplicidad de voces que pueden crear temas compartidos y 4) reconocer el lugar del otro en la constitución de nuestra subjetividad. La cultura dominante en países capitalistas impone la desesperanza en la posibilidad de cambiar el mundo del consumo, del individualismo y de la competitividad. La dificultad para el dialogo transformador como señala Gergen (1999) está asentada en nuestras tradiciones culturales basadas en la lógica de una verdad única, de la posibilidad de vencer o perder, de atribuir solamente al

sujeto la responsabilidad por sus aciertos o errores. En un contexto de relaciones interpersonales organizadas por esa lógica, el sujeto considerado como culpable se convierte en objeto de desprecio y motivo de castigo y corrección. El sujeto que acusa, a su vez, se presenta como el íntegro y correcto. La punición del acusado, por su parte, produce un cierto alivio y la manutención del instituido. Comprender el contexto social y cultural es un camino para comprender la constitución de la universidad en Brasil y las resistencias para la atención a estudiantes oriundos de poblaciones desfavorecidas y en situación de vulnerabilidad.

6.3 DESEMPEÑO ACADÉMICO DE UNIVERSITARIOS Y DE COTISTAS

El impacto de la cultura de la desesperanza y los valores del capitalismo neoliberal sobre los pueblos latinoamericanos pueden resumirse en: a) empobrecimiento material, espiritual y de la naturaleza; b) limitación o ausencia de alternativa de resistencia; c) pauperización de los niveles de cultura y educación alcanzados y desmonte y mercantilización de las instituciones educacionales y culturales; d) aumento de la violencia doméstica y anomia social; e) depredación de los recursos naturales y humanos en función de intereses transnacionales; f) disolución de la horizontalidad comunicativa y monopolización del universo simbólico y comunicativo por las grandes de los medios de comunicación e información; g) manipulación y divorcio entre los espacios y tiempos públicos y privados. (González, 2005.p.57)

Estas marcas se encuentran en nuestra sociedad y más evidentes en las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Entre ellos los niveles educacionales de los padres son bajos, los hijos son los primeros de la familia a llegar a la universidad y muchos no llegan a la enseñanza mediana, para otros esa enseñanza no llega a tener valor ni sentido y se hacen visibles más por la violencia que por la producción del conocimiento. Hay que agregar a este senario el analfabetismo funcional que llega a la Universidad como fruto de la baja calidad de la enseñanza básica. De hecho los temores y las resistencias de algunos a las políticas afirmativas parecen tener alguna base. La cuestión fundamental está en que los tres valores que inspiraron la Revolución Francesa (1789) y que desde entonces están presentes en discursos y movimientos de emancipación social y propalada por la clase dominante nunca fueron efectivamente realizados. Si consideramos estés valores desde el punto de vista de las víctimas del sistema, reconoceremos su potencial explosivo y su actualidad en el combate contra la mercantilización del

mundo, contra la injusticia y el individualismo. Así es que se hace urgente mirar para estos grupos y buscar un otro sentido y una nueva tarea para las instituciones educacionales, en particular la Universidad.

Investigaciones realizadas con estudiantes *cotistas*, en diferentes instituciones, evidencian que los temores y los prejuicios muchas veces no son verdaderos. Caminha (2011) analizo el desempeño de estudiantes en seis de las 32 carreras ofertadas pela Universidad Estadual de Rio de Janeiro (UERJ). Investigo ingresantes en el 2006 en las carreras de Derecho, Administración, Ingeniería Química, Medicina y Pedagogía (en Rio y São Gonçalo). Los datos señalan que aunque en el examen de ingreso la media de los estudiantes cotistas era menor que la media de los estudiantes no cotistas, el desempeño académico durante el curso demostró que la media de notas de los cotistas se acerca de las media de notas de los no cotistas. Algunos datos evidencian lo que se afirma: en los cursos de Administración, Ingeniería, Medicina y Pedagogía (Rio) las medias de estudiantes cotistas eran 30,48; 53,30 y 29,14 y de los no cotistas eran 56,02; 75,08; 39,57 respectivamente. En el período del 2005 al 2009, la media académica de estos estudiantes fue para la carrera de Administración: 8.077 (estudiantes cotistas) y 8.044 (estudiantes no cotistas); para la carrera de Ingeniería Química: 7.46 (cotistas) y 7.60 (no cotistas); para la carrera de medicina: 8.43 (cotistas) y 8.64 (no cotistas). Los datos muestran que la presencia de los estudiantes de cotas en las carreras no generan una baja en la calidad y además estos estudiantes se evaden menos de los cursos que los demás.

El grupo educacional Cruzeiro do Sul, en las distintas instituciones superiores que mantiene, recibe 5.658 estudiantes por la vía de las cotas y 11.531 por la vía del FIES, totalizando 17.189 estudiantes que se benefician de las acciones afirmativas. Pero el beneficio no se limita al ingreso, más que eso, el acceso obliga a la solución de las dificultades que resultan de ese ingreso. La explicación que se asume para el desarrollo y como consecuencia las relaciones establecidas entre la educación, el desarrollo del sujeto y de la sociedad así como la constitución de la identidad del sujeto configurase como una de las cuestiones importantes para ese tema.

El proceso del desarrollo según el psicoanálisis y la psicología de Piaget se da por períodos que culminan en la adolescencia, período en que se considera que el sujeto esta pronto para los desafíos de la vida adulta. De esa manera el sujeto que llega a la Universidad ya tendría los recursos desarrollados para realizar las tareas de la vida adulta. Erikson (1976) sistematizando el ciclo vital señala las crisis psicosociales que ocurren a lo largo de la vida del sujeto, aportando oportunidades de desarrollo en todo el proceso. La crisis de identidad versus confusión de papeles es la etapa normativa del desarrollo de la identidad personal y, a su vez,

la calidad de su resolución depende de la naturaleza de la solución de las crisis anteriores y ofrece condiciones para la resolución de las crisis que vendrán después. La crisis de identidad versus confusión de papeles permite el desarrollo de sentimientos y actitudes básicas relacionadas con la sexualidad, con los valores y con una ocupación y profesión.

La universidad tiene un papel muy importante en ese momento de desarrollo y aún más en una sociedad que acumulo a lo largo de su historia una cantidad enorme de conocimientos y tecnologías. La incapacidad de adquirir una identidad ocupacional perturba el sujeto y frena su desarrollo. La juventud puede, en el proceso de evolución social actuar como un regenerador vital pues esa juventud puede ofrecer su energía en la conservación de lo que puede ser verdadero y en el cambio de lo que ya no tiene sentido. De hecho la juventud que tiene ese poder transformador es aquella que logro una resolución satisfactoria de esa crisis y por ello es capaz de contestar sin perderse en la alienación propia de esa fase que es la confusión de papeles. La identidad personal es un sistema de creencias y valores que o sujeto desarrolla acerca de sí mismo y que permiten a él distintas modalidades de relacionamiento. La identidad profesional es un sistema de valores y creencias que el sujeto desarrolla acerca de si mismo, de la ocupación elegida, acerca del trabajo y su significado.

En ese movimiento evolutivo la universidad tiene un papel relevante. Bleger (1973) considera la identidad como una especie de decantación interiorizada de las múltiples relaciones interpersonales o experiencias del sujeto. La experiencia no satisfactoria en la universidad produce muchas limitaciones para el desarrollo del sujeto. Las condiciones materiales de la vida, la naturaleza de las relaciones interpersonales, la educación básica de baja calidad que marcan las personas en situación de vulnerabilidad social no contribuyen para la solución satisfactoria de ese momento evolutivo. Las crisis evolutivas resultan del descompaso entre los recursos del sujeto y de las exigencias que el recibe del ambiente, de modo que la solución de ese conflicto puede llevar al desarrollo de nuevos recursos, si la solución es satisfactoria o a un retroceso del proceso evolutivo si la solución no es satisfactoria. En esa lógica crisis no es a catástrofe o una amenaza de la catástrofe, pero un punto decisivo, un periodo crucial de crecente vulnerabilidad y la crisis marca un punto en que el desarrollo toma una dirección no sentido de una mayor integración cuanto en el sentido de la ampliación de la dificultades. Por esa razón los estudiantes que viven en situación de vulnerabilidad y logran llegar a la universidad enfrentan muchas dificultades.

Nogueira (2011) señala que, según el Ministerio de la Educación, entre los 2008 y 2009 tuvimos, en la Universidad, una evasión de 896.455 estudiantes, lo que representa el 20.9% de los estudiantes matriculados y ella es más fuerte en la universidades privadas. Las variables relacionadas con la evasión, encontradas en la literatura son las expectativas académicas, las habilidades sociales y las capacidades cognitivas. El repertorio restringido de habilidades sociales, principalmente aquellas necesarias para la realización de los trabajos que requieren cooperación mutua y presentaciones orales en los salones de clases pueden interferir en los procesos de aprendizaje y en el desempeño académico del universitario y ello es muchas veces es incompatible con las expectativas de los estudiantes. En esa misma dirección, Contreras (2008) en una pesquisa con 39 estudiantes del curso de Psicología que participaban de un programa para alumnos con bajo rendimiento académico en la universidad de Barranquilla demostró, por medio de auto-relatos, que la ausencia de la habilidad social para hablar en público fue apuntada por 29% de los estudiantes participantes de la investigación. Feitosa (2009) demostró que los estudiantes que presentaban los mejores resultados son también aquellos que lograron producir relaciones sociales más consistentes y se sienten más aceptados por sus coetáneos. Aunque esas dificultades no aparezcan solo en sujetos que están en situación de vulnerabilidad social, en ellos la posibilidad de su ocurrencia es más fuerte. La presencia de esos estudiantes en la Universidad brasileña evidencia las contradicciones des sistema y denuncia la necesidad de la reflexión acerca de la responsabilidad de la universidad para las transformaciones sociales. Arocena (2004) señala que los intentos de transformaciones de cambios en la América Latina, aunque tengas producidos cambios significativos no logaron una transformación integral de las instituciones superiores. Como dice el autor, al tratar las relaciones entre conocimiento y subdesarrollo:

El subdesarrollo no solo presenta grados y facetas muy distintas según las diversas regiones, además combina, a lo largo del tiempo, continuidades notables y cambios también importantes. Entre estos últimos, los más relevantes se asocian a la emergencia, en los viejos países "centrales", y también en algunos nuevos, de lo que cabe denominar " la sociedad capitalista del conocimiento " [...] Se destaca tanto a relevancia creciente de la ciencia y tecnología en la configuración de las formas de poder social, en los riesgos y en la distribución de beneficios y prejuicios, como las interacciones entre ese proceso y la reestructura del capitalismo en los países centrales. La tendencia a la privatización del conocimiento es una consecuencia de lates fenómenos. (Arocena, 2004, p. 927 e 928)

Las transformaciones se hacen necesarias e importantes y algunos datos hay que ser considerados. Pinto (2004) considera que las políticas afirmativas que buscan la democratización del acceso son medidas paliativas que no enfrentan la situación central, que para el autor, es la ampliación del sector público sin perder la calidad. Desde diferentes instituciones en Brasil encontramos programas y propuestas que buscan ayudar los estudiantes a lidiar con sus dificultades y seguir el curso de su desarrollo. Entre ellas encontramos servicios de apoyo como el Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOPP) que se organizó en 1984 en una institución privada en la ciudad de São Paulo; un Programa de Orientación Psicopedagógica y Profesional (POPPE) desarrollado en una universidad estatal en la ciudad de Rio de Janeiro, entre otros. El SOPP surgió en la institución, en 1984, como respuesta a la demanda de los estudiantes de la carrera de Psicología que se veían angustiados por las exigencias académicas y por los nuevos conocimientos que la vida académica aportaba. Los principios que orientaban la organización del SOPP eran: 1- la universidad debe desarrollar la identidad profesional del estudiante y su capacidad de producir conocimiento; 2 - la identidad profesional es parte de la identidad personal y una como la otra dependen de realizaciones socialmente válidas.; 3- la información y el conocimiento nuevo, así como las nuevas exigencias de la vida académica movilizan angustias y vivencias anteriores de los estudiantes. 4- las experiencias académicas producen crisis. El SOPP ofrecía a los estudiantes Orientación Educativa, Orientación Psicológica y Orientación Profesional.

Mascarenhas y otros (2013) apuntan la relación entre la orientación y el apoyo social a los estudiantes de la enseñanza superior y el rendimiento académico. Dicen los autores que la institucionalización en la enseñanza superior es fenómeno reciente, en grande expansión y valorado como un factor para la calidad institucional.

Los datos obtenidos por el SOPP indican que los estudiantes de las carreras humana y de los semestres iniciales eran los que más buscaban los servicios. La Orientación Psicológica y Orientación de Estudios eran las actividades más elegidas. Dificultades fue la unidad temática más significativa en el análisis de las razones para buscar el servicio de orientación. Las dificultades eran de estudio, de organización personal, de relacionamiento interpersonal, e comprensión y producción de textos, de conciliar las exigencias del estudio con las exigencias familiares y del trabajo.

6.4 A MODO DE CONCLUSIÓN

Los datos y argumentos presentados llevan a considerar la necesidad de revisar el lugar y la responsabilidad de la universidad ocupa en la sociedad y el ingreso de sujetos en situación de vulnerabilidad social hace urgente esa revisión. El cambio tiene que considerar la lógica de la sociedad que produce la universidad y además la concepción de educación, de conocimiento y del desarrollo humano que la Universidad asume. La psicología tiene una responsabilidad enorme en ese contexto. En ese campo teórico Calejon (2012) y Arias Beatón (2012) analizan concepciones del desarrollo humano que pueden ofrecer una explicación integradora para el desarrollo humano y su valor para la educación. La educación inclusiva está más allá de los deseos y de la elaboración de leyes. Exige la reflexión y la participación de los educadores y la producción de saberes compartidos que resultan del intercambio de experiencias.

REFERENCIAS

- ARIAS Beatón G. (2012) “Una concepción integradora sobre el desarrollo del ser humano y su importancia para la educación. In Lima e Dias M”; Kukumitsu k.O; Torres de Melo A.F. *Temas Contemporâneos em Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Edit. Vetor.
- AROCENA R. (2004). “Las Reformas de la educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina”. In *Educação & Sociedade: Universidade: Reforma e[ou] rendição ao mercado*. Campinas. v.25, n8. (pp 915-936)
- BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE (2012). Censo Demográfico 2010. *Educação e Deslocamento: resultados da amostra*. Rio de Janeiro, RJ. Brasil.
- BLEGER J. (1973) *La identidad del adolescente: fundamentos y tipicidad*; In Bleger J. et al. *La identidad en el adolescente*. Buenos Aires: Paidós.
- CALEJON L.M.C. (2012) “A Orientação Vocacional na Universidade”. In Bock A.M *A escolha profissional em questão*. São Paulo: Casa do Psicólogo, ed. 2.
- · — (2012) “Desenvolvimento humano: uma reflexão a partir do enfoque histórico-cultural”. In Lima e Dias M; Kukumitsu k.O; Torres de Melo A.F. *Temas Contemporâneos em Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Edit. Vetor.

- CAMINHA Teresa Olinda. (2011). *Políticas de Cotas em Universidades e Inclusão Social: desempenho do grupo cotista e sua aceitação no grupo acadêmico*.
- CONTRERAS K. Caballero C, Palacios J & Pérez A. (2008) *Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla*. Psicología desde el Caribe. pp. 110 – 135.
- ERIKSON, E. H.(1976) *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- FEITOSA F.B; Matos M.G; Del Prette Z.A.P. & Del Prette A. (2009) *Desempenho académico e interpessoal em adolescentes portugueses*. *Psicologia em estudo*. pp 259- 266.
- GERGEN K. (1999). “Rumo a um vocabulário de um diálogo transformado”. In Schnitmas D.F, e Littlejohn S. *Novos paradigmas em Mediação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- GONZÁLEZ, Georgina Alfonso. (2005) “Otro mundo es posible? Nuevos referentes valorativos en las alternativas emancipatorias latinoamericanas”. In Gutiérrez Gilberto Valdés (coord) *Paradigmas Emancipatorios en América Latina: diversidad y articulación de pensamientos y prácticas*. Editorial Academia. La Habana.
- MASCARENHAS S. et al. (2013) *Determinantes do rendimento Acadêmico no Ensino Superior*. Humaitá AM UFAM- Instituto de educação, Agricultura e Ambiente.
- PINTO, J. M. R. (2004) “O acesso à educação superior no Brasil”. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 de junho de 2014.
- RIZZINI, I.; Caldeira, P. et al. (2010) *Crianças e adolescentes com direitos violados: situação de rua e indicadores de vulnerabilidade no Brasil urbano*. Rio de Janeiro: PUC-Rio: CIESPI.
- SPOSATI, A. (Coord.). (1996) *Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo*. São

7 CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DE TRES COLECTIVOS VULNERABLES PARA GENERAR POLÍTICAS DE ATENCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Judith Pérez-Castro

Guadalupe Palmeros y Ávila

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

RESUMEN

En México, la educación superior constituye un bien al que sólo 3 de cada 10 personas entre los 19 y los 22 años logra tener acceso. Es decir, en términos generales, la cobertura es bastante baja comparada con la que tienen los sistemas educativos de países desarrollados. Esta situación es todavía más aguda cuando se trata de las personas que pertenecen a colectivos vulnerables. De acuerdo con la ONÚ (2013), los grupos socialmente desfavorecidos, como la población rural, los pobres, las personas con discapacidad y los indígenas, son los que menos presencia tienen en la educación terciaria.

En este trabajo, analizamos la situación de tres colectivos vulnerables en México: las mujeres jefas de hogar, los indígenas y las personas con discapacidad, haciendo un seguimiento de los cambios que se han dado en la última década. A partir de esto, presentamos los resultados preliminares de una investigación realizada en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en donde exploramos las posibilidades que estas personas tienen para ingresar, mantenerse y egresar de la educación superior.

7.1 INTRODUCCIÓN

Las posibilidades de movilidad y mejoramiento social están asociadas a múltiples factores como los ingresos económicos, el acceso a buenos servicios de salud, la igualdad de oportunidades y, por supuesto, la educación. En particular, la educación superior es la que mayores tasas de retorno genera para los individuos. Sin embargo,

el acceso a este bien es muy desigual no sólo entre los jóvenes de diferentes países, sino al interior de un mismo país. Mientras, Finlandia y Australia tienen una cobertura del 71% y el 86% respectivamente en relación con el grupo de edad, Turquía, México y Grecia alcanzan rangos de 29%, 32% y 43% cada uno (OCDE, 2010).

La población en situación de vulnerabilidad es la más afectada. La pobreza, la necesidad de incorporarse al mercado laboral tempranamente, el retraso escolar, el género, la jefatura del hogar en el caso de las mujeres, la discapacidad y la ausencia de redes sociales y familiares de apoyo (Miller, 2009; CEPAL 2012) son algunos de los factores que intervienen para que los jóvenes abandonen la educación superior o para que ni siquiera lleguen a ella.

Los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han instado a los gobiernos de sus países miembros para que, a través del diseño e implementación de las políticas públicas, amplíen las oportunidades educativas de la población socialmente desfavorecida y mejoren sus condiciones de “juego”, es decir, no basta con abrir más espacios para que estas personas ingresen al nivel superior, sino que además hay que cuidar que tengan los recursos necesarios para que puedan mantenerse y egresar. En 2008, en la 8ª Reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos, la UNESCO reconocía el esfuerzo de muchos países para incrementar el acceso y la permanencia en la educación, no obstante, también señalaba la persistencia de desigualdades como consecuencia del género, el origen social, el lugar de residencia y los recursos económicos familiares (UNESCO, 2008). Es decir, todavía existen múltiples obstáculos para que la población vulnerable llegue y se mantenga en los sistemas educativos.

El trabajo que aquí presentamos aborda el tema de los grupos vulnerables y sus posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la formación terciaria. Se presentan los resultados parciales de un proyecto en el que participan profesores e investigadores de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y cuyo objetivo es analizar la atención y el seguimiento que la UJAT le ha dado a los alumnos en situación de vulnerabilidad, para ver el efecto que esto ha tenido en el desarrollo de entornos institucionales incluyentes y diversos.

7.2 EDUCACIÓN SUPERIOR Y CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD.

La vulnerabilidad es un proceso multidimensional que incide en la capacidad que tienen los individuos o colectivos para prever, manejar y superar los efectos de un evento o proceso catastrófico (Wisner, Blaikie, Cannon y Davis, 2004). El grado de vulnerabilidad se encuentra determinado por: la pertenencia a un grupo y las redes sociales que posean los sujetos; el acceso a los servicios y programas públicos; y las condiciones del medio social, como la solidez de los marcos jurídicos, la situación política, la desigualdad social y las normas y valores que rijan a la comunidad (Salgado, González, Bojórquez e Infante, 2007).

Generalmente, las personas y comunidades vulnerables carecen de la protección estatal y de los servicios mínimos para asegurarse un nivel de vida digno, es decir, se distinguen porque carecen de seguridad social, atención a la salud, un empleo formal, ingresos suficientes, educación y vivienda (Vergara, 2012). Los grupos poblacionales que habitualmente se consideran dentro de esta categoría son: los menores trabajadores, en situación de calle o en riesgo social, las personas con discapacidad, las mujeres jefas de familia, embarazadas o que sufren violencia y discriminación, las personas con discapacidad, las personas de la tercera edad, los grupos étnicos, las personas con VIH o SIDA y los individuos en situación de pobreza (Flores, 2010).

Entre los factores de riesgo más importantes asociados con la vulnerabilidad están los físicos, los económicos, los naturales o ecológicos y los sociales. Estos últimos comprenden problemáticas relacionadas con la situación familiar, el estatus laboral, la vivienda y la educación. Por otra parte, el proceso de vulnerabilidad apunta hacia la disposición y el manejo de recursos, estrategias y oportunidades (Katzman y Filgueira, 1999). Los recursos son todos aquellos bienes, suministros o activos que poseen los individuos o colectivos y que, ante circunstancias de riesgo o crisis, pueden utilizar, cambiar e invertir para mantener sus niveles de bienestar o atenuar las pérdidas. Las estrategias constituyen el conjunto de acciones que los sujetos ponen en marcha para la concreción de las metas establecidas y su implementación están en sintonía con la calidad y la cantidad de recursos disponibles. Finalmente, la estructura de oportunidades comprende al conjunto de posibilidades o espacios que se les abren a las personas para que realicen sus actividades o para que tengan acceso a los bienes y servicios. Estas oportunidades son creadas y dispuestas por tres agentes fundamentales: el estado, el mercado y la sociedad. (Katzman y Filgueira, 1999).

Ahora bien, en la configuración de los diferentes niveles y experiencias de la vulnerabilidad la educación juega un papel fundamental. La educación, como ha señalado Sen (1999), es un bien primario, pero también es un medio para alcanzar otros bienes y sobre todo para lograr el bienestar individual y colectivo. A través de la educación, se socializan conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que, aunque no son una garantía para el éxito personal y laboral, sí se traducen en mejores prácticas y en el mejoramiento de los niveles de vida. Por esta razón, cuando los servicios educativos no están al alcance de las personas o llegan a ellas con deficiencias e irregularidades leves o severas se van generando déficits que, a la postre, pueden derivar en problemas de inadaptación, vulnerabilidad, marginación y exclusión social.

La educación no determina de manera concluyente la posición de una persona en el sistema social, pero es un factor que puede ayudar a amortiguar las desventajas de origen al aumentar y perfeccionar las capacidades de los individuos. Esto es, contribuye a disminuir y a lidiar con las situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2003). Como ya decíamos, la educación superior es la que mayores beneficios proporciona; sus tasas de retorno son el triple de lo que se reporta para la educación básica y casi el doble de lo que aporta la media superior (Bracho, 2005).

No obstante, para la población vulnerable, el ingreso a la formación terciaria continúa siendo muy restringido. Esta tendencia está bastante generalizada, ya que tanto en los países altamente desarrollados como en los menos desarrollados, los sectores socialmente desfavorecidos como los indígenas, las personas con discapacidad, la población rural y los que sufren pobreza muestran índices de participación bajos (ONU, 2013). Por supuesto, en las naciones menos desarrolladas este problema es mucho más agudo.

Particularmente, en México, la cobertura del nivel superior ha crecido de manera constante en las últimas décadas. Así, mientras en el ciclo escolar 1999-2000, el indicador estaba en 18.5%, se calculaba que para 2012-2013 éste llegaría alrededor del 35% (Tuirán, 2012), lo que significa que actualmente el sistema estaría albergando alrededor de 3 millones 500 mil jóvenes. Esto sin duda representa un importante avance, especialmente, si lo comparamos con el 1 millón 097 mil alumnos que había en 1990. Es decir, que en poco más de dos décadas la matrícula se duplicó.

Pero, los datos no son tan alentadores cuando los observamos en la población vulnerable. Por ejemplo, para las personas en situación de pobreza, se calculaba que aproximadamente 7 de cada 100 jóvenes de entre los 19 y los 23 años, correspondiente al decil de ingresos más bajo, accedía a la educación superior, lo que

contrastaba con los 47 que ingresaban del decil más alto. Si ampliamos el espectro de observación y diferenciamos por entidades, vemos que aquellas con altos índices de marginación, que tiene una mayor proporción de pobres, son las que muestran la cobertura más baja para el nivel superior. Estados como Guerrero, Chiapas y Oaxaca que poseen un nivel de marginación muy alto, para el ciclo escolar 2011-2012 tenían una cobertura de 21.9%, 19.8% y 19.4% respectivamente, muy por debajo de la media nacional que para ese momento era de 32.8% (SEP, 2012)². En contraparte, entidades como el Distrito Federal (71.2%), Nuevo León (41.6%), Aguascalientes (35.7%), Coahuila (35%) y Jalisco (31.8%), que son los que ostentan los índices de marginación más bajos, registran coberturas por arriba o alrededor de la media (SEP, 2012).

Otro factor que disminuye las probabilidades de cursar la educación superior es el género. En este rubro, México ha alcanzado la paridad a nivel global entre hombres y mujeres. Para el año 2000, se calculaba que el 51.7% de las personas matriculadas en la educación terciaria eran hombres y 48.3% mujeres, lo que significaba 8 puntos porcentuales más que en 1990 en donde la proporción era de 59.7% para los hombres y 40.3% para las mujeres. Actualmente, la relación es de 50.5% y 49.5% respectivamente (SEP, 2012). Sin embargo, hacen falta estudios más finos para mostrar las diferencias entre entidades federativas y también por campos de conocimiento, pues todavía siguen existiendo grandes desigualdades entre las áreas consideradas “femeninas”, como las ciencias sociales, las humanidades, la educación y las ciencias de la salud – fundamentalmente la enfermería –, y las “masculinas”, como las ciencias agropecuarias y las ingenierías (De Garay y Del Valle, 2012).

Ahora bien, en relación con los pueblos originarios o personas que pertenecen a alguna etnia, cabría decir que nuestro país tiene una importante población indígena, alrededor de 15 millones 700 mil de acuerdo con el CONAPRED (2010), de éstos, el 46% hablan alguna lengua indígena y 60% se reconocen indígenas hablen o no una lengua. Pero, a pesar de la presencia que tienen en el país, ya que 27 entidades tienen por los menos algún grupo étnico, 3 millones 900 personas de origen indígena tienen rezago educativo y cuatro de cada diez no tiene buenas oportunidades de conseguir empleo.

Además, 80.3% de los jóvenes de 15 a 29 años y que son hablantes de lengua indígena no asisten a la escuela. Esta es la población que debería estar en la edu-

.....
2 Las comparaciones se hicieron con datos del ciclo 2011-2012 porque aún no están disponibles los datos desagregados por entidades para el 2012-2013.

cación media y la superior (CONAPRED, 2010), pero que no llega a ella debido el rezago que estos individuos tienen a lo largo de todo el sistema educativo. Esta situación ha mostrado algunos cambios significativos en la última década particularmente en el nivel básico, pero, en materia de educación superior el problema está lejos de resolverse. En el año 2000, el 4% de la población indígena, 226,044 personas, asistía a la educación superior, un lustro después había subido a 4.7%, 268,361 estudiantes (Gallart y Henríquez, 2006), sin embargo, para el 2012, se registró un descenso, pues aunque la matrícula llegó alrededor de los 390,000 alumnos, en términos reales esto significó una cobertura de sólo el 3% del total de esta población.

Una estrategia para atender a estos grupos ha sido el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), cuyo objetivo ha sido incrementar el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes indígenas a través del fortalecimiento de los recursos académicos de las instituciones de educación superior (ANUIES, 2012). Para ello se abre una convocatoria cada cierto número de años a la que se inscriben los establecimientos y con la que se comprometen a diseñar e implementar políticas, acciones y estrategias que coadyuven a la equidad y que favorezcan al ingreso, permanencia, egreso y titulación de este grupo poblacional. Hasta el 2012, había 24 instituciones adscritas al programa en las que se atendían a 14,130 alumnos de origen indígena. Además, había egresado un total de 2,677 personas y se había titulado 1,044 (ANUIES, 2012).

Otra medida muy importante ha sido la creación de las universidades interculturales en el 2003, con el objetivo de ampliar la cobertura del sistema de educación superior, diversificar la oferta y hacerla accesible a los grupos sociales menos favorecidos. Estas instituciones no fueron planeadas únicamente para las personas indígenas, pero sí constituyen su población preferente. Actualmente, están operando doce universidades en los estados de Chiapas, Tabasco, Guerrero, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, San Luis Potosí, Hidalgo, Veracruz, Nayarit y México, que tiene dos instituciones de este tipo. Para el ciclo 2012-2013, había una matrícula global de 9,797 estudiantes³ (SES, 2013).

Un último grupo vulnerable que queremos abordar es el de las personas con discapacidad. Éste es quizá el sector menos atendido por la educación superior y por el sistema educativo en general. El Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de Personas con Discapacidad se ha propuesto entre sus objeti-

.....
3 Esta cifra no incluye a los estados de Veracruz y Nayarit para los que la Subsecretaría de Educación Superior no reporta matrícula.

vos asegurar que estos individuos ejerzan plenamente el derecho que tienen a la educación, a través de la generación de políticas y estrategias que permitan su integración en todos los niveles educativos, sin discriminación, atendiendo a su tipo y grado de discapacidad y realizando las adecuaciones pertinentes establecidas por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la ONU en el 2006 (Diario Oficial de la Federación, 2014). Asimismo, el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, reconoce que para lograr la inclusión y la equidad, es necesario construir nuevas formas y espacios para la atención educativa de todos los grupos vulnerables y, en particular, señala a las personas con discapacidad y a las que tienen aptitudes sobresalientes (SEP, 2013)

A pesar de esto, el Gobierno Federal reconoce que, hasta ahora, no han habido suficientes opciones y espacios educativos, recreativos, culturales y deportivos para albergar a la población con discapacidad y fomentar su desarrollo personal y social (Diario Oficial de la Federación, 2014). Podríamos agregar que, aunque desde hace varias décadas ha existido formalmente una política nacional para la inclusión de estas personas, ésta no ha logrado concretarse y consolidarse. Cuando menos, no ha ocurrido en los establecimientos y el sistema de educación superior, pues las estrategias y programas de inclusión se han desarrollado de manera aislada y con criterios diversos en cada una de las instituciones.

No existe, hasta el momento, un registro nacional de las personas con discapacidad que actualmente estén cursando la educación superior, de sus necesidades para mantenerse y egresar, ni de los problemas que enfrentan para su ingreso. Los pocos datos que se disponen sobre ellas son los que proporciona el INEGI y los que se encuentran en los informes de las universidades y otras instituciones de formación terciaria.

Para el 2012, la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) reportaba que el 6.6% de la población mexicana tenía algún tipo de discapacidad, de los cuales 7.6% estaban entre los 15 y los 29 años de edad, el grupo etario en el que están quienes deberían cursar educación media superior y superior (INEGI, 2012). La proporción entre hombres y mujeres con discapacidad era muy cercana, 54.8% y 59.9% respectivamente, y la mayor cantidad de hogares con personas con discapacidad se encontraba en los dos primeros deciles, 13.7% para el decil 1 y 13.8% para el decil 2, es decir, entre los sectores más pobres. Finalmente, en cuanto a su presencia en la educación superior, la ENIGH sostiene que sólo el 5.2% del total de la población con discapacidad en México llega a la educación superior (INEGI, 2012). Sin embargo, este porcentaje cuenta sólo para el ingreso toda vez que no se tienen más datos para valorar su permanencia y egreso.

7.3 APUNTES METODOLÓGICOS

Como señalábamos anteriormente, este trabajo se desprende de una investigación cuyo objetivo principal es analizar el impacto que las políticas emprendidas por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) han tenido en el éxito académico de los estudiantes en situación de vulnerabilidad así como en la construcción de entornos incluyentes.

Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo y específicamente nos estamos enfocando a tres colectivos vulnerables: los alumnos de origen indígena, las madres jefas de familia y las personas con discapacidad. Dado que no se tienen los registros oficiales para ubicar a dichos alumnos, se abordó a un total de 956 estudiantes, de los cuales 40% estaban adscritos a la División Académica Económico-Administrativas (DACEA), 35.7% a Educación y Artes (DAEA) y 23.7% a Ciencias Sociales y Humanidades (DACSyH). De ellos, aproximadamente un 5% pertenecen a un grupo indígena, un 4.5% presentan una discapacidad, y el 8% son madres solteras.

El instrumento consistió en un cuestionario cerrado de 20 preguntas en el que se trataron cuestiones como: los antecedentes socioeconómicos y académicos de los alumnos, sus condiciones de ingreso y permanencia en la universidad, y las posibles situaciones de discriminación que ha vivido a lo largo de sus estudios superiores. En el apartado siguiente, se presentarán los resultados más importantes obtenidos hasta ahora.

7.4 PRIMEROS RESULTADOS

De los alumnos encuestados pertenecientes a estos tres grupos encontramos que el 20% pertenecen al género masculino y el 80% al género femenino, con un rango de edad de 18 a 59 años. Sus estudios previos han sido realizados en un 89% en escuelas públicas y el 11% en escuelas privadas, de los cuales el 61% corresponde a un contexto urbano y el 39% a un contexto rural. En primaria, secundaria y bachillerato se mantienen estos mismos porcentajes en relación al tipo de escuela, en donde hay variación es en el contexto, en el nivel bachillerato, al ser un 90% en contexto urbano y sólo un 10% en contexto rural.

Para la realización de sus estudios, el 50% ha contado con beca del gobierno federal, aunque actualmente sus principales fuentes de financiamiento la constituyen sus padres en un 60%, mientras que un 31% de ellos trabajan y sólo un 9% cuentan

con beca para sus estudios. De los que trabajan y estudian, las mayores dificultades que tienen son: compaginar los tiempos entre el estudio y trabajo, la escasa o nula relación con la carrera, el horario de trabajo y el bajo salario que perciben.

En relación al último nivel de estudios cursados ya sea por sus padres o tutores, encontramos que el 23% tiene padres con estudios de primaria, 20% con secundaria, 35% con bachillerato y 8% con posgrado. En cuando a las madres, 23% cursó la primaria, 44% la secundaria, 29% el bachillerato, 2.9% la licenciatura y otro porcentaje igual tiene estudios de posgrado. Como vemos, los padres muestran un mayor nivel de estudios que las madres, pero, en ambos casos, predominan aquellos que terminaron sólo el nivel básico (primaria y secundaria).

Para ingresar a la universidad, los estudiantes enfrentaron una serie de obstáculos, siendo los más importantes: no tener acceso a internet con un 74%, la falta de equipo de cómputo un 51% y la escasez de recursos económicos con un 56%. Las dificultades menos señaladas fueron: la falta de ayuda para la entrega de documentos durante el proceso de inscripción, poseer una discapacidad, la poca adecuación entre el formato del examen de admisión y las necesidades del estudiante y, por último, la poca claridad para el registro en línea.

En cuanto a la permanencia, también se les preguntó a los alumnos qué tipo de problemas habían tenido. Las opciones de respuesta eran nunca, pocas veces, a menudo, muchas veces y siempre. De ellas hay que destacar el 23% señalaron la opción muchas veces en la dificultad para comprender los materiales y libros que se utilizan en clase. Un 21% la opción muchas veces en la dificultad en el uso de las técnicas de estudio para lograr mejores calificaciones. Con una proporción menor, es decir un 13 % de los estudiantes señalaron que un obstáculo es la falta de transporte para llegar a la escuela en las opciones muchas veces y siempre. Finalmente, la opción nunca fue señalada en las siguientes: la solicitud de convenios para continuar con los estudios y la reprobación de materias. Sin embargo, a pesar de esto último, los estudiantes sostuvieron que sus calificaciones no les permiten obtener una beca.

Otra variable a medir fue la discriminación. Aquí, se les hicieron 9 preguntas para saber si durante sus estudios en la universidad se habían sentido discriminados. Las opciones de respuesta fueron: nunca, pocas veces, a menudo, muchas veces y siempre. Al respecto, un 86% apuntó que no habían sido discriminados ni por su apariencia (rasgos físicos, forma de vestir, hablar o caminar), ni por tener mayor edad que resto de sus compañeros, tampoco por su lugar de origen o por ser pobres. Sólo un porcentaje mínimo (10%) señaló sentirse discriminado al señalar la opción pocas veces por pertenecer a una minoría étnica y a menudo (10%) por tener una discapacidad.

Sentirse discriminados ha ocasionado que un 8% de los estudiantes no quieren ir a la universidad, mientras que otro 8% señalaron la opción a menudo, les ha ocasionado dificultades para establecer relaciones con sus compañeros y profesores y otro tanto 8% dijo que pocas veces enfrentan este tipo de problema. Otro dato que nos parece importante resaltar es el hecho de que un 11% de los estudiantes dijeron a menudo sentirse rechazados por sus compañeros para trabajar en equipo, mientras que un 28% expresaron que esto les ocurre pocas veces. Esto también ha ocasionado que un 17% presente baja autoestima.

La satisfacción con el ambiente universitario fue otra variable analizada. En contraste con la respuesta anterior el 60% de los alumnos hicieron una valoración positiva de la atmósfera escolar, en el sentido de que se llevan bien con sus compañeros, con los profesores y de que se integran fácilmente a los grupos. En cuanto a su participación en eventos universitarios (culturales, deportivos, académicos, entre otros), el 20% de los estudiantes dijo que participa pocas veces y otro 15% apuntó que nunca lo hace.

En cuanto a la valoración que en general hacen sobre la universidad, aproximadamente, 50% de los encuestados manifestó que ésta promueve el respeto a la diversidad, la convivencia intercultural y que rechaza todo tipo de exclusión. Asimismo, señalaron que la universidad informa oportunamente sobre las convocatorias para participar en la obtención de becas y que todos tienen las mismas oportunidades para permanecer en ella.

En lo referente al egreso, se les preguntó sobre sus dificultades para cumplir con los requisitos. El 50% de los alumnos dijo que era muy complicado estudiar un idioma extranjero, realizar las prácticas profesionales, hacer actividades deportivas, cumplir con el servicio social y tomar parte en los eventos culturales. Entre los factores que afectan su cumplimiento destacan la disponibilidad de horarios, la falta de recursos económicos y el lugar donde se realiza estas actividades.

Sobre el proceso de titulación un 60% de los alumnos mencionaron que ya decidieron una modalidad para titularse, paradójicamente, la mayoría desconoce los costos de los trámites de titulación, no saben qué documentos necesitan y cómo obtenerlos, y tampoco no tienen información sobre el tiempo del que disponen para titularse después de haber egresado.

Por último, se les preguntó qué factores podrían afectar su titulación, a lo que señalaron el pago de los trámites y el cumplimiento con la modalidad de titulación elegida con un 55% en ambos casos. Las variables que consideraron no les afectan significativamente fueron las cuestiones familiares, el tiempo para la titulación y el miedo al examen profesional o al jurado.

7.5 CONCLUSIONES

En la actualidad, los jóvenes pertenecientes a los grupos vulnerables sufren un riesgo de exclusión en la educación superior derivado de una confluencia de factores. El acceso, la permanencia o el egreso dependerán de los factores personales, familiares e institucionales, de las políticas públicas que la institución implemente, así como de las estrategias que se desarrollen para su atención.

El trabajo expuesto en líneas anteriores, refleja que los tres grupos vulnerables analizados en las tres Divisiones Académicas de UJAT: alumnos de origen indígena, madres solteras jefas de familia y las personas con discapacidad, han presentado diversos problemas en el acceso, permanencia y egreso. Si bien es cierto que no se sienten discriminados tal y como nos lo muestran los resultados cuantitativos, se requiere de un análisis cualitativo más profundo que nos arroje información suficiente para poder atender de una mejor manera a estos estudiantes.

De los tres grupos analizados, el que más atención ha tenido en la Universidad es el colectivo de discapacidad, de los otros dos no hay un registro de los mismos, y sólo es a través de la tutoría o cuando solicitan alguna beca económica que se tiene mayor información de ellos, sin embargo, para obtener una beca requieren de una calificación mínima, situación que muchas veces no logran por las condiciones en las que se encuentran.

Pensar en un programa de atención a los estudiantes con equidad y justicia social es una tarea pendiente en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

REFERENCIA

- ANUIES (2012). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES. Consultado en: http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html 10 de junio de 2014.
- BRACHO, T. (2005). *Evaluación del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior 2001-2004*. México: ANUIES.
- CEPAL (2012). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CONAPRED (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Enadis 2010. Resultados sobre diversidad cultural*. México: CONAPRED.
- DE Garay, A. y Del Valle, G. (2012). “Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III (6), pp. 3 – 30.
- FLORES, L. (2010). “Las personas discapacitadas como grupo vulnerable a la luz de la Constitución Mexicana”. *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, IV (26), pp. 113 – 125.
- GALLART, M. y Henríquez C. (2006). “Indígenas y educación superior: algunas reflexiones”. *Universidades* (32), pp. 27 – 37.
- KAZTMAN, R. y Filgueira, C. (1999). “Notas sobre el marco conceptual”. En R. Kaztman (coord.). *Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: CEPAL – PNUD. pp. 19 – 36.
- INEGI (2012). *Estadísticas a propósito del día internacional de personas con discapacidad. Datos nacionales*. México: 2012.
- MILLER, D. (2009). *La equidad en la universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes*. México: ANUIES.
- OCDE (2010). *Estadísticas OCDE*. México: OCDE. Consultado en: www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/ 12 de junio de 2014.
- ONU (2003). *Report on social situation 2003. Social vulnerability: sources and challenges*. Nueva York: ONU.
- · —, (2013). *Report on social situation 2013. Inequality matters*. Nueva York: ONU.
- SALGADO V., González T., Bojórquez, I. e Infante C. (2007). Vulnerabilidad social, salud y migración México – Estados Unidos. *Salud pública en México*, 49, edición especial, pp. 8 – 10.
- SEN, A. (2009). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- SEP (2012). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2011 -2012*. México: SEP.

- · — , (2013). *Programa sectorial de educación 2013 – 2018*. México: SEP.
- SES (2013). *Matrícula total en la educación superior universitaria por institución*. México: SES – DGESU. Consultado en: www.dgesu.ses.sep.gob.mx/subdirecciones/matricula/matriculaInstitucion.aspx?v=Universidades%20Interculturales&m=0&c=2013 11 de junio de 2014.
- TUIRÁN, R. (2012). *La educación Superior en México 2006-2012 Un balance inicial*. México: Observatorio Académico Universitario. Consultado en: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/03/la-educacion-superior-en-mexico-2006-2012-un-balance-inicial/> 8 de junio 2014.
- UNESCO (2008). *Declaración de Oslo. Octava reunión del Grupo de Alto Nivel sobre Educación para Todos*. Oslo, Noruega: UNESCO.
- VERGARA, R. (2012). “Vulnerabilidad social y su distribución espacial: el caso de las entidades federativas de México, 1990 – 2010”. *Paradigma económico*, 3 (2), pp. 85 – 111.
- WISNER, B., Blaikie, P., Cannon, P. y Davis I. (2004). *At risk. Natural hazards, people's vulnerability and disasters*. London: Routledge.

8 INCLUSION EDUCATIVA Y FORMACION DOCENTE EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACION

Alba Luz Hidalgo Ramírez

Institución: Universidad de Tolima - Colombia

*La diversidad no es vista como un problema a superar, sino como
un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos”*
(Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughen y Show)

8.1 INTRODUCCIÓN

No hay duda de que toda investigación está dirigida a solucionar una problemática en común. La inclusión educativa y el perfil de formación docente, son los ejes centrales de este trabajo de investigación, para lo cual se considera pertinente revisar los procesos curriculares en la formación del futuro docente. La falta de conocimiento en esta problemática de inclusión por parte de los docentes lleva a formular los siguientes interrogantes:

¿Se están formando docentes capaces de liderar este nuevo reto en la educación? ¿Se estarán formando docentes reflexivos hacia un mundo cambiante y ante la necesidad social? Estos interrogantes motivan a cambiar paradigmas tradicionales por aquellos que permitan romper con esquemas de interacción al interior de las aulas tradicionales y con una cultura diversa y abierta, reconociendo en su totalidad a todos; niños(as), y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) como miembros activos de una sociedad.

En este contexto, y con el fin de responder a esta realidad educativa en el marco de la inclusión escolar, desde el principio de la diversidad en igualdad de oportunidades para todos, se considera pertinente articular estrategias que favorezcan el perfil de formación docente desde su pregrado atendiendo esta necesidad educativa.

Por esta razón, es importante analizar los programas académicos de los programas de Educación y proveer herramientas que fortalezcan significativamente la formación del futuro docente apropiándose del nuevo reto de la educación como es el de la inclusión educativa.

El perfil de formación docente en inclusión educativa, es significativo para hacer realidad los objetivos de esta política educativa. De ahí, que es importante tener claro los conceptos, las políticas, y directrices de esta política, provocando sensibilización tanto en los docentes como en la comunidad educativa en general. Por este motivo, es importante que los docentes asuman la responsabilidad de formar en la diferencia. “Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable...” (Robert Barth 1990, en Stainback y Stainback 2004, pág. 26).

No hay duda de que toda investigación está dirigida a solucionar una problemática en común. La inclusión educativa y el perfil de formación docente son los ejes centrales del trabajo de investigación que lleva como título: “*Rediseño curricular para la inclusión educativa en los programas de educación*”.

En los últimos años, y como producto de los procesos de globalización y los cambios en los enfoques de la educación especial, los medios educativos han empezado a hablar de “inclusión educativa”, término que de alguna manera pretende justificar la falta de claridad en cuanto a lo que se propone desde el Sistema Educativo Nacional con respecto a la unificación de un currículo propuesto por las altas jerarquías.

La norma entra a apoyar la política de inclusión que desde hace 15 años trabaja el país. Hoy ya son 4.370 (31,23 por ciento del total) los colegios públicos integradores, que recibieron el año pasado a más de 100 mil estudiantes con discapacidad (Diario el tiempo, 2 Marzo de 2009)

Teniendo en cuenta, las políticas de inclusión que el gobierno promulga, la Ley General de Educación Colombiana plantea en su artículo 4º (calidad y cubrimiento del servicio) que el estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación, (1994: 57). Especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa.

Por otro lado, en el artículo 46, menciona todo lo relacionado con la oferta educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, entre las que se hallan los limitados físicos, sensoriales, psíquicos con alteraciones cognitivas, trastornos emocionales o capacidades intelectuales excepcionales (Ruiz, 2005: 5); para ello debe promover programas y experiencias para la formación de docentes idóneos para este fin, tal como lo plantea la temática de esta investigación.

De otro lado, si se habla del tema de formación docente para la inclusión educativa, es necesario tener en cuenta los principios y propósitos que transversa

y fundamenten este ejercicio. Para ello, se consideran aspectos relevantes y que se relacionan con los derechos humanos. A este respecto se habla de la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad. En este sentido, María Teresa Gonzales, (Gonzales, 2008: 33) plantea que la educación inclusiva debe promover el interés por el bien común, la participación, la justicia, la igualdad, el respeto por el valor y dignidad de las personas y sus tradiciones culturales; pero también con los aspectos pedagógicos que conlleva. De igual manera, reafirma, no tiene sentido trabajar conjuntamente para construir sentidos y significados compartidos sobre la diversidad, la inclusión, la educación para todos, que no se reflejen en la práctica educativa cotidiana del centro y las aulas (Ruiz, 2005: 58; Gutiérrez, 2005:59).

Por consiguiente, el presente trabajo de investigación tiene como fin responder a esta realidad educativa, la cual va ligada al perfil de formación docente incluyente, y contribuir a su cualificación por medio de una revisión curricular que propicie elementos que fortalezcan su formación desde el pregrado; a su vez, que su desempeño sea asumido con ética y responsabilidad atendiendo asertivamente esta nueva tarea que trae consigo la educación actual.

Asumiendo que la problemática de la Inclusión educativa corresponde a políticas mundiales de justicia y equidad social, establecidas por la organización de Naciones Unidas, promulgadas por la UNESCO y ratificadas por el gobierno colombiano. Por tal motivo deben ser tratadas como una política educativa dándoles el lugar que corresponde viendo el principio de la diversidad como una igualdad de oportunidades para todos.

Para tal efecto, se considera pertinente articular estrategias que favorezcan el perfil de formación docente incluyente, donde los Docentes asuman la responsabilidad de formar en la diferencia. “Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable...” (Robert Barth 1990: 34, en Stainback y Stainback 2004: 26).

En el marco de esta situación problemática se generan Interrogantes como:

- ¿Se están formando docentes capaces de liderar este nuevo reto en la educación?
- ¿Se estarán formando docentes reflexivos hacia un mundo cambiante y ante la necesidad social?
- ¿Cómo es la participación de las instituciones de educación superior en la formación del perfil docente en inclusión educativa?

Interrogantes que motivan a cambiar paradigmas tradicionales por aquellos que permitan romper con esquemas de interacción al interior de las aulas

tradicionales y con una cultura diversa y abierta, reconociendo en su totalidad a todos; niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) como miembros activos de una sociedad.

En este sentido, María Teresa Gonzales (Gonzales, 2008), plantea que la educación inclusiva debe promover el interés por el bien común, la participación, la justicia, la igualdad, el respeto por el valor y dignidad de las personas y sus tradiciones culturales; pero también con los aspectos pedagógicos que conlleva. Por lo cual; reafirma, que no tiene sentido trabajar conjuntamente para construir sentidos y significados compartidos sobre la diversidad, la inclusión, la educación para todos, que no se reflejen en la práctica educativa cotidiana del centro y las aulas (Ruiz, 2005 58; Gutiérrez, 2005 59). Este paradigma va ligado a los derechos de las personas en condición de discapacidad, pero en la actualidad, aunque la legislación actual así lo dispone, en la práctica no se evidencia, puesto que hay desconocimiento de lo que representa la inclusión educativa.

A su vez, referentes teóricos como: Desafíos de la formación docente Inclusión Educativa (Marta Infante, 2007); Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008 Fabio Franco Media- Orietta Díaz Haydar; Educación hacia la inclusión con calidad, Fulvia Cedeño Ángel Psicopedagoga Asesora Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2008, entre otros, fortalecieron el presente trabajo de investigación permitiendo ver con claridad la pertinencia que tiene la formación Docente del siglo XXI, la cual debe estar encaminada hacia una nueva educación y que atienda cada una de las necesidades sociales de la actualidad como es el caso de la presente investigación.

Por otro lado, un elemento más que se ha venido observando en la formación del perfil docente es la falencia en el diseño curricular de los programas de educación, donde claramente se evidencia la falta significativa de articular estrategias que favorezcan la cualificación del docente en esta problemática educativa.

Por consiguiente y teniendo en cuenta, que el objetivo de las políticas inclusivas, es proporcionar una educación con calidad para la población en situación de discapacidad, el respeto a la diversidad y el apoyo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para lo cual se hace pertinente generar una oferta educativa alternativa y de calidad que responda a dichas necesidades para hacerle frente al reto que tiene la educación actual de incluir a estos estudiantes en las aulas y programas de educación regular.

Por otra parte, es importante tener en cuenta nuevos planteamientos curriculares, que suplan en gran parte estos vacíos. Así mismo, se hace necesario

propender por trabajar un currículo flexible y, por consiguiente, con pertinencia social que atienda las diferentes necesidades sociales con el fin de contribuir a una mejor formación docente apuntando siempre hacia la calidad y la equidad y no formar maestros (as) como simples instructores, donde solamente les interesa entregar un conocimiento sin trascender y mucho menos tomar la educación como un compromiso verdaderamente social.

Un currículo que forme no solamente para el ahora, sino también para el después, donde en su condición de ser humano prime más su actitud que su aptitud, sin desconocer la importancia que tiene cada una de ellas.

Comentarios como el de Larrive (1982), citado en Verdugo (1995) afirman que: “Mientras que la integración puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la integración que cualquier estrategia administrativa o curricular (Larrive, 1982)

En este orden de ideas, la Universidad debe ser el escenario propicio para evaluar las actitudes del profesorado dentro y fuera de su aula de clase, donde con una observación constante de sus procesos pedagógicos se podrán tener las herramientas válidas para motivar hacia una reflexión de su propio ejercicio, en su forma de enseñar y dinamizar procesos, los cuales deben estar acordes con cada contexto, generando cambios en la forma de enseñar, siendo cada vez más comprometidos con la tarea de educar.

Investigaciones al respecto han determinado, que en América Latina los docentes no están siendo preparados para atender esta problemática como es el caso de la inclusión educativa, lo cual se puede evidenciar en los diferentes centros educativos donde los maestros manifiestan una inconformidad al atender esta población como producto de la falta de formación y capacitación hacia este nuevo sistema de educación. Por ende, la Universidad juega un papel muy determinante en este proceso formativo; asumiendo el verdadero rol que es el de formar profesionales de la educación en pedagogía, para atender adecuadamente las necesidades educativas a través de lo que podríamos llamar “buenas prácticas pedagógicas”.

Por consiguiente; “Si queremos docentes comprometidos con la inclusión educativa, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad preparándoles para enseñar en diferentes contextos y realidades adquiriendo unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales (Blanco 2005).

Desde de mi quehacer pedagógico, se ha venido observando que en las diferentes instituciones educativas existe un alto porcentaje de docentes que aunque cuentan, con su formación pedagógica como docentes, no cuentan con el perfil de formación docente en Inclusión Educativa. Siendo este un limitante, para que se pueda hablar de una educación incluyente.

De igual manera, es importante tener en cuenta que si bien, el docente no está preparado para atender esta política educativa, obedece a factores como: Uno no recibió la formación adecuada en este campo dentro de su formación profesional (Pregrado) y dos porque se rehúsa al cambio, a la preparación entre otras..

Por lo tanto, la formación docente y la capacitación constante son un factor prioritario para desarrollar una política integradora, lo cual hace necesario revisar las concepciones, modelos y planes de estudio de la formación, tanto a nivel de las carreras de educación regular como de educación especial. De ahí la importancia de revisar los planes de estudio de los programas de educación, no solo de la universidad la cual es objeto de estudio esta investigación, sino a nivel general. Pues se observa con preocupación que los núcleos formativos son muy pobres en el tema de Inclusión y más aún si se está formando el docente del nuevo siglo que debe ser preparado para atender las necesidades sociales de la actualidad.

En el documento Preguntas para una nueva educación, (William Ospina, 2007)) resalta que “Necesitamos profesionales si no felices, por lo menos altamente satisfechos de la profesión que han escogido, del oficio que cumplen, y para ello es necesario que la educación no nos dé solamente un recurso para el trabajo, una fuente de ingresos, sino un ejercicio que permita la valoración de nosotros mismos (Ospina 2012).

En esta línea de pensamiento y acción, es bien determinante que la Universidad tenga claro el perfil del egresado que quiere entregar a la sociedad, qué tipo de mundo quiere fortalecer y perpetuar, lo cual debe estar enmarcado dentro de su malla curricular, cuyas características estén dadas para atender las necesidades sociales del siglo XXI. La presente investigación contempla aspectos de una educación incluyente y para que la Universidad sea una institución incluyente, se hace necesario abordar elementos como la estructura curricular y el perfil de formación docente, entre otros.

Por todo lo anterior, se puede deducir que la formación docente es un desafío más para las instituciones de educación superior (IES) como también, una manera más de re contextualizar el concepto de inclusión en la formación docente, la cual debe estar encaminada hacia los diversos cambios de la sociedad que necesariamente inciden en el sistema educativo.

Ahora bien, si “La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

Lo cual significa, que el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. En este sentido, el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005: 14).

Como señala Cesar Coll (Unesco 1990), la actividad más importante del docente que labora en escuelas incluyentes tiene que ver con la manera como aprenden y se desarrollan los niños y niñas con NEE, de manera que las acciones pedagógicas deben estar encaminadas a ayudarles a superar las barreras de aprendizaje, y han de colaborar con los demás docentes en la manera como se planifican las clases en donde deben ser incluidos los estudiantes con NEE. En este sentido la formación de los docentes debe incluir al menos cuatro grandes núcleos:

- Formación básica de los procesos educativos de los estudiantes con NEE. Estrategias de aprendizaje, organización del aula etc.
- Formación sobre los procesos biológicos básicos que se relacionan con el aprendizaje de los estudiantes con NEE.
- Formación de aspectos específicos para abordar las diferencias en el aprendizaje y participación de todos los estudiantes por igual.
- Formación y herramientas adecuadas para el asesoramiento de los demás docentes y directivos en temas de inclusión educativa.

Las anteriores acepciones deben ser consideradas aptas para fortalecer los procesos de formación y cualificar el perfil de formación docente incluyente.

En este sentido, resulta inquietante observar el escenario generado, en teoría, por las disposiciones normativas para estos fines, puesto que ello no obedece a la realidad que se vive al interior de las instituciones educativas incluyentes.

La Ley General de Educación (Ley General de Educación, 2009), en el título III capítulo 1 habla de las modalidades de atención educativa a poblaciones con limitaciones o con capacidades excepcionales y menciona un apartado para la Educación Inclusiva en la que explicita la obligación que tiene el Estado Colombiano de ofrecer oportunidades educativas y satisfacer las necesidades de aprendizaje de todas las personas sin ninguna excepción.

De otro lado, la misma ley general de educación menciona, en el título 1 artículo 4, la obligación que tiene el estado de promover la calidad y cubrimiento del servicio y para ello promueve la cualificación y formación de los educadores. Al analizar estos dos componentes de la ley general de educación a la luz de la declaración en torno a la inclusión que plantea la UNESCO se puede evidenciar que se encuentran desligados de la educación inclusiva, por ser componentes interpretados de manera aislada. En este sentido se comprende que el estado promueve la cualificación docente, en el marco de los derechos fundamentales, pero en la realidad no se aplica puesto que la formación del perfil Docente que atiende esta necesidad como política educativa no se promueve.

8.2 DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología utilizada en la investigación se basó principalmente en los autores Hernández, Fernández y Baptista (2006), igualmente comentarios de Martínez (2000) en su libro *La Investigación cualitativa etnográfica en educación*, ya que describe problemáticas actuales y de contextos.

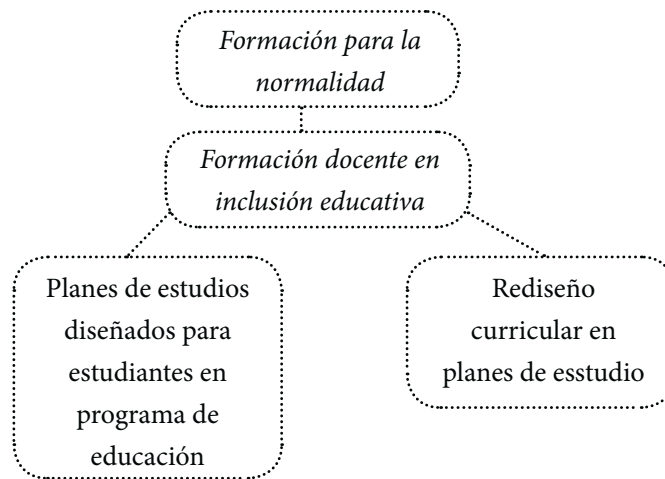
El enfoque de la investigación es Cualitativo, tal como lo dice Hernández, Fernández & Baptista (2006), “la investigación cualitativa es particularmente útil cuando el fenómeno de interés es difícil de medir o no se han definido anteriormente (deficiencias en el conocimiento del problema)”.

Es de Tipo analítico y descriptivo. Rivas (1995) señala que la investigación descriptiva “trata de obtener información acerca del fenómeno o proceso, para describir sus implicaciones”. (p.54).

De igual manera, se trabajó el tipo de investigación Interpretativo; donde la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo, interacción simbólica) se fundamenta en la elaboración de interpretaciones de la realidad que reflejen las características que definen el significado de las acciones de quienes las realizan.

Así mismo, el desarrollo de la investigación se dio con un enfoque **Mixto** dado que dicho enfoque representa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recolectada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Collado, 1998), para así elaborar interpretaciones y explicaciones partiendo de los datos e información recogida a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental.

Fig. 1, Categorías de análisis emergentes, como resultado del grupo focal



Fuente propia.

Teniendo en cuenta que en la presente investigación se utiliza la técnica de grupo focal, entendida esta como “levantamiento” de información en estudios sociales, cuya justificación y validación teórica se funda sobre un postulado básico, en el sentido de ser una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macro social, toda vez que en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social.

Para el desarrollo de esta técnica se trabajó de la mano, con Estudiantes activos y egresados del programa de educación, docentes, comunidad educativa en general, atendiendo interrogantes respecto a la formación en inclusión educativa que están recibiendo en su formación profesional. Se contó con un moderador durante la realización de la técnica en mención.

Esta categoría se fundamenta en tres dimensiones que evidencian las fallencias que a este nivel se tienen en el escenario del perfil de formación docente.

La primera dimensión da cuenta de la formación del docente para la atención a alumnos “normales”, dado que tradicionalmente el servicio educativo está pensado en función a la cobertura de estudiantes que puedan responder a unos estándares diseñados desde esta perspectiva.

Con respecto a la segunda dimensión emergente es acerca de los planes de estudio diseñados para formación de alumnos denominados “normales”. En este sentido, los resultados obtenidos en la técnica del grupo focal se evidencia literalmente la necesidad de adecuar el currículo de la UAN de manera que atienda la necesidad de cualificación del perfil docente en torno a la problemática de inclusión educativa para así, hacer del plan de estudios una estructura más ajustada a la formación para la diversidad.

Finalmente, la tercera dimensión que soporta la categoría emergente es la necesidad de un rediseño curricular de los planes de estudio de los programas de educación, en favor del reconocimiento de la diferencia en las aulas regulares, teniendo en cuenta que las necesidades educativas especiales (NEE) se presentan en todo contexto educativo. Esto hace a su vez, ver la necesidad de una adecuación curricular de los programas de licenciatura de la Universidad Antonio Nariño, donde se atienda este perfil de formación docente hacia la diversidad.

8.3 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Al analizar la información producto de la presente investigación, es necesario resaltar que la educación actual, enfrenta un nuevo reto para atender las políticas educativas en torno a la problemática de inclusión para las Necesidades Educativas Especiales, la cual es mencionada en la Ley general de educación, pero que lastimosamente no se halla reflejada en los planes de estudio de los programas de educación que se ofertan las universidades en nuestra región y esto incluye a la Universidad Antonio Nariño.

En este sentido, el rediseño curricular de los planes de estudio de los programas de educación de la UAN, se hace cada vez más necesario, y pertinente, puesto que no es suficiente cuando de formar docentes en esta problemática educativa se trata; pues debe ser más fundamentada, ya que los docentes, diariamente se encuentran en sus aulas con niños y niñas que pueden presentar alguna NEE.

Finalmente rediseñar los planes de estudio de los programas de licenciatura, es una tarea urgente y necesaria para perfilar al futuro docente como un profesional que ejerza su rol en un entorno académico incluyente.

De igual manera analizando, las respuestas dadas por las estudiantes, evidencian el no tener la formación necesaria para atender como es debida esta política educativa y manifiestan la importancia que es el adquirir las herramientas, conocimientos necesarios para atender esta población dado el caso y así su práctica pedagógica va a tener mejores resultados. Lo cual hace evidente y generalizado el sentir de los estudiantes para ser formados hacia este nuevo reto de la educación.

8.4 CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Rediseñar las mallas curriculares de los programas de educación, para promover la formación en inclusión educativa es un gran aporte a la educación actual, puesto que el reto de atender a la diversidad en el contexto educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación profesional de calidad.

Se debe reconocer que la inclusión es un proceso en el sentido de que la educación sea primaria, secundaria o superior tiene que ir buscando maneras más apropiadas para responder a la diversidad. Para ello, se requiere un estilo profesional en el que el profesorado genere creencias, actitudes y acciones positivas hacia las personas con necesidades educativas especiales NEE; y profesionales que reflexionan sobre sus propias prácticas inclusivas.

La Universidad como ente formador de formadores debe tomar conciencia y propiciar los escenarios que faciliten conocimientos; en otras palabras, educar hacia la diferencia, la diversidad, lo cual hará de su educación una educación con calidad.

Finalmente, se debe trabajar por un currículo flexible y, por consiguiente, con pertinencia social que atienda las diferentes necesidades sociales con el fin de contribuir a una mejor formación docente apuntando siempre hacia la calidad y la equidad y no formar maestros (as) como simples instructores, donde solamente les interesa entregar un conocimiento sin trascender y mucho menos tomar la educación como un compromiso verdaderamente social.

Se hace necesaria una revisión estructural de los actuales programas de formación docente de la Universidad Antonio Nariño para que se afiance un poco más la formación de nuevos docentes hacia la diversidad y que atiendan las nuevas exigencias que trae consigo la educación de hoy, una educación Inclusiva.

REFERENCIAS

- CEDEÑO A. Fu., (2006). *Educación hacia la inclusión con calidad*. Psicopedagoga Asesora Ministerio de Educación Nacional de Colombia
- FRANCO F. M., y Díaz H. O., (2008) *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de soledad, atlántico* (Colombia)
- GONZALES , M. T. (s.f.). *Revista Electronica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*. Colombia.
- INFANTE M., (2007). *Pedagogía. vs, Desafíos De La Formación Docente: Inclusión Educativa*
- MUÑOZ X. D. (2008), *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*.
- NARIÑO, U. A. (07 de marzo de 2008). Pagina Institucional Universidad Antonio Nariño. Recuperado el 25 de Febrero de 2012, de Pagina Institucional Universidad Antonio Nariño: <http://www.uan.edu.co/facultad-educacion/medicina-mision>
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), (2007), 149-181
ISSN 0213-8464 •
- Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* (2010) - Vol. 4
- VALDIVIA J. 2010. *Desafíos a la Formación Docente: inclusión educativa*. Pedagogía. v.36 n.1
www.rinace.net/rlei/numeros/vol4.../art1_htm.html

9 ANÁLISIS DE LA OFERTA DE CENTROS DE INFANCIA EN RIESGO DEL PRACTICUM DE EDUCACION SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos

M^a Ángeles Hernández Prados

Universidad de Murcia, Facultad de Educación,
Grupo de investigación en Educación y valores, España

RESUMEN

Independientemente de los cambios experimentados en la titulación de Educación Social en las distintas universidades españolas, las prácticas externas constituyen un elemento crucial no sólo en la profesionalización del mismo, sino además como apertura y reconocimiento en el ámbito profesional de la figura del educador social. En este trabajo analizamos la oferta de centros realizada en los últimos 7 años por la Universidad de Murcia, centrándonos más específicamente en aquellos centros que atienden a los menores como colectivo vulnerable de exclusión. La intervención especializada en Infancia y adolescencia en riesgo que plantea la Universidad de Murcia para la realización del Practicum de Educación Social es una amalgama de espacios que abarca desde los centros abiertos a los servicios de atención primaria, y desde el régimen cerrado a los servicios y/o programas especializados.

9.1 LA ASIGNATURA DEL PRACTICUM DE EDUCACIÓN SOCIAL⁴

Desde que en 1992 comienzan en España los estudios de Educación social regulados por el R.D. 1420/1991 de 30 de agosto, fue necesario que transcurrieran un periodo de nueve años para la implantación de los mismos en la universidad

.....
4 Para la elaboración de este apartado se han consultado los planes de Prácticas Externas I y II de la universidad de Murcia (<http://www.um.es/web/educacion/contenido/estudios/grados/educacion-social/plan/practicas>)

de Murcia. Desde sus orígenes, el practicum ha sido considerado una seña de identidad de esta titulación, dotándole el carácter de materia troncal con un peso relevante en la carga total de créditos (32 créditos). En la actualidad, nos encontramos en una etapa de tránsito en la universidad de Murcia en la que converge la última edición de la titulación Diplomado en Educación Social con la primera edición del Grado en Educación Social. Son muchos, y de diversa índole, los cambios que se han realizado en dicha titulación con la adaptación al Espacio Europeo de Educación superior (EEES). En primer lugar señalar el cambio de denominación experimentado dejando de denominarse Practicum para ser conocido como Practicas, lo que supone adoptar la terminología propia de otras titulaciones vinculadas a magisterio (prácticas escolares).

El Practicum como asignatura troncal de la titulación de la Diplomatura de Educación Social disponía de 32 créditos desglosados de la siguiente manera: 12 créditos en el segundo curso que constituyen la asignatura troncal denominada Practicum I, y 20 créditos en el tercer curso que constituyen la asignatura troncal denominada Practicum II. Del análisis de los Planes de Practicum de la titulación de Educación Social de 13 universidades españolas entre las que se encuentra la universidad de Murcia, se concluyó, entre otros aspectos, que se desglosan en dos años los 32 créditos, haciendo una distinción entre *prácticas de iniciación*, basándose, principalmente, en el contacto con los centros y organizaciones y conocimiento de los programas que se van desarrollando por medio; y otras *de Implicación*, donde se intenta que el alumno se integre activamente en los programas que se están desarrollando en los centros, o bien desarrollando los propios programas que los alumnos han elaborado durante la fase de iniciación (Muñoz Cantero, 2000).

Aunque desconocemos los datos estadísticos de la utilización del portafolio como metodología en las asignaturas de las distintas titulaciones de las universidades españolas, nos aventuramos a afirmar que la adaptación al EEES ha ido acompañada muy de cerca por este tipo de metodología. El estudio que realizó Morales Calvo (2010) sobre la práctica del portafolio en el Practicum I de Educación Social, pone de manifiesto que más del 70% de los alumnos que participaron voluntariamente en esta iniciativa (n=40) están satisfechos con esta metodología de trabajo, a pesar del grado de compromiso y el tiempo que requiere esta metodología de trabajo que en muchas ocasiones excede el número de horas establecidas en el Practicum, y además manifiestan que contribuye al desarrollo de la capacidad para la autonomía del aprendizaje (95%), capacidad de análisis y síntesis (83,3%) capacidad crítica y de toma de decisiones, entre otras competencias.

En el Practicum II, se lleva a cabo un aprendizaje por inmersión cuyo objetivo general “consiste en mejorar la formación teórico-práctica de los estudiantes de las titulaciones de educación social, pedagogía y psicopedagogía a través de un modelo que permita superar la fragmentación epistemológica y profesional actual y que además se aproxime a un patrón más interprofesional que permita integrar las diferentes funciones, tareas y competencias de los actuales estudiantes en prácticas y futuros profesionales” (Armengol *et al* 2011, 75).

Por su parte, las prácticas del Grado de Educación Social constituyen una materia obligatoria de 36 ECTS divididos en dos asignaturas: Prácticas externas I (12 ECTS, cuatrimestre 6) y Prácticas externas II (24 ECTS, cuatrimestre 8). El desarrollo de la materia se llevará a cabo a través del siguiente tipo de actividades formativas (Tabla 1). Un aspecto esencial para el buen funcionamiento de las prácticas son las reuniones a modo de seminario que los alumnos mantienen con el tutor de facultad. En este sentido, el estudio llevado a cabo por Fuertes Camacho (2011) concluye que los aspectos de mejora de las prácticas según los alumnos es el aumento de los seminarios previos a la estancia de prácticas para poder debatir y compartir dudas y experiencias con los compañeros y con el tutor o tutora en la universidad. La función docente del tutor-centro y del tutor-universitario, en el marco del grado de educación social, comparten las mismas finalidades (Novella Cámara 2011): a) Ofrecer un espacio de intervención socioeducativa para movilizar los recursos: conocimientos, actitudes, habilidades para funcionar en las diferentes situaciones de este espacio; y b) Adquirir las competencias específicas del perfil profesional del educador social a partir de las competencias desarrolladas en el grado mediante la reflexión “en” y “de” la acción.

Tabla 1. Tipo de actividades formativas en el grado de educación social

Actividades presenciales (70% ECTS)	Actividades no presenciales (30% ECTS)
Actividades en el centro de prácticas bajo la supervisión directa del tutor de prácticas (55-65% ECTS)	Trabajo autónomo del alumnado
Tutorías efectuadas en el centro de prácticas con la presencia del tutor académico (1-2% ECTS)	Memoria escrita
Seminarios y tutorías (2-13% ECTS)	

(Fuente: Elaboración propia)

En el marco curricular de los estudios universitarios, el practicum, se convierte en el entorno indispensable en el que analizar los procedimientos formativos necesarios para contribuir a que cada estudiante aplique de forma competente los conocimientos y las habilidades adquiridas para la ejecución de las tareas profesionales para las que se forma (Novella et al 2012). El conocimiento profesional de la experiencia real que vive el estudiante en la mayoría de los casos, pasa necesariamente por la capacidad para interrogarse (*Aprender a ver* y a mirar la realidad de otra manera), por tratar de emitir algún tipo de respuesta (*Aprender a intervenir* y aplicar los conocimientos de los que disponen) y por saber relacionarse con los otros profesionales (*Aprender a comunicarse*), son rasgos esenciales de unas buenas practicas ya que le permiten al alumno adquirir la capacidad de indagación y de investigación del contexto práctico (Martin González 2006).

“La realización del Practicum supone sumergirse en una situación donde el alumno establece contacto directo con realidades laborales y profesionales adecuadas a su perfil formativo, con la finalidad de disponer de ocasiones para conocer los contextos y problemáticas específicas de aquellas realidades; así como de las maneras y las pautas de trabajo de los profesionales que actúan en cada realidad” (Sebastián et al, 2008, 216). El practicum ofrece a los estudiantes la oportunidad de introducirse y experimentar su actividad profesional en contextos reales, favoreciendo así la construcción de su identidad y su inserción en la futura cultura profesional, además de representar una ocasión ideal para ejercitar sus competencias en situaciones inciertas y cambiantes y reforzar su grado de compromiso con la profesión (López y Fernández 2010).

Entre los argumentos que recoge Beloki *et al* (2011) que justifican el sentido profesionalizador del Practicum en la formación inicial de los educadores y educadoras sociales se contempla el que actué como nexo entre la Universidad y el mundo laboral, ayuda a los alumnos a identificar la complejidad de la realidad profesional y a diferenciar los aspectos de los distintos perfiles profesionales vinculados al educador social. Ciertamente la figura del educador social debe ser muy versátil y polivalente, aunque eso no quiere decir que haya de ser experto en todos los aspectos comprendidos dentro del ámbito social; por el contrario, cada educador necesitará ir definiendo una línea de especialización profesional que marque su trayectoria (Herrera Pastor 2010). En este sentido, el practicum abre una posibilidad inigualable de personalizar el itinerario educativo de cada alumno y así contribuir a la especialización profesional.

9.2 LA OFERTA DE CENTROS

El Practicum como modelo de formación profesionalizador permite, de forma global, la concreción de tres ópticas diferenciadas: la descriptiva del sistema político administrativo, la reflexiva vinculada a las bases y modelos de intervención y, una más aplicativa adaptada a las herramientas e instrumentos de intervención. Más específicamente, el practicum de educación social debe contribuir además, a la especialización de sus profesionales en las distintas problemáticas de los colectivos en riesgo, siendo el ámbito de la infancia y la adolescencia el que nos ocupa en estos momentos (familias desestructuradas, adultos y niños en riesgo psicosocial, menores tutelados, etc.). Por otra parte, el futuro educador debe tener competencias para dinamizar y conducir a grupos y personas hacia su desarrollo personal (Armengol et al, 2011) (tabla 2), conocer sus características y necesidades y así como los diferentes modelos de intervención.

Tabla 2. Competencias significativas vinculadas al ámbito de infancia y adolescencia (Fuente: Elaboración propia)

Saber	Comprender las características de los colectivos en riesgo, las necesidades educativas y afectivas y cómo éstas condicionan la intervención educativa.
	Conocer las políticas dirigidas a proteger los colectivos en riesgo, así como los agentes implicados y recursos disponibles.
	Comprender las problemáticas psicosociales que pueden afectar gravemente a determinados colectivos y sus consecuencias.
	Identificar los diferentes modelos de intervención de colectivos en riesgo.
Saber hacer	Detectar la personalidad y los estados afectivos de las personas para adaptar la actuación educativa a estos estados y peculiaridades.
	Mantenerse coherente con los principios educativos frente el colectivo tanto por lo que se refiere a la aplicación de las “normas” como por lo que se refiere al propio comportamiento.
	Mediar y promover habilidades para la resolución de conflictos.
	Relacionarse con el entorno del colectivo en riesgo, a pesar de las problemáticas que puedan surgir.
	Promover las habilidades sociales, afectivas y la autonomía de los destinatarios a partir de situaciones educativas no formales y/o cotidianas.
	Elaborar informes educativos individualizados.
	Diseñar y desarrollar proyectos educativos individualizados y colectivos.

La intervención especializada en *Infancia y adolescencia en riesgo* que plantea la Universidad de Murcia para la realización del Practicum de Educación Social, se trata de una amalgama de espacios que abarca desde los centros abiertos a los servicios de atención primaria, y desde el régimen cerrado a los servicios y/o programas especializados. Algunos ejemplos son los centros de acogida, tutela y protección de menores, centros sociales comunitarios, servicios sociales, hogares funcionales, etc. En lo que respecta al número de plazas, éstas han aumentado paulatinamente en los últimos 5 años pasando de 17% al 25%. Si nos fijamos en la proporción total de plazas podemos observar que desde el curso 2007/2008 al último año la oferta ha ascendido aproximadamente un 10 %. Adquiriendo el ámbito de *menores en riesgo* mayor oferta de competencias para el futuro educador social. De igual manera, se observa que estas plazas se han ido concentrando cada vez más en los centros del municipio de Murcia, lo que implica que en estos años se ha producido una pérdida de colaboración con los centros de atención a menores en otros municipios de la Región. Otro aspecto a destacar es que durante los dos últimos años las plazas ofertadas de menores en riesgo han ido en aumento. (Tabla 3)

Tabla 3. Proporción de centros y plazas ofertadas las prácticas externas de educación social de la Universidad de Murcia en el ámbito de infancia en riesgo. (Fuente: Elaboración propia)

PRACTICUM Educación Social	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012 (Grado Ed. Social)	2012/2013 (Grado Ed. Social)	2013/2014 (Grado Ed. Social)
Centros	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Murcia	54,5	50	50	71,4	62,5	10	11
Abanilla	9,1	-	-	-	-	-	-
La Unión	9,1	12,5	12,5	-	-	-	-
Archena	9,1	12,5	12,5	14,3	12,5	-	-
Cartagena	9,1	25	25	14,3	25	2	2
Lorca	9,1	-	-	-	-	-	-

Continúa...

PRACTICUM Educación Social	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012 (Grado Ed. Social)	2012/2013 (Grado Ed. Social)	2013/2014 (Grado Ed. Social)
Plazas	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	Plazas	Plazas
Murcia	61,1	70,3	65	68,3	72,5	34	37
Abanilla	8,3	-	-	-	-	-	-
La Unión	5,5	5,4	10	-	-	-	-
Archena	13,9	13,5	12,5	9,8	3,9	-	-
Cartagena	5,5	10,8	20	22	23,5	2	2
Lorca	5,5	-	-	-	-	-	-
Total Pla- zas/año	17,6	18	19,5	20	24,9	36	39

En la siguiente tabla se muestra el listado de centros que se ofrece al alumno en el ámbito de menores en riesgo desde el año 2007 hasta el 2014, lo que nos permite contrastar la afirmación anterior de que el aumento del número de plazas, no implica un aumento de la oferta de centros, sino que por el contrario, podemos observar que aunque hay centros o servicios que se mantienen a lo largo de los años como por ejemplo la Fundación Diagrama y la Mancomunidad Valle del Ricote; otros desaparecen de un año a otro, como los Puntos de Encuentro Familiar (2007/2008) que no se volvieron a ofertar ningún año más y la Fundación Sierra Minera que se ha dejado de ofertar en el último período. Cabe destacar la incorporación de nuevos centros en los últimos periodos “Coordinadora de Barrios Espinardo” y “Fundación Diagrama. Hogar de acogida ANKASO”.

Tabla 4. Centros en el ámbito de menores ofertados en el practicum de educación social de la Universidad de Murcia. (Fuente: Elaboración propia)

2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Centro de protección de menores "El Badén"	Centro de educación de adultos	Centro de educación de adultos	Asociación Ábaco	Asociación Cultural y de acción social La botica del libro	Caritas Diócesis de Cartagena-Murcia	Caritas Diócesis de Cartagena-Murcia
Centro de protección de menores "Santa Cruz"	Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama la Zarza	Ayuntamiento de Archena Servicio Municipal de servicios sociales.	Coordinadora de Barrios Espinardo	Coordinadora de Barrios Espinardo
Fundación Diagrama. Centro Arrui-Alea	Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama Las Moreras	Ayuntamiento de Murcia. Servicios Sociales	Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama la Zarza
Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama. Hogar funcional "Los Pinos"	Fundación Diagrama. Hogar funcional "Los Pinos"	Fundación Diagrama. Hogar funcional "Los Pinos"	Cáritas Diocesana de Cartagena - Murcia	Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama Las Moreras
Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama. Centro Arri-Alea	Fundación Diagrama. Centro Arri-Alea	Fundación Diagrama. Centro Arri-Alea	Fundación Diagrama la Zarza	Fundación Diagrama. Programa Labor	Fundación Diagrama. Programa Labor
Fundación Diagrama. Programa Labor	Fundación Sierra Minera	Fundación Sierra Minera	Fundación Sierra Minera	Fundación Diagrama Las Moreras	Fundación Diagrama. Hogar de convivencia "Los Pinos"	Fundación Diagrama. Hogar de acogida ANKASO.

Fundación Sierra Minera	Mancomunidad Valle del Ricote. Centro de Servicios Sociales	Mancomunidad Valle del Ricote. Centro de Servicios Sociales	Cáritas Diocesana de Cartagena - Murcia	Fundación Diagrama. Hogar funcional “Los Pinos”	-	Fundación Diagrama. Hogar de convivencia “Los Pinos”
Mancomunidad Valle del Ricote. Centro de Servicios Sociales	-	-	-	Fundación Diagrama. Centro Arrui-Alea	-	-
Punto de Encuentro familiar – Cartagena y Lorca	-	-	-	-	-	-
Residencia Santo Ángel	-	-	-	-	-	-

Las funciones del educador/a social son necesariamente cambiantes, ya que se encuentran sometidas a la propia evolución social y a las constantes demandas de las nuevas prestaciones, pero generalmente éstas suelen vincularse a funciones formativas, de diseño, planificación y evaluación, de orientación, asesoramiento e información, de promoción y desarrollo y de relación comunitaria y mediación. Como podemos observar las funciones que se ponen en práctica en los centros ofertados en el practicum de educación social por la Universidad de Murcia son muy diversas, por ejemplo, los centros de protección de menores “El Badén” y “Santa Cruz” ponen de manifiesto funciones de planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación de programas y actividades. Otros centros delegan funciones de intervención en menores en régimen de acogimiento y visitas e intervención familiar y sociocomunitaria, como los puntos de encuentro familiares, la Fundación Sierra minera y la Residencia Santo Ángel. Por otra parte, podemos encontrar centros que ofrecen al alumno la posibilidad de participar en programas específicos de prevención en drogodependencias, violencia, absentismo escolar, apoyo escolar, menores inmigrantes, etc. como por ejemplo la Mancomunidad Valle del Ricote, los Ayuntamientos y Cáritas (tabla 5).

Tabla 5. Programas ofertados en las prácticas externas de educación social de la Universidad de Murcia en el ámbito de menores en riesgo. (Fuente: Elaboración propia)

CENTROS	PROGRAMACIÓN
Centro de protección de menores “El Badén”	Planificación y desarrollo y puesta en marcha de actividades.
Centro de protección de menores “Santa Cruz”	Seguimiento y evaluación de los menores. Colaboración y apoyo en realización de informes. Colaboración en tareas, programación, organización del centro y supervisión de actividades.
Fundación Diagrama. Centro Arrui-Alea	Participación diversos programas (funciones del educador, adquirir formación en modelo de intervención, tareas de acompañamiento).
Fundación Diagrama la Zarza	Participación en labores de seguimiento en recursos externos.
Fundación Diagrama Las Moreras	Participación en diversos talleres.
Fundación Diagrama. Labor	Observación del proceso de inserción y estudio de casos.
Fundación Sierra Minera	Proyecto de intervención con familias en riesgo de exclusión social. Proyecto “Barrio Vivo” de intervención sociocomunitaria con población en riesgo de exclusión. Proyecto de intervención con menores en riesgo de exclusión.
Mancomunidad Valle del Ricote. Centro de Servicios Sociales	Programa de atención a familias monoparentales, desfavorecidas y en riesgo de exclusión social. Centro de atención al menor. Centro de atención temprana. Centro ocupacional Programa de prevención en drogodependencias, prevención de violencia y exclusión social, prevención del absentismo. Programa de inmigración

Punto de Encuentro familiar – Cartagena y Lorca	Intervención con menores en cumplimiento de régimen de visitas. Intervención con menores en régimen de acogimiento y análisis de evolución de las visitas. Trabajar con menores y progenitores. Familiarizar a los usuarios con la nueva dinámica del régimen de visitas y normativa del Centro. Identificar los puntos de conflictos.
Residencia Santo Angel	Programa de acogimiento residencial de menores.
Centro de educación de adultos	Español para extranjeros inmigrantes. Biblioteca intercultural
Cáritas Diocesana de Cartagena - Murcia	Centro de día: Apoyo escolar, talleres de manualidades, juegos, salidas, seguimiento socioeducativo del menor. Centro de atención a personas en riesgo de exclusión social: formación, alfabetización, información. Actividades con el colectivo de menores inmigrantes. Menores en situación de exclusión social, formación y acompañamiento.
Asociación Ábaco	Programa de emancipación: prevención de situaciones de riesgo en el contexto sociocomunitario.
Asociación Cultural y de acción social. La botica del libro	Talleres de leer, cantar y jugar. Club principito: apoyo escolar, actividades de ocio y tiempo libre.
Ayuntamiento de Archena. Servicio Municipal de servicios sociales.	Programa de atención a la infancia. Actividades en el centro ocupacional discapacidad psíquica. Programa de atención al inmigrante Programa de integración juvenil

Ayuntamiento de Murcia. Servicios Sociales	Acción social Acompañamiento para la inclusión social Apoyo a la formación y promoción de menores en riesgo. Apoyo integral a la infancia y la conciliación familiar y laboral.
Caritas Diócesis de Cartagena-Murcia	Centro de acogida al menor. Apoyo socioeducativo. Actividades con infancia y familias en riesgo. Formación y acompañamiento social. Actividades de ocio e integración en el barrio.
Coordinadora de barrios Espinardo	Intervención con infancia, adolescencia y sus familias. Programa específico de apoyo y ludoteca.
Fundación Diagrama. Hogar de Acogida ANKASO	Menores extranjeros no acompañados. Elaboración, aplicación y seguimiento del PEI. Programación y ejecución de las actividades educativas, laborales y de formación de los menores. Relación con los familiares de los menores proporcionándoles orientación y apoyo, velando por el adecuado cumplimiento de régimen de visitas dentro y fuera del Hogar. Acompañar y mediar las relaciones del menor con su familia.
Fundación Diagrama. Hogar de convivencia “Los Pinos”	Planificación, supervisión y asesoramiento con el equipo educativo. Participar del proceso educativo desarrollado en el Centro. Participar en la confección de programas educativos específicos de los menores.

9.3 CONCLUSIONES

El ámbito de actuación de los menores en riesgo, es uno de los más demandados por los alumnos de Educación Social en la universidad de Murcia, prueba de ella es el aumento progresivo de plazas ofertadas en los mismos. En cualquier caso se considera necesario abrir nuevos puntos de conexión entre otros centros de atención a menores que o bien han dejado de colaborar con la universidad o bien no lo han hecho nunca. En este sentido, se deben establecer puentes de conexión con otras instituciones educativas para atender a los menores con problemas de conducta, fracaso escolar, ... No cabe duda que cuanto mayor sea la diversidad de centros ofertados, mayor serán las posibilidades de adquieran las competencias necesarias para atender la vulnerabilidad de este colectivo. En primer lugar las competencias reconocidas por diversos autores para los educadores sociales en el contexto de infancia en riesgo hacen mención al diseño y aplicación de programas socioeducativos, interculturales, de integración social, etc. En segundo lugar, los programas a desempeñar en los centros educativos por alumnos de Educación Social en la asignatura de Prácticas Externas I, algo más de la mitad se refieren al diseño de programas de intervención en diferentes contextos. De esta forma, si existe más variedad de centros con diferentes programas (centros de menores, residencias de menores, centros de reinserción social, centros de terapia, servicios socioeducativos municipales, centros infantiles, escuelas, centros de juegos, ludotecas, programas de acogida y adopción, centros de acogida de inmigrantes y refugiados, etc.) más probabilidad tienen los alumnos de poner en práctica mayor número de competencias y funciones.

Los educadores sociales deben ser capaces de vertebrar aquello que les define: Educación y Sociedad. Su función no se destina exclusivamente en contextos marginales y de vulnerabilidad, sino que, *La educación social es un derecho de la ciudadanía que se concreta con el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas que son del ámbito de competencia del educador social y que posibilitan la incorporación de sujetos de la educación a la diversidad de redes sociales, tanto en lo concerniente al desarrollo de la sociabilidad como a las posibilidades de circulación social; la promoción cultural y social* (Saéz y García, 2006; 290).

REFERENCIAS

- ARMENGOL, C., Castro, D. Jariot, M. Massot, M. y Sala, J. (2011). “El Practicum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación”. *Revista de Educación*, 354, 71-98.
- BELOKI, N., Ordeñana, M.B., Darreche, L., González de la Hoz, M.N. Flecha, A.C., Hernando, M.C., Alonso, A., Mosquera, A., Sanz, Z. (2011). “Innovando el practicum de educación social: una experiencia de trabajo colaborativo”. *Revista de Educación*, 354, 237-264
- FUERTES, M.T. (2011). “La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado”. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 237-258.
- SÁEZ, J. y García, J.M. (2006) *Pedagogía Social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- HERRERA, D. (2010). “Un acercamiento a la situación formativa de las educadoras y educadores sociales”. *Revista de Educación*, 353, 641-666.
- LATORRE, M.J. y Blanco, F.J. (2011). “El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria” *El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación*, *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.
- LÓPEZ, M.C. y Fernández, A. (2010). “Reflexiones y Demandas de Egresados de la Universidad de Granada sobre la Formación Práctica: Aportes para la Mejora del Espacio Europeo de Educación Superior”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe*, 18 (31)
- MARTÍN, M.T. (2006). “El practicum en la diplomatura de educación social”. En Martín et al (2006) “*El Practicum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*”. Madrid: Dykinson.
- MORALES, S. (2010). El Practicum en educación social: el portafolio como instrumento de seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 36-58.
- MUÑOZ, J.M. (2000). “El practicum en las titulaciones de la facultad de ciencias de la educación y su evaluación”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 75-117.

- NOVELLA, A.M. (2011). “El Espacio Europeo de Educación Superior ¿Hacia dónde va la Universidad Europea? Practicum en re-construcción. Tejiendo colectivamente un modelo de prácticas desde la innovación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 259-280.
- NOVELLA, A., Forés, A., Rubio, L., Gil, E., Costa, S. y Pérez-Escoda, N. (2012). “Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias”. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 453-476
- SEBASTIÁN, A. et al (2008). “Guía Docente del Practicum en la Titulación de educación Social”. En Arnaiz, P; Hernandez, L. y García, M.P. (2008) *Experiencias de innovación educativa en la universidad de Murcia*. (Murcia, servicios de publicaciones de la Universidad de Murcia, 213 – 233
- SCHÖN, D.A. (1982). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós y MEC.

10 ESTUDIO DE CASOS DE UN JOVEN UNIVER- SITARIO EN LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA, CAMPUS POZARICA-TUXPAN

Luis Miguel Vargas Santes
Alejandro Vera Pedroza
Claudia Esmeralda Argüelles González
Juana Elena Guzmán Valdez
Universidad Veracruzana
Cuerpo Académico EDIEVA, México.

RESUMEN

El presente trabajo aborda el relato de vida de un joven universitario de la facultad de pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, México, sobre algunas de sus vivencias como persona con una discapacidad física en sus piernas, en las aulas escolares de los distintos niveles educativos en México, desde la educación básica hasta la Universidad; para tal fin se recurrió al método cualitativo denominado “estudio de casos” que busca la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias relevantes (Stakes, 2007) las técnicas de investigación utilizadas para el estudio fueron la entrevista a profundidad y el relato de vida; la primera, permitió conocer la opinión e ideas del entrevistado acerca de la temática expuesta; la segunda, fue relevante para tratar aspectos específicos o episodios de la vida del entrevistado, relacionadas con ciertas cuestiones sociales o de la comunidad en particular, (Montero, 2006). El relato de vida, es una exposición breve que parte de una entrevista biográfica, cuya extensión depende de las respuestas que del entrevistado; en nuestro caso, el sujeto interrogado expuso su vida desde la perspectiva educativa que vivió en distintas escuelas públicas de nuestro país. Con dicha información se conformó este artículo que expone las vivencias por un joven de 21 años en su trascender educativo. El estudio se realizó entre agosto 2013 y mayo de 2015.

10.1 METODOLOGÍA

10.1.1 Estudio de casos

El presente trabajo de investigación se ubica en un tipo de método de investigación cualitativa denominado estudio de casos, que busca la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 2007). Dicha propuesta surge de los métodos de investigación naturalista, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos.

Es importante resaltar que a esta investigación, de corte cualitativo no le interesan los estudios de casos cuantitativos que pretenden la cuantificación de un caso, que buscan una serie de mediciones de categorías, variables e indicadores muy propios del área de las ciencias de la salud; lo que se pretende es abordar el estudio de casos de un modo disciplinado, destacando las características propias del estudio y el desarrollo de sus sucesos en un contexto determinado. Entendiendo por estudio de casos algo específico, algo complejo, en funcionamiento.

En este sentido, el estudio de casos es un estudio personal y único, que no necesariamente es reproducible en otros casos en donde se hace un estudio concienzudo de las personas; de esta forma, el fin y resultados de la investigación no radica en la capacidad de ser reproducida, sino de la valoración e interpretación de los códigos lingüísticos que han generado los participantes. En este sentido Yin (1994:13) menciona que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.

De esta forma y con la intención de limitar adecuadamente la investigación, Stake (2007:16) indica que existen tres modalidades de estudios de casos que se pueden considerar: el intrínseco, instrumental y colectivo; el modelo intrínseco consiste en que el estudio nos viene de manera natural, surge interés personal por el mismo y asumimos la responsabilidad de evaluar un programa determinado. Mientras que en los estudios instrumentales, se presentan como una cuestión que se debe de estudiar, una situación paradójica que se debe considerar que se puede entender la cuestión mediante el estudio de casos particular; por último, en la modalidad de casos colectivos, el estudio incluye varios casos, con el objeto de profundizar en ellos; su elección parte de la idea de que su comprensión nos puede llevar a su mejor entendimiento y comprensión de los mismos.

En el caso de la presente investigación, se ubica el estudio dentro de del denominado estudio intrínseco; que consiste en seleccionar un caso que interese

al investigador, y del cual se tenga una preocupación intrínseca; en donde, el caso escogido puede representar a otros casos dentro de la misma institución educativa; el cual es un estudio de casos, que parte del relato de vida de un estudiante universitario.

10.1.2 Profundidad del análisis

De acuerdo a las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988) los informes de investigaciones se pueden construir a partir de los resultados y conclusiones del estudio a partir de diferentes niveles.

- a. El sistema de unidades de análisis utilizadas se construye a partir de la información obtenida en la investigación. A fin de dar orden y sentido a la comprensión de los discursos recabados.
- b. Los informes del sumario, en un segundo nivel, propone una discusión más elaborada que exige una integración total en búsqueda de entender los mensajes de los sujetos entrevistados.
- c. Los estudios de casos, no solo pretende la descripción somera de los datos reducidos y organizados, sino un mayor grado de elaboración, interpretación e integración sobre su significado, sentido y relevancia.
- d. El documento global del plan, responde a la información obtenida del cruzamiento de datos entre participantes a fin de comprender su viabilidad.
- e. En el último nivel, el documento final responde al análisis e interpretación integral que procede de la construcción teórica vinculada con los datos empíricos obtenidos en el estudio.

De esta manera, el presente trabajo se abordará desde este último nivel de análisis; por las siguientes razones: dado que este tipo de informes va dirigido primordialmente a la comunidad de profesionales interesados por la formación docente y sus procesos de evaluación; y porque en su proceso se consideran los datos empíricos sustentados en un bagaje teórico construido por el investigador. Lo que reduce el riesgo de verter explicaciones intuitivas y sin fundamentar.

Para tal fin, se consideran los discursos orales de los entrevistados, que son el resultado de una estructura de relaciones y significaciones que operan en la realidad, la que es estructurada o construida por los individuos, pero que a la vez actúa estructurando su conducta y pensamiento. Proceso que se vincula y valida empíricamente desde el análisis de las tablas a través de las transcripciones de las entrevistas y la interpretación de las mismas.

10.1.3 Técnicas e Instrumentos de investigación

La recogida de datos no tiene un momento determinado, se inicia desde la selección del tema al observar la realidad de estudio, dado que en este tipo de investigación una gran cantidad de datos se basan en la percepción e impresión propia del investigador; en este sentido existe mucha informalidad en la recolección de datos al inicio de la investigación. Con el desarrollo del estudio las percepciones se modifican y sustituyen, pero se consideran las observaciones más tempranas.

De esta manera, el investigador tiene la tarea y la obligación de atender los aspectos y acontecimientos que consideren interesantes y obtener resultados de los hechos y discursos más significativos. Según Stake (2007) una de las cualidades principales de los investigadores cualitativos es la experiencia, el hábito de la observación y la reflexión; es la de reconocer las buenas fuentes de datos y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la verdad de lo que ve la solidez de sus interpretaciones. Este tipo de estudios cualitativos exige sensibilidad y escepticismo.

Desde esta perspectiva, a continuación se presentan las estrategias investigativas que se utilizaron para abordar y recabar los datos del estudio; las cuales se aplicaron al sujeto participante. Dicha acción se decidió abordar a través de dos técnicas de investigación propias de los estudios cualitativos: la entrevista y el relato de vida.

10.1.4 Entrevista a profundidad.

Que es una herramienta que pretende conocer las opiniones e ideas de un grupo específico de personas de una comunidad acerca de un tema o situación en común (Stake 2007: 211) buscando indagar sentimientos e ideología personales, las cuales se obtienen del entrevistado en plena libertad y transcritas en forma literal para su posterior valoración e interpretación.

10.1.5. Relato de vida

Esta técnica de investigación es muy popular en las ciencias sociales y frecuentemente es confundida con la historia de vida. Su característica esencial es que trata aspectos específicos o episodios de la vida de las personas relacionadas con ciertas cuestiones sociales o de la comunidad en particular que tiende a ser semidirigidos por quien investiga (Montero 2006).

El relato de vida es una exposición breve que parte de una entrevista biográfica, cuya extensión depende de las respuestas que del entrevistado; el sujeto interrogado expone su vida desde una perspectiva particular determinada por el

problema de investigación. En nuestro caso, son relevantes estas dos técnicas de investigación social, porque nos permite tener un perfil social del entrevistado y rescatar sus ideas, creencias y saberes sobre sus niveles de satisfacción de sus estudios y sus expectativas futuras.

10.1.6 Organización y codificación de la información.

Después de plantear las preguntas, transcribir las respuestas, subrayar, y establecer unidades de análisis e inferencias, se elaboró una matriz general con los datos obtenidos en la entrevista realizada al alumno; la cual permite identificar con facilidad la recurrencia de determinados patrones, los cuales se analizan en base a la construcción de unidades de análisis construidas a partir del discurso del sujeto de estudio; categorías de análisis que le dan coherencia y sentido a la información recabada en el estudio. A continuación se presentan los resultados obtenidos mediante un estilo narrativo.

10.2 PRINCIPALES RESULTADOS

LUIS MIGUEL:

Soy una persona con una discapacidad de nacimiento, ocasionada por una parálisis física que me impide caminar y trasladarme con cierta comodidad de un lugar a otro. Dado que para hacerlo requiero de un aparato ortopédico denominado andadora. Actualmente estudio el nivel de licenciatura, en la carrera de pedagogía en la Universidad Veracruzana, porque mi ideal profesional es ser educador, un excelente educador; ese que se compromete y se pone la camiseta para educar, entendiendo la educación como lo expresa M^o Bow (2000) preparar a los espíritus para asumir lo que constituye la originalidad de cada pueblo: su identidad cultural, entendida no como un estéril repliegue sobre sí mismo, sino como una dimensión fundamental de su ser y su devenir, que al mismo tiempo, busque suscitar actitudes y comportamientos que estén de acuerdo con las realidades del mundo, fundados en el respeto al otro y abiertos a una solidaridad planetaria.

Comparto la idea de un proceso educativo basado en el paradigma constructivista, donde el profesor es un facilitador, un guía, un coordinador, que diseña la impartición de una experiencia educativa basada en un modelo basado en competencias, en ambientes de aprendizaje significativos innovadores; en donde, la innovación tecnológica asume un papel preponderante en la educación de hoy

y del mañana; un espacio cibernético, digital, que pretende ser la píldora mágica para mejorar la educación mundial. En un proceso de vida en que lo animal (instintivo) debe pasar a lo humano (aquel que siente, piensa y dice lo que vive) y de ahí a lo espiritual (donde el sujeto se encuentra a sí mismo y comprende su realidad social) para interpretarla y reconstruirla para el bien común de la sociedad.

Esto, Sin dejar a un lado, la labor esencial del profesor, como un sujeto comprometido con su comunidad social, un participante del cambio, capaz de transformar con sus saberes, la realidad de un grupo de alumnos en el aula y fuera de ella, con el fin de prepararlos integralmente para el futuro inmediato.

En un proceso educativo, donde el alumno debe construir y reconstruir su propio aprendizaje, a partir de actos de análisis y reflexión que lo conlleven a comprender la realidad y construir sus propias conceptualizaciones y cambios sobre la misma. En donde se busque edificar, formar, construir, hombre y mujeres autónomas, críticos y propositivos ante un cúmulo de saberes y realidad susceptibles de ser estudiadas.

Sin embargo y antes de empezar con dicho sueño, tengo que hablar de mí, Luis Miguel, un joven de 21 años, universitario, oriundo de un poblado llamado “Papantla” en el Estado de Veracruz, México, donde la cultura totonaca se asume y se vive con dignidad, teniendo entre sus máximos representantes de su cultura la zona arqueológica del “Tajín” (ciudad del trueno) sus artesanías, la vestidura blanca de su gente y la vaina, fruto de la planta de la vainilla, tan conocida a nivel mundial.

Un joven soltero, con excelentes calificaciones en su trayecto académico y con una personalidad humilde, tenaz, emprendedora, autónoma y sobre todo cálida, amigüera; donde se desborda la constancia y la lucha, donde mirar y caminar hacia adelante es esencial, y que con el pasar de los años, se ha transformado en un estilo de vida propio, a pesar de ser una persona con capacidades físicas diferentes.

Un muchacho que actualmente pasa por dos experiencias nuevas, estar a punto de terminar sus estudios universitarios y enfrentar el mundo laboral. Donde para mí no es claro, si tendré las mismas oportunidades de empleo que mis compañeros de clase y profesión, porque en televisión y en medios impresos, casi siempre observo profesores con condiciones físicas óptimas.

Espero sinceramente que cuando me corresponda presentar mi examen de ingreso al Sistema Educativo Nacional, y tenga la suerte de ser aceptado, se me brinden las mismas oportunidades de trabajo que tienen los profesores en servicio.

Y por el otro lado, que estoy viviendo, la experiencia de tener novia por primera vez, en donde se vive lo humano, lo emocional, casi por ensayo y error, donde nadie nos dice ni nos puede decir cómo vivirlo, porque se aprende sobre

el camino, y en muchas ocasiones, nos lleva por senderos emocionales complicados, dado que en una relación de dos -cuando uno posee limitaciones físicas- siempre es complejo el entendimiento y la comprensión entre humanos. Ojala mi inteligencia emocional me proporcione el equilibrio mental para asumirla con dignidad y certidumbre.

Soy un individuo, con una familia que le ha costado entender mi situación, que le ha sido difícil apoyarme, permitirme ser yo, soltarme para enfrentar un mundo complicado, y a veces cruel; en donde, debo de tomar conciencia que un día mis padres no estarán, por lo que tendré que enfrentar esta realidad social por mí mismo, con mis limitaciones físicas, emocionales y profesionales.

Enfrentar, un mundo donde ser diferente, es sinónimo de dificultad, de desigualdad, de desprecio entre iguales. En espera del entendimiento de los seres humanos que nos rodean, de tener las condiciones de vida esenciales para ser una persona feliz. Un mundo que no excluya ni señale, sino que comprenda que somos personas iguales, dotados de una capacidad emocional e intelectual que puede brillar en la sociedad actual si nos dan la oportunidad de hacerlo.

He ahí la importancia, del porque para mí y para muchos seres humanos, es necesario generar espacios de igualdad y respeto hacia las personas con capacidades diferentes, vulnerables por sus condiciones físicas, emocionales, de raza, género, y religión, entre otras. Situación que ha obstaculizados el ingreso de seres humanos a un lugar digno a nivel social y profesional.

Sé que dichos cambios, dependen en mucho de nosotros mismos, la historicidad social nos lo recuerda; por eso considero que en la actualidad, el escribir y difundir nuestras propias vivencias, es esencial para sensibilizar y concientizar a una sociedad influida por grupos de personas y medios de comunicación que dictan sus propias concepciones humanas sobre el mundo, donde la imagen personal, el egoísmo y las cuestiones materiales y financieras ocupan un lugar preponderante para ser alguien “que vale” en la vida.

Donde un ser humano atractivo, vestido a la moda, con automóvil del año, rico, que fuma y bebe, que asiste a los antros de moda, que posee lo último en tecnología electrónica, es para la sociedad un triunfador. Me pregunto, y en esa concepción de mundo y de persona, donde entramos los grupos vulnerables que habitamos los cinco continentes.

A partir de estas reflexiones, a continuación escribo un relato corto de mi vida, el caso de una persona que pretende generar conciencia social a partir de la palabra y la reflexión de la misma.

a) Vivencias escolares

Comencé mis estudios desde el nivel de preescolar, cursando los tres años como cualquier otra persona.

La primaria la curse en la ciudad de Papantla, de donde soy originario, a partir del año 1999. Como yo salí del nivel preescolar en julio de 1998 y aún no tenía los 6 años cumplidos, dado que yo los cumpliría hasta octubre de ese mismo año, ninguna escuela de educación primaria me quiso recibir. “aunque yo hasta la fecha, sigo pensando que fue una excusa más para no recibir a un niño con discapacidad”.

Lo que me llevó forzosamente a hacer un año sabático en casa, pero que no fue del todo desaprovechado: durante ese año, la chica que me cuidaba cuando mis padres salían a trabajar me enseñó a leer y a escribir, así que cuando llegue a la primaria, yo estaba más preparado en conocimientos que algunos otros niños.

En el año que entre al nivel de primaria, me cuenta mi madre, que ella visito cuatro posibles escuelas para que yo cursara mis estudios, pero en dos instituciones educativas le pusieron muchos obstáculos; en otra, las instalaciones no eran las idóneas por mi condición física; finalmente en la escuela donde me aceptaron, le pusieron como condición a mis padres que una persona mayor me acompañara en mi jornada escolar por cualquier eventualidad que pudiera acontecer. Finalmente se aceptaron las condiciones de la escuela por parte de mi familia y puede ingresar sin trifulcas legales.

Durante los primeros años de la primaria, de primero a tercero fui un alumno de nueve y diez de calificación, de excelencia, ocupando los primeros lugares y diplomas que otorgaba la escuela a los alumnos sobresalientes; eso me gustaba mucho, como a cualquier alumno. Pero en 4º año de primaria, entro a la escuela una nueva maestra, ella y yo nunca nos entendimos, y fue un mal año para mí en lo académico y emocional, pasando ese año escolar con siete de promedio; pero lo pase para satisfacción mía. Para 5º grado, me recupere, volviendo a obtener buenas calificaciones y logrando el tercer lugar de aprovechamiento en el grupo. Una vez más me sentí bien conmigo mismo, había demostrado que el año anterior solo había sido una pesadilla.

Desafortunadamente en el último año de primaria me vuelvo a encontrar con la misma maestra que fue mi titular de cuarto grado y mis calificaciones vuelven a bajar; ella siempre me hacía comentarios del tipo “antes caminabas mejor, antes te veía más derecho de las piernas y cosas así” reconozco que tenía razón por que aquel año había reducido mi nivel físico, por lo que considero que un docente no

debe hacer esos comentarios tan constantes y desagradables hacia sus alumnos, pero en fin, eso me deprimió un poco, pero pude salir de la primaria sin mayores problemas. Sin embargo, dicho trato me dejó una enseñanza, yo nunca trataría a personas así, mucho menos si presentaban alguna discapacidad física.

Para cuando llegó el momento de ir a la secundaria, mis padres ya habían tomado una decisión contraria a la que yo quería. Como ellos son maestros en una telesecundaria pública, ubicada en el Estado de Puebla, en el municipio de Tenampulco, me inscribieron en dicha escuela en contra de mi voluntad; ante lo cual me negué a asistir, porque yo quería ir a la secundaria más reconocida en la ciudad de Papantla, la Escuela Secundaria Federal Número 1. Cuestión que no sirvió de nada por que la decisión de mis padres fue inapelable. Ahí me di cuenta que la frase “el poder se ejerce no se comparte” tiene mucho de cierto.

De esta manera, en agosto del año 2005, ingreso a la telesecundaria “Homero” en la comunidad del El Chacal, Tenampulco Puebla, México. Cabe señalar que dicha comunidad se encuentra a dos horas de Papantla, por lo cual me tenía que despertar a las cinco de la mañana para bañarme y alistarme, a las seis nos dirigíamos a la escuela, para llegar un poco antes de las ocho. Al principio asistía de mal humor, pero con el tiempo me resigné y acepté esta situación de alguna manera. Aunque la verdad fue una experiencia que si pudiera cambiar lo haría, porque levantarse a esas horas, trasladarse a dos horas de distancia de tu casa, he ir en contra de tu voluntad no es muy agradable, aunque sea acompañado de tus padres.

Durante el primer año que estuve en la escuela se mandaron a colocar rampas y mejores accesos a los espacios educativos; “no es por egocentrismo personal, pero gracias a que estuve ahí se pensó en dichos accesos y en la actualidad las rampas aún existen y se les ha dado un mantenimiento constate”. Eso me da gusto por que el vivirlo me generó una conciencia de lo importante que es para las personas con discapacidad motora contar con dichos accesos.

Aunque hasta hoy en día sigo pensando, que tanto tuvieron que ver mis padres en dichos cambios, y si mis padres no hubieran sido profesores de dicha escuela, se hubieran hecho dichas reformas; espero que sí, porque contar en una institución educativa con directores que sean conscientes de la realidad de sus alumnos y la asuman como propia, es importante.

Para cuando yo ingreso a segundo año de secundaria, se solicita por parte de la dirección del plantel, a la supervisión escolar, un maestro de educación especial. Ante esto, considero que mi presencia en esa escuela fue para bien de la escuela y los propios alumnos; en este sentido, no solo la inclusión educativa fue para mi persona, si no pensando en los alumnos que venían detrás de mí.

En el último año de secundaria, mi madre fue quien me impartió clases y como evento de clausura de curso, en aquel lugar se acostumbra a bailar un vals de despedida, por lo que la coreografía fue adaptada a mis condiciones humanas, “es muy agradable sentirte parte de un grupo”. Sentirse incluido.

Ya para la Educación Media Superior regreso a la ciudad de Papantla, a estudiar en la Escuela de Bachilleres Oficial Papanteca, cabe destacar que este fue el primer momento escolar donde estuve completamente solo, fue el primer momento de libertad de mi vida, donde tenía que demostrarle a mi familia que podía valerme “por mí mismo”. Fue un reto difícil, pero que deseaba desde hace tiempo tener.

Es ese momento, asumir que se es un ser humano “diferente”, pero a la vez, una persona igual que cualquiera, es un reto, una reflexión profunda, un aceptar, sobre lo que soy y quiero ser en el futuro, en un mundo difícil de habitar por las condiciones propias del ser humano y las establecidas por la sociedad.

Y como lo dije anteriormente, “en la primaria estaba siempre con acompañante y en la secundaria mis padres estaban al pendiente de mí”, y eso nunca me gusto, por eso me prometí a mí mismo, “que si algún día llego a ejercer la docencia y tengo hijos, jamás los llevaré a estudiar donde yo trabajé”.

Por parte de las autoridades de la preparatoria Papanteca, siempre recibí apoyo personal y académico. Los salones donde recibía mis clases, siempre los designaron en la planta baja para que no subiera escaleras, los baños tenían rampas; por parte de mis compañeros siempre tuve apoyo para subir y bajar las escaleras, ir y venir por los distintos espacios educativos.

La preparatoria fue una de mis mejores etapas en lo personal y académico, ya que estando en ella, nunca sentí mi discapacidad, porque siempre he pensado “que la discapacidad existe cuando las condiciones del medio ambiente en las que uno se desenvuelve interactúan con las limitaciones físicas”, y en la escuela Papanteca jamás sentí eso, ya que ellos estaban preparados para casos como el mío, antes que llegará yo a su plantilla estudiantil, ellos ya tenían considerado dichas estrategias y apoyos a personas con capacidades diferentes.

Hoy en día, (en verano de 2014) soy parte de la comunidad universitaria de la facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana en Poza Rica, Veracruz. Una de las universidades públicas más grandes e importantes de nuestro país. La entidad académica está ubicada en la calle doce número 215 de la colonia cazones de la ciudad de Poza Rica, Veracruz, México; en un edificio de tres plantas, para acceder a la primera y segunda planta es necesario subir las escaleras, cuenta actualmente con doce salones para clases, y tres baños, uno para mujeres y otro para hombres, los de mujeres está en la planta baja y el de hombres en la primera

planta; en la segunda planta, se encuentra el tercer baño, pero es exclusivamente para profesoras y personal administrativo.

En esta última planta del edificio también se encuentran las oficinas administrativas y subdirección y dirección. Por lo que hay que subir todas las escalares para poder subir a realizar un trámite administrativo o conversar con el personal directivo.

Respecto a la planta docente, hay aproximadamente 38 profesores, el 70% con estudios de doctorado en educación o especialidades afines, de los cuales 10 son de tiempo completo y con reconocimiento al perfil deseable por parte de la Secretaria de Educación Pública de México.

Actualmente la Universidad Veracruzana oferta un modelo educativo flexible, sustentado principalmente en dos enfoques teóricos: el constructivismo y el humanismo.

En el constructivismo, el alumno construye sus saberes activamente, como resultado de la interacción con su medio ambiente social, a través de un proceso de asimilación-acomodación-equilibrio que le posibilita apropiarse de la realidad a través de procesos de análisis y reflexión; siendo el alumnos el constructor de su propio conocimiento, el cual se discute en la colectividad. En donde el papel del profesor es primordial pero secundario, al convertirse en un facilitador, guía, orientador de la praxis educativa, de la cual surge el conocimiento como colectividad y resultado de la participación entre iguales.

Mientras que el humanismo tiene por objeto que la persona experimente, vivencie sus emociones para aprender a conocerse, quererse, pueda tener elección libre, desarrolle su creatividad, sus valores, dignidad y sus potencialidades para crecer como individuo pleno.

En tal sentido, la obra de Rogers (1964 y 2001), afirma que una persona es valiosa en si misma por valorarse en su individualidad, por lo que sugiere que, para que toda persona vuelva a encontrarse con sus propios valores, debe percibir y sentir lo que ocurre en su interior, observándose así mismo cómo reacciona, siente y vive; y utilizar sus experiencias personales como referentes precisos para elaborar conceptos que orienten su conducta. Con lo cual, el sujeto se muestra abierto y sensible en sus propias respuestas y en la aceptación de las demás; siendo la actitud flexible uno de los recursos más preciados de una persona, no únicamente para aceptarse a sí mismo, sino para aceptar a los demás, alcanzando una valoración íntima y objetiva, que le permitirá una relación plena con otros seres humanos.

Bajo este contexto académico, durante tres años que he estado en esta casa de estudios, y al igual que en el pasado, me he encontrado con cosas buenas y malas en el sentido de mi discapacidad física, una de las cosas buenas, que me gustaría

destacar, es el gran apoyo de mis compañeros para subir las escaleras, cruzar la calle, tomar un taxi, etc. En muchas ocasiones mis compañeros universitarios me han cargado para poder subir a un automóvil o cruzar un charco formado por el agua de lluvia, me han traído un refresco, un desayuno, sacado copias, recargado mi celular, etc. También en algunas ocasiones me han prestado dinero para poder trasladarme o comprar algo; incluso me han dado y dan consejos sobre mi vida sentimental.

También la propia Universidad ha contribuido a apoyarme en mi discapacidad física con la implementación de rampas al exterior e interior de la facultad; se agradece la intención, por parte de una persona que es igual a cada uno de mis compañeros en ideas y sentimiento, pero diferente en la forma de abordar el mundo con una discapacidad física. “Tampoco me puedo poner exigente, pero una de las rampas que está en la facultad de pedagogía es algo peligrosa, ya que tiene una inclinación bastante pronunciada”. Cuestión que no he platicado con ninguna autoridad educativa de mi entidad académica. Sé que de hacerlo, lo atenderían.

Una de las cosas más difícil para mí dentro de la facultad es ir al baño, dado que el sanitario de barones está en el segundo nivel y solo hay escaleras para llegar a dicho servicio sanitario; gracias a mis compañeras universitarias, he podido solucionar esta necesidad fisiológica, porque me dejan entrar al baño de chicas que se encuentra en la planta baja; ciertamente esto se me hace sumamente incómodo.

Ante tal situación, considero que es necesario que exista un baño para discapacitados en la planta baja de la facultad de pedagogía para favorecer la inclusión de personas con impedimentos físicos. Pero me han explicado que construir un baño para personas con mis características físicas es un gasto elevado para la universidad.

Por parte de los profesores, tengo que opinar que casi todos tienen calidad y no he tenido problemas por mi discapacidad física con ellos, son atentos y consideran mi condición humana para cuando explican la clase y utilizan dinámicas grupales en las aulas escolares.

Que para mí es un gran beneficio que los pisos de los salones sean lisos, sin escalones, cuestión que facilita mi acceso y movimiento. También me agrada ser tratado como uno más de los alumnos, dentro de lo que cabe, porque tengo que hacer mis trabajos a computadora dado que tengo una mala letra; “solo en una ocasión una profesora de la universidad me insistió que quería mis trabajos a mano, aunque fuera con letra fea, mi solución personal fue no volver a tomar clase con ella”.

“Sé y quiero pensar que en el fondo ella quería ayudarme a superar dicha carencia y mejorarla, pero su actitud y la forma de expresarlo considero que no fue la correcta, pareció más un acto de autoridad que de ayudar a subsanar una

deficiencia personal”. Reconozco que el llevar una vida difícil y en ocasiones diferente, te hace sensible y tal vez más sensible que los demás, pero cuando tenemos los antecedentes de personas que te tratan bien y te respetan por lo que eres y vives, se aprende a diferenciar a los unos de los otros.

Incluso, en un viaje a un Congreso Internacional de Educación celebrado en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México, conté con el apoyo de mis compañeros y profesores universitarios que me ayudaron a movilizarme dentro del camión, hotel, calles e instalaciones de la Universidad Autónoma de Zacatecas, para mi este tipo de calidad humana es esencial y bien recibida por mi persona. En ningún momento me pusieron trabas para asistir y participar en el congreso. Eso sí, no faltó uno de mis compañeros que jugando me dijo que había que bajar de peso.

Asimismo, en la Universidad Autónoma de Zacatecas, los organizadores del congreso me facilitaron una silla de ruedas para movilizarme al interior de los edificios de la Universidad, cuestión que me permitió presentar una ponencia que llevó un servidor al evento y conocer, casi en su totalidad, los espacios educativos con que cuenta dicha casa de estudios. Al igual que en la Universidad Veracruzana, esta universidad cuenta con accesos para personas con capacidades diferentes. Lo cual facilitó enormemente mi traslado por las instalaciones universitarias.

En relación a este tipo de trato personal, se por parte de algunos de mis profesores, que hace algunas generaciones, en la facultad de pedagogía asistí como alumno un joven con ceguera total, casi de nacimiento, que se trasladaba a la facultad con la ayuda de sus padres y en ocasiones, también en taxi como yo, él se apoyaba con un bastón para personas ciegas y escribía en lenguaje braille; también el recibió mucho apoyo de sus compañeros de clase y de sus profesores para terminar sus estudios; a diferencia de mí, para él las clases implicaba que fueran más auditivas y kinestésicas que visuales, teniendo los profesores que adaptar su lenguaje, claridad, rapidez y ejemplos en consideración a dicho alumno.

Del cual sé, que hoy en día, se encuentra trabajando en una escuela Normal del Estado de Veracruz, que incluso curso estudios de posgrado, siempre con el apoyo de su familia y amigos para trasladarse. Su historia de vida es una iluminación para mí, porque es una persona que estudió lo mismo que estoy estudiando y se encuentra trabajando y superando como persona y profesional.

Por otro lado, en la cuestión administrativa, y es algo que le agradezco a los directivos de la facultad de pedagogía, es que en la medida de lo posible, todas mis clases son regularmente en la planta baja, y con ello subo poco las escaleras.

Es importante comentar que el apoyo de mi familia ha sido fundamental porque como lo mencione anteriormente, yo vivo en la ciudad de Papantla, Veracruz,

que se encuentra en carro a treinta minutos de la entidad académica, y aunque la mayoría de las ocasiones mi familia me trae y viene por mí a la facultad. Cuando no es así, tengo que pagar un carro de sitió (alquiler) para que me traslade a mi casa. Ojalá existiera por parte de la sociedad y/o la propia universidad una estrategia de apoyo físico o económico a este respecto, dado que resulta complicado pagar en diversas ocasiones este servicio.

Tal vez, si se nos otorgarán una especie de bono o tarjeta a las personas con capacidades diferentes, para diversos descuentos en traslados, centros educativos y de entretenimiento, se nos facilitaría incorporarnos con mayores posibilidades al mundo. Sé que los estudios universitarios, como en otros niveles en México, no se consideran apoyos para las personas discapacitadas, pero sería bueno ser más incluyentes en este sentido.

Debo admitir, que en lo general, mi experiencia en la Universidad Veracruzana ha sido adecuada, tanto en lo personal como académico. Debo reconocer la solidaridad de la comunidad universitaria, amigos y vecinos que ante una persona con discapacidad física, han hecho un espacio de tiempo para escucharme y atenderme, a pesar de implicar en diversas ocasiones el tenerme que cargar físicamente de un lugar a otro, o hacerme compañía hasta que mi familia llega por mí.

10.3 REFLEXIONES FINALES

“La vida es difícil en una condición humana ideal, pero el ser un poco diferente, te da la oportunidad de valorar aquellas personas y cosas que, para muchos seres humanos, son desapercibidas como esenciales”.

Es cierto, las personas con capacidades diferentes no nos podemos adaptar tan fácilmente a un mundo donde los individuos no observan ni viven nuestras discapacidades, que no entienden la importancia de una rampa, de un elevador, de un lugar de estacionamiento para personas minusválidas, etc. Simplemente porque no lo requieren dada su condición humano normal y por ende, no le son necesarias ni entendibles hasta que tienen la oportunidad de convivir o atender a una persona con necesidades físicas diferentes. Por vida de Dios, requerimos mejores y mayores programas de sensibilización, inclusión e integración social para personas con capacidades distintas; porque simplemente somos humanos que requerimos un mejor trato y oportunidad de vida igual o mejor a la que viven los individuos normales. Requerimos de una sociedad más justa en lo personal, escolar y laboral, una sociedad que nos vea como sujetos capaces y productivos

para con las diferentes actividades sociales que requiere la misma. Necesitamos de una sociedad humanizante, donde ser normal o diferente es una cuestión de ser y de poder ser en un instante, nadie esta excepto de no ser diferente en alguna etapa de nuestras vidas, ver la vida lineal, sin pensar que tiene cambios, es negarse a observar que la vida es compleja, cambiante e impredecible. Hoy me tocó a mí y personas que conozco, mañana le puede suceder a cualquier persona de manera natural o accidental. Por eso es imprescindible crear conciencia entre iguales para construir una sociedad para iguales sin distinción de raza, credo y nacionalidad.
Gracias.

REFERENCIAS

- GOETZ y Le Compte (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Edit. Morata, Madrid, España.
- MONTERO M. (2006) *Hacer para transformar, El método en la psicología comunitaria*, Edit. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- M' BOW A. M. (1990) *Introducción a la obra sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, UNESCO, Edit. Narcea, (pp. 15-16)
- ROGERS, C. (1964) "Hacia un enfoque moderno de los valores. El proceso de valoración en la persona madura". En *Journal of Abnormal and social Psychology*, 68, (pp. 160-167)
- · —, (2001) *El proceso de convertirse en persona*. Edit. Piados, México.
- STAKE, R.E. (2007) *Investigación con estudios de casos*. Edit. Morata, Madrid, España.
- YIN, R. K. (1994) *Case Study Research. Design and Methods*. London.

11 GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR: UN VÍNCULO DE ACCESIBILIDAD

Manuela Camacho Gómez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Cuerpo Académico de estudios estratégicos para
negocios e instituciones

Email: manuela.camacho@ujat.mx

+ 52 933581500

RESUMEN

Las sociedades globales se caracterizan por mayores exigencias en el acceso, generación y aplicación del conocimiento. En este complejo mundial las instituciones de educación superior (IES) juegan un papel relevante, sus retos se ciernen al menos hacia tres vertientes: económicos, tecnológicos y sociales. En esta última la accesibilidad a la educación terciaria, es una tarea de alta prioridad.

Desde estas perspectivas, el órgano de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha establecido que, para que un país pueda ser competitivo, convendría contar con una tasa de escolaridad superior, entre 40 y 50%. En el escenario mundial, México alcanza el 28% de cobertura de estudiantes del nivel terciario (DOF, 2013).

La comunicación examina las tendencias de la educación superior, en sus variables de acceso, equidad, pertinencia, calidad, movilidad y egreso; y la relación que ésta guarda con los participantes en el sector o mercado educativo, donde también operan los proveedores de servicios transnacionales bajo modalidades aprobadas y fomentadas por el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS), emanante de la Organización Mundial del Comercio (OMC), quizá a costa de la calidad y pertinencia *de las carreras universitarias y del fomento al desarrollo de la investigación*.

11.1 INTRODUCCIÓN

La educación superior es de interés para organismos no gubernamentales y agencias internacionales que dictan las políticas educativas en el mundo, tales como la

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Más recientemente se ha tenido una incursión directa por parte de la OMC mediante el AGCS en el sector de la enseñanza. Las políticas de estos organismos se traducen en estándares para evaluar el acceso, calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad de las IES; teniendo como modelo los valores globales que impulsan paradigma tecnológico-productivo, basado en los indicadores de la Economía Basada en el Conocimiento (EBC) (Camacho, 2008).

Con estos estándares, las IES participan en procesos interactivos de vinculación con instituciones y organizaciones del mundo, como parte de la internacionalización, comercialización de servicios educativos y competitividad de los mercados, donde participan con Universidades de Clase Mundial (UCMs), cuyas principales características se describen en esta comunicación. Ante esta situación, el compromiso de las universidades es mantener una sana competencia con los proveedores transnacionales, aprender de las UCM, diversificar su oferta educativa, apuntalar estrategias de accesibilidad con equidad, permanencia con calidad y egreso con competitividad; para diferenciarse como instituciones consolidadas o en vías de lograrlo.

En México, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), la tarea educativa debe beneficiar a todos los grupos de la población; de ahí la importancia de fortalecer el principio de inclusión, contemplando la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población que se encuentra limitada para ejercer sus derechos a una educación de calidad, esto con apego a las tendencias mundiales.

Por lo tanto, se aprecia que los desafíos de las IES obedecen en gran medida a la influencia global, la competitividad de los mercados educativos y, a las políticas que en el sector prevalecen, con miras al cumplimiento del compromiso social de la inclusión.

11.2 GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los servicios educativos en la EBC, representan un nicho de mercado y plantean desafíos económicos, culturales, políticos, éticos, ecológicos y por supuesto, educativos. Deutscher y Gmelin (1998) encontraron que en muchos casos las universidades son eximidas de la regulación nacional para ser sometidas a la competencia global y (a) contribuir a la competitividad internacional.

En este escenario las IES deben considerar metas estratégicas con plazos más amplios, orientar la pertinencia de su oferta educativa, converger con la genera-

ción, divulgación y aplicación del conocimiento y contar con estructura organizacional y programática eficiente, sistemática y competitiva (Gacel-Ávila, 1999).

Consecuentemente, el impulso a la vinculación de las universidades con el sector productivo es de mayor interés para instituciones como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y otras como la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y la Secretaría de Economía.

En suma, la influencia de la globalización ha repercutido en las metas y estrategias de las IES para atender la demanda de educación superior, en un ambiente donde existe competencia por los mercados educativos.

11.2.1 Políticas de los organismos supranacionales

La EBC ha repercutido en la educación terciaria, a través del impulso al desarrollo del capital intelectual y a los saberes. En este contexto, las respuestas son rápidas y las herramientas fundamentales son la innovación y las tecnologías de información y comunicación (TICs) con miras a la rentabilidad de mercado. No obstante que las políticas educativas tiendan hacia la comercialización de servicios, los organismos y agencias internacionales y supranacionales han emitido sus políticas educativas, convergiendo en la necesidad de mayores espacios para el ingreso a este nivel educativo.

11.2.1.1 Banco Mundial

El Banco Mundial manifiesta que la diferenciación de establecimientos de educación superior pueden “darse en sentido vertical conforme proliferan distintos tipos de instituciones. Pero también en sentido horizontal, merced a la creación de establecimientos manejados por agentes privados, tales como instituciones con fines de lucro” (World Bank, 2000: 32). Las directrices del BM han privilegiado la inserción de jóvenes investigadores en el sector productivo, exigiendo un mayor vínculo entre éste y las universidades (World Bank, 2000 y Holm-Nielsen, 2004).

En materia de acceso, el BM estima la necesidad de ayudar a los grupos más desfavorecidos a superar dificultades para que puedan acceder a la educación superior. Recomendando para ello, una reforma en los montos y formas de pago que los interesados tienen que hacer, además de eliminar prácticas corruptas, para evitar la exclusión de los aspirantes de bajos ingresos (World Bank, 2000).

11.2.1.2 Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

El BID asume que las IES están comprometidas a establecer mejores mecanismos de colaboración con el sector productivo y contribuir al desarrollo de los recursos humanos, facilita el acceso universal a la educación y fortifica la planeación, organización, administración y métodos de enseñanza. “El BID apoyaría el papel de la educación superior en la formación de los cuadros dirigentes que requiere el proceso de desarrollo y estimula el impulso de los niveles nacional y regional, de instituciones de alta calidad académica, capaces de señalar rumbos en áreas críticas del desarrollo” (BID s/f).

Otros programas que favorece este organismo son los relacionados con la formación de las profesiones, becas y préstamos estudiantiles destinados a aumentar la equidad de oportunidades, que permitan la proveeduría de destrezas sociales y de trabajo a los jóvenes y adultos que no han tenido acceso oportuno a la educación formal. En todas las publicaciones del organismo se hace especial mención de la mejora de eficiencia y equidad en la aplicación de los recursos por parte de las IES y les conmina a promover nuevas fuentes de financiamiento (Camacho, 2008).

11.2.1.3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

La OCDE, descansa sus objetivos centrales en la mejora de la calidad de la enseñanza, el avance en materia de ciencia y tecnología mediante el afianza los lazos entre las IES y la industria, de tal manera que la flexibilidad del sistema educativo superior debería adecuarse a las necesidades del mercado, por lo que las IES precisan de planes estratégicos de vinculación con los sectores productivos que apalanquen la formación, especialización y actualización de investigadores y egresados.

En México, las políticas de la OCDE consideran la evaluación, acreditación y certificación, el financiamiento, la equidad y la pertinencia de la educación, las prioridades cuantitativas referentes a la atención de la demanda, desarrollo de instituciones y universidades tecnológicas y el incremento de opciones de postgrado de calidad. También ha realizado estudios sobre acceso y equidad, alcance e impacto del aumento del comercio de los servicios educativos en los patrones de inscripción, la garantía de calidad y la acreditación de los títulos.

11.2.1.4 Órgano de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

De acuerdo a la UNESCO (1998), los criterios de accesibilidad son fundamentales para atender la demanda y para proporcionar diversas alternativas para la adquisición de saberes y de conocimientos prácticos. El organismo declara que el conocimiento generado en espacios académicos y la innovación tecnológica y productiva; son elementos básicos para lograr un nuevo desarrollo económico, de productividad y de competitividad. También enfatiza la atención hacia la demanda de los mercados laborales, mejores esquemas de vinculación universidad empresa. Asimismo, sugiere eficacia de los recursos y búsqueda de fuentes alternativas, mejorar los procesos de gestión de las instituciones y las políticas relacionadas con la calidad del personal docente, de los programas de estudiantes, de la infraestructura y del medio universitario (Maldonado, 2000).

Con estas tendencias y observancia de los organismos internacionales, diversas son las prioridades que se denotan, sin embargo, el acceso con equidad y pertinencia son las principales convergencias en el contexto global y de la EBC.

11.2.2 Tecnologías de información y comunicación en la educación superior (TICS)

El nivel terciario está en un escenario tecnológico alto, donde confluyen la educación virtual, corporativa y la transición educativa hacia los sistemas de mercado. Las nuevas TICs ofrecen alternativas para gestionar e instalar prácticas educativas basadas en los procesos de construcción del conocimiento apoyado en las facilidades que ofrece en tiempo de movilización geográfica y costos, siempre que estos procesos mantengan una alta calidad académica. (Moreno, s/f, Tedesco, 1997 y Sepúlveda 2005). Por su parte, la CEPAL (2002), sostiene que el empleo de estos medios tecnológicos estimula la capacidad de aprendizaje con el fomento de un uso más selectivo y reflexivo para el consumo cultural y la socialización en redes como parte de las actividades escolares.

Es evidente que las tecnologías siempre requerirán de la estrategia y objetivos pedagógicos y la logística apropiada para llegar a sus segmentos, con la adecuación del producto (oferta educativa) a las necesidades y condiciones del cliente (educando), la mayoría de las veces, orientada al auto aprendizaje.

Por lo tanto las TICs son hoy una modalidad que apoya la atención de la demanda de acceso a la educación superior, cooperando a la diversificación de la oferta educativa pertinente y actual, pero con requerimientos de competencias técnicas y de auto-aprendizaje, lo que a su vez podría ser un elemento excluyente si el postulante no cuenta con la preparación previa.

11.2.3 Los competidores en los mercados educativos

Ante la demanda de estudios de educación superior, la oferta educativa se ha ampliado y con ello el número de instituciones. En este sentido, las universidades públicas no logran cubrir las necesidades del mercado, lo que ha propiciado la participación de más universidades privadas. Según Universia (2013), en los últimos 35 años la presencia de estas instituciones en México; creció 1,847% en comparación con la matrícula de las universidades públicas que aumentó en 566%.

En este tenor, la segmentación de los participantes tienen características propias que incluyen tanto a instituciones tradicionales como no tradicionales (conveniencia) con el perfil de su nicho o segmento de mercado (Ver tabla 1).

Tabla 1. Segmentación del mercado global de universidades

<i>Segmento</i>	<i>Características</i>
Globales de élite	Con marca mundial. Prestigio basado en investigación. Proveedores mundiales de formación avanzada. Grado con alcance global. Top research universities de USA (52 de las 100 top mundiales) y Gran Bretaña.
Nacionales de Exportación	Rango superior universidades de investigación en países desarrollados. Postgrado reconocido como de segundo nivel mundial. Atraen alumnos y exportan servicios. La mayoría son universidades de calidad en EE.UU., Gran Bretaña, Canadá, Australia, Unión Europea, Japón. (Emergentes en Israel, Singapur, Hong Kong, China, India).
Docentes de exportación	Universidades virtuales, operan a distancia y sobre base comercial, con grados (y postgrado) sin reconocimiento global. Segmento emergente de nuevos proveedores en EE.UU., España, México, Corporaciones internacionales lucrativas. Dirigidas a mercados compuesto por alumnos menos selectivos.
Nacionales prestigiadas de investigación pero sin exportación	Universidades más complejas y prestigiadas de países de ingreso medio. Postgrados consolidados de consumo y alcance nacional (o regional). Sirven de base para recibir alumnos móviles de intercambio. Participan en redes internacionales de investigación.
Locales de docencia sin exportación	Mayoría de universidades en países en desarrollo. Concentración en pregrado.
Segmentos especiales	Mercados de nicho: MBA, programas de medicina no-tradicional, estudios de antropología, formación religiosa.

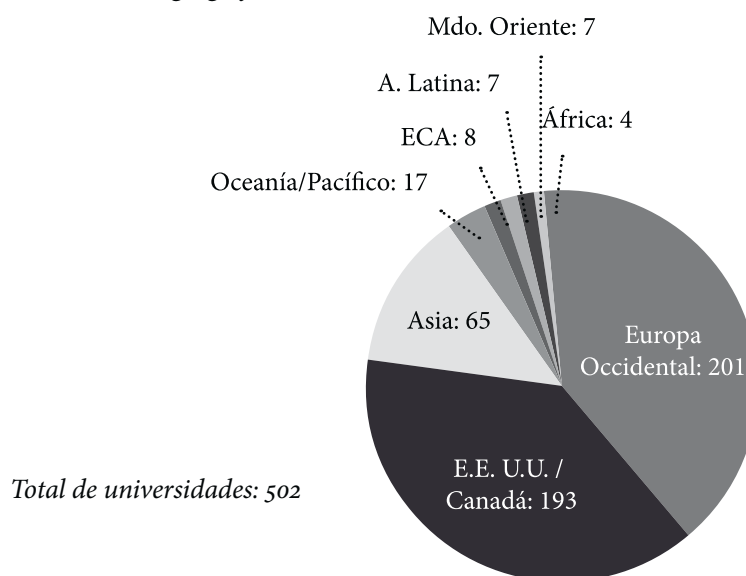
Fuente: Brunner, 2005.

El escenario del comercio y la mercadotecnia de servicios educativos, observa creciente interés en invertir en campañas de comercialización y creación de marca para conseguir el reconocimiento del nombre y mejorar el número de matrículas. La posesión de algún tipo de acreditación forma parte de estas campañas y garantiza a los estudiantes potenciales el elevado nivel de los programas y las titulaciones que se ofrecen (Knight. 2006). Tal situación es producto de las influencias globales y de la EBC.

11.2.3.1 Universidades de clase mundial

En los mercados educativos también es evidente el crecimiento y surgimiento de universidades de clase mundial cuyas características descansan básicamente en el nivel de desarrollo de las regiones y países donde se encuentra localizadas, el nivel de gasto en investigación + desarrollo, número de investigadores y participación nacional en la producción mundial de conocimientos. La ubicación de la mayoría de estas universidades es en los países desarrollados (Ver ilustración 1).

Ilustración 1. Ubicación geográfica de las Universidades de Clase Mundial



Fuente: Brunner, 2005.

Las UCM se distinguen por al menos 6 componentes: 1) investigación de excelencia, 2) profesores de alta calidad, 3) libertad académica y un ambiente de flexibilidad intelectual. Esto permitirá la divulgación del conocimiento sin obstáculos políticos o administrativos.

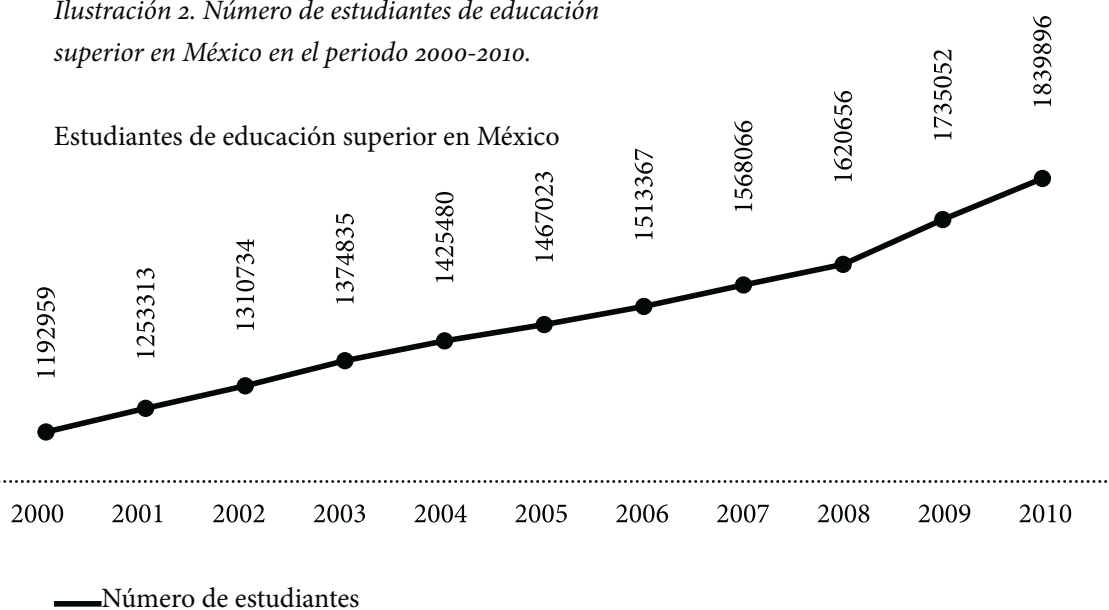
Otro rubro es 4) la forma de dirigir y administrar las instituciones; 5) procesos de enseñanza creativa y 6) contar con fondos suficientes para impulsar la investigación y el desarrollo de la institución, acción que también resulta fundamental en instituciones de clase mundial (Altbach, 2003).

El número reducido de universidades de vanguardia asentadas en pocos países bajo la condición de “*world-class university*” procuran consolidar su especificidad e incrementar su atractivo para captar a una clientela estudiantil muy específica que la conduzca a satisfacer demandas contradictorias (UNESCO, 2005).

1.3 Situación actual de la educación terciaria en México

En México, las instituciones del nivel terciario tienen ante sí tres grandes retos: el aumento permanente del número de estudiantes, la baja calidad de sus sistemas y la falta de recursos. Además, las universidades mexicanas enfrentan desafíos en la colocación de los egresados en los mercados laborales, cuando estos no poseen las competencias que la dinámica global impone.

Ilustración 2. Número de estudiantes de educación superior en México en el periodo 2000-2010.



Fuente: Elaboración propia con información de SEP (2010).

Aunque el crecimiento demográfico en este país ha disminuido en los últimos 30 años, la demanda de educación superior no alcanza a satisfacerse, ya que sólo 28 de cada 100 mexicanos que cuentan con la edad pueden acceder a las IES nacionales (DOF, 2013). En el periodo 2010-2011, existían 1'839,896 estudiantes en

el nivel licenciatura que cursaban sus estudios en universidades públicas. Si bien la cantidad de alumnos en el nivel terciario cuenta con trayectorias sostenidas de crecimiento, los presupuestos públicos, la pertinencia, calidad, eficiencia y eficacia parecen no corresponderse. Las tendencias en el periodo 2000-2010 se muestran en la ilustración 2.

Respecto a las Políticas de Educación Superior, se ha impulsado el desarrollo económico y la integración social, con miras al logro de tres objetivos a saber: a) ampliar la cobertura con equidad; b) aumentar la pertinencia y calidad de la educación terciaria; c) coordinar el sistema de educación terciaria y su mayor integración, tomando en cuenta el principio de autonomía institucional y la presencia activa del Estado y el gobierno tanto a nivel federal como estatal.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, tiene entre sus objetivos garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo, cuyas estrategias son: ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población, ampliar los apoyos a jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles. Tal objetivo se corresponde con el que contempla el programa sectorial de educación, relativo a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa (SEP, 2013 pág. 38).

Para incrementar la matrícula en este nivel, se requiere de recursos extraordinarios. Por eso, la SEP impulsó la creación del Fondo para elevar la calidad de la educación superior (FECES), cuyo objetivo es fortalecer la calidad y pertinencia de la educación que imparten las universidades públicas, a fin de que contribuyan al desarrollo del país. El FECES contempla un monto de \$1,037,966,822.00 pesos mexicanos. Estos fondos contribuirán al fortalecimiento de la calidad de las universidades públicas estatales para mejorar sus indicadores relativos a la eficiencia terminal, el incremento de matrícula inscrita en programas acreditados por organismos reconocidos por el Consejo de Acreditación de la Educación Superior o en el nivel 1 de los Comité Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior (SEP, 2014).

Con estos esfuerzos, se aprecia el compromiso de las autoridades mexicanas por incrementar la accesibilidad de las personas en edad de cursar la educación terciaria.

11.3.1 Acceso y cobertura de la educación terciaria en México

Si bien un mayor acceso con equidad ayuda a atender la demanda insatisfecha en educación superior, también exige estrategias de cobertura que conlleven el ingreso de jóvenes a programas con calidad educativa para alcanzar una formación profesional sólida que les conduzca a un óptimo desempeño y a promisorias posiciones de movilidad social, desarrollo laboral, familiar, aunado a ingresos justos y competitivos que impulsen el desarrollo social y económico del país y que trascienda en la consolidación de una sociedad satisfecha y productiva (Rocha, 2010).

De acuerdo con la UNESCO (2013), México incrementó “varias decenas de veces” el número de educandos con educación universitaria completa (UNESCO, 2013 pág. 136). El país ha avanzado en la inclusión, retención y egreso de estudiantes en el nivel terciario, a través de acciones como la diversificación de la oferta educativa, modalidades de enseñanza, infraestructura, profesores, estrategias de retención estudiantil, particularmente de la población vulnerable cuyos recursos son escasos o inexistentes, o en el mejor de los casos, insuficiente para cubrir los costos asociados a su formación profesional. Con estas circunstancias, el nuevo ingreso y la retención de estudiantes, no solo debe tomar en cuenta factores económicos sino también académicos (Jiménez, 2014).

Para apoyar la inclusión, se gestionan e implantan programas de apoyo económico para los colectivos vulnerables, como el Programa Nacional de Becas y Financiamiento (PRONABES), impulsado y administrado por la SEP, con el objetivo de que un mayor número de jóvenes universitarios en condiciones económicas adversas puedan acceder, continuar y concluir sus estudios de licenciatura y técnico superior universitario en programas de calidad. Es decir, el propósito de la existencia del PRONABES es ampliar la cobertura de la educación superior con equidad. Para el periodo 2011-2012 atendió a 320,828 estudiantes de educación terciaria, de los cuales el 12.70% correspondió a indígenas y el 18.84% a discapacitados (SEP, 2014).

No obstante, una cobertura más amplia no garantiza la inclusión de grupos sociales que luchan contra la desigualdad y cuyas carencias de recursos en muchas ocasiones no les permiten alcanzar la meta de ser un graduado universitario (Didou, 2011). De tal manera que la inclusión con equilibrio social continúa siendo una tarea pendiente. Esto, aunado al hecho de que en este nivel, los índices de deserción son altos y por lo tanto la eficiencia terminal se erige como un indicador más exigido.

En este entendido, el acceso y la cobertura son metas que tienden a la universalización con miras a la pertinencia en el contexto de la mundialización, la cual impone grandes retos en la admisión de estudiantes, innovaciones en el diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para la formación de competencias profesionales de los educandos que después serán los tomadores de decisiones en los mercados laborales.

11.4 CONCLUSIONES

El fenómeno global en el marco de la EBC es una realidad ineludible que repercute en la vida de todas las personas y plantea problemas, no sólo económicos, sino culturales, políticos, éticos, ecológicos y por supuesto, educativos. Los organismos internacionales dictan políticas convergentes con el mercado, la pertinencia y calidad de servicios, alternativas de fondeo y por supuesto, esquemas de accesibilidad al nivel terciario. Con estas condiciones, el fomento a la comercialización de servicios educativos y la presencia de un mayor número de instituciones privadas, condujeron a suponer que éstas en 2010, y las virtuales en 2020, serían más numerosas que las universidades tradicionales (UNESCO, 2005).

En este contexto, la participación de universidades de clase mundial y el uso de tecnologías de información y comunicación; han dado pie a una oferta educativa diversificada, en crecimiento, pero insuficiente para satisfacer la demanda de ingreso a la educación superior.

Por lo tanto, la educación superior influenciada por la globalización tiene hoy más desafíos no solo en las formas de accesibilidad de postulantes a este nivel, sino también en la pertinencia, tasas de retención, infraestructura, inversión pública, satisfacción de requerimientos de mercados laborales y la competencia con corporativos universitarios. El ambiente global es complejo y abundante, pero también es una manera extraordinaria de saber en qué suelo estamos pisando, cuánto hemos hecho, qué debemos hacer y qué falta por hacer, el cómo, cuándo y con qué son respuestas que nos la deben dar las autoridades del sector, hacedores y seguidores de las políticas públicas de los organismos internacionales y supranacionales.

El incremento de beneficiarios que ingresan a la educación superior más que un asunto de mercado es un complejo de políticas públicas, donde el gobierno mexicano ha fomentado estrategias para disminuir la problemática, pero aún existen áreas de oportunidad en la asignación de recursos financieros y humanos;

de liderazgo visionario y de compromiso con la sociedad, particularmente con los que viven en condiciones más vulnerables

REFERENCIAS

- ALTBACH, P. (2003). *Costos y beneficios. Universidades de clase mundial*. Recuperado el 29 de junio de 2014 de <http://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=1198>
- BANCO Interamericano de Desarrollo (s/f). *Políticas Operativas Sectoriales*. Recuperado el 7 de septiembre de 2007 en http://www.iadb.org/exr/pic/VII/OP_743.cfm?language=Spanish
- BRUNNER J. (2005). *Internacionalización transnacional de la educación superior*. Recuperado el 3 de marzo de 2008 de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados_univer.html
- CAMACHO, M. (2008). *El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) y sus retos para la educación superior en México*. Tesis Doctoral. México UAT.
- CEPAL (2002). *Globalización y Desarrollo*. Recuperado el 17 de junio de 2014 de <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/6/10026/P10026.xml>
- DEUTSCHER E. y Gmelin W. (1998). *Demostrar competitividad internacional: la cooperación universitaria y el desarrollo sostenible*. D+C Desarrollo y Cooperación No. 2, marzo-abril 1998: páginas 4-5. Recuperado el 7 de octubre de 2007 de http://www.euforic.org/dandc/98s_deu.htm
- DIDOU, S. (2011). *Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México ¿Cambio de política o de retórica?. Perfiles educativos*, 33(spe), 59-65. Recuperado el 27 de junio de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500006&lng=es&tlng=es
- DOF (diciembre 13, 2013). *Decreto por el que se aprueba el programa Secretaría de la Educación 2013-2018*.
- GIBBONS, M. (1998). *Higher Education Relevance in the 21st Century*. Education: the world bank.
- HOLM-NIELSEN L. (2004). *Banco Mundial. Ciencia y Tecnología: Cómo insertar a los países en la Sociedad del Conocimiento para Mejorar su Competitividad*. Banco Mundial

- JIMÉNEZ, A. (Febrero, 6 de 2014). *Reto mayúsculo, aumentar cobertura de educación superior a 40%: ANUIES*. En la Jornada. Recuperado el 28 de junio de 2014 de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2014/02/06/reto-mayusculo-aumentar-cobertura-de-educacion-superior-a-40-anuies-9789.html>
- KNIGHT, J. (2006). *Educación Superior transfronteriza: problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y a la acreditación*. Pág. 134-145 en *La Educación Superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego?* Global University Network for innovation.
- MALDONADO A. (2000). "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial" en *Perfiles Educativos*, Vol. 22 No. 87 pp. 51-75
- MORENO, P. (s/f). *La política educativa globalizante y la reforma de la secundaria*. Recuperado el 12 de abril de 2007 de <http://www.sepbcs.gob.mx/comunicacion/Noticias%20educacion/Noticias%202007/la%20politica.htm>
- ROCHA, M. (2010). *Cobertura y Educación Superior de calidad en México*. Recuperado el 28 de junio de 2014 de https://intranet.ebc.edu.mx/contenido/vidaebc/descargas/vis_doc/edu/vision_univo70710.pdf
- SEP (2010). *Estadística histórica del sistema educativo nacional*. Recuperado el 25 de junio de <http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica/nacional/index.htm>
- · —, (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Recuperado el 23 de junio de 2014 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- · —, (2014). *Lineamientos para la operación del Fondo para elevar la calidad de la educación superior (FECES) 2014*. Recuperado el 28 de junio de 2014 de http://www.ses.sep.gob.mx/images/fondos_2014/fondo_elevar_la_calidad_educacion_uperior_2014.pdf
- SEPÚLVEDA, A. (2005). *Consideraciones Generales sobre el Proceso de Internacionalización de la Universidad*. Publicación interna de la UANL.
- TEDESCO, A. (1997). *Educación a distancia y nuevas tecnologías: la formación de docentes críticos*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI*. Recuperado el 4 de septiembre de 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- · — (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. United States National Committee on International Trade in Education*, recuperado el 17 de abril de 2008 de <http://www.tradeineducation.org>.

- UNIVERSIA (2013). *La educación privada superó en crecimiento a la pública*. Recuperado el 26 de junio de 2014 de <http://noticias.universia.net.mx/actualidad/noticia/2013/04/19/1018419/educacion-privada-supero-crecimiento-publica.html>
- WORLD Bank (2000). *La Educación Superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas. Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad*. Washington. Revista de la facultad de Economía-BUAP. Año VII Núm. 20.

12 CONSTRUYENDO POLÍTICAS DE EQUIDAD EN LOS PROCESOS DE ADMISIÓN. EL CASO DE LA UNIVERISDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

*Lic. Carmen Adriana López Lucio; Dra. Juana María
Méndez Pineda; M.I.E. Fernando Mendoza Saucedo*

Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Facultad de Psicología.
Instituto de Investigación y Posgrado. México.

RESUMEN

El presente proyecto de investigación, se enmarca en un proceso metodológico de corte cualitativo descriptivo, el cual consta de 4 fases: diagnóstico, diseño de la intervención, implementación de la intervención y evaluación de resultados. El objetivo general es promover políticas inclusivas en el proceso de admisión a la UASLP. La primera fase del proyecto constituyó el diagnóstico institucional sobre las políticas y prácticas que se llevan a cabo en los procesos de admisión en los casos de aspirantes con discapacidad, obteniendo la información a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a los aspirantes con discapacidad que realizaron trámites de admisión en el ciclo escolar 2013-2014, entrevistas semiestructuradas realizadas a directivos relacionados con los procesos de admisión, observaciones participantes durante la aplicación de exámenes y el análisis de documentos de las principales políticas y acuerdos internacionales, nacionales y estatales, respecto a educación y discapacidad. En los resultados del diagnóstico, se ponen de manifiesto la falta de normas y políticas institucionales de atención a la discapacidad, que conlleva el desarrollo de prácticas no equitativas en los procesos de admisión que ponen en desventaja a los aspirantes con discapacidad, barreras para su plena inclusión, limitando la accesibilidad, tanto en la posibilidad de ingreso desde el punto de vista arquitectónico como en la utilización de instrumentos, equipos, documentos y oportunidades de admisión, evidenciando la necesidad urgente de propuestas concretas que regulen y orienten el desarrollo de dichas prácticas con una perspectiva de equidad y calidad. En cuanto a la segunda fase, llevada hasta este momento, se planteó el diseño de la intervención, con el

propósito de delimitar los objetivos, estrategias y acciones de los departamentos relacionadas con los proceso de admisión, bajo perspectivas de inclusión, calidad y equidad. A través de procesos dialógicos, críticos constructivos y transformadores, ofreciendo una nueva mirada a las prácticas y políticas de atención a las necesidades de todos los alumnos y alumnas de la UASLP.

12.1 INTRODUCCIÓN

Según el último informe de la UNESCO (2013), en el cual se ratifica a la educación como un medio para transformar la vida e iluminar cada etapa del camino hacia una vida más próspera, especialmente el de las personas más vulnerables. Se señala que la educación favorecer el alcance de los objetivos más amplios de desarrollo, sin embargo se considera que solo puede ejercerse si lleva a cabo en equidad y calidad.

En el caso de la UASLP, se ha observado que existen aspirantes con discapacidad que enfrentan barreras que limitan el acceso a la Universidad, que no se encuentran en igualdad de oportunidades y las desventajas son notorias desde el momento de realizar el proceso de admisión, presentar exámenes psicométricos, de conocimientos y habilidades, en los que debería de influir sólo los conocimientos, habilidades y aptitudes de los aspirantes para acreditar sus exámenes de ingreso a la UASLP.

La propuesta de trabajo de rectoría de la UASLP, 2012-2016, considera trascendental abordar las resolución e identificación de problemáticas desde una postura humanista, rescatando los rasgos esenciales de las propias personas que la conforman, reconociéndolas, aportando un beneficio social directo e indirecto, así como cuidar de los valores trascendentales de la humanidad y la sociedad para el bienestar común. (Villar, 2012). Por tanto desde estas concepciones, se encuentra el marco probable para enriquecer el desarrollo y engranaje del presente proyecto, desde el enfoque inclusivo, considerando los apoyos necesarios para la atención a la diversidad partiendo desde la creación de políticas que inician en prácticas inclusivas desde el inicio de cada trayectoria escolar.

12.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tanto profesores, alumnos, administradores y directivos se han encontrado en una encrucijada en donde la certeza al tomar decisiones, respecto a evaluaciones y

prácticas durante el proceso de admisión, ha resultado ambigua e incierta. Por lo tanto, la resolución en cuanto a normas y políticas, requiere ser considerada una responsabilidad urgente, para la toma de decisiones trascendentales en la vida académica de estudiantes que ingresan a la Universidad o que intentan ingresar a ella.

Si bien es cierto que la UASLP, no ha cerrado sus puertas a esta población, también es cierto que este esfuerzo no ha sido suficiente, pues no existe un proyecto específico que permita normalizar su educación en condiciones de equidad (Méndez, Mendoza & Ramos, 2009). Por lo tanto, se considera necesario el interés y responsabilidad argumentada desde el derecho y una verdadera atención a esta población, de tal manera que al abrirles las puertas de la Universidad, se les brinde la oportunidad de participar en la admisión con calidad y en equidad.

Desde estos postulados es necesario el compromiso y lealtad de la Universidad con los valores en cuanto a calidad, equidad y ética, que logren en primer lugar evidenciar la diversidad, que se tomen acciones de responsabilidad sustentadas por una norma que respalde a cualquier estudiante, implementando un protocolo formal de procesos y procedimientos de admisiones dentro de las políticas de la Universidad, contemplando a la diversidad.

12.3. ANTECEDENTES

En el desarrollo de acciones de apoyo al alumnado con discapacidad, por parte del Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI), dependencia de la UASLP, se han podido develar barreras que enfrentan los aspirantes con discapacidad en diferentes momentos del proceso de admisión, por ejemplo: dificultades para identificar a esta población durante el periodo de preinscripciones, con la finalidad de gestionar recursos de apoyo para la presentación de sus exámenes de admisión, lo cual ha resultado insuficiente. Por lo que se propone ofrecer un acompañamiento y orientación durante estos procesos. (López & Méndez, 2012).

Los tiempos para la coordinación entre los departamentos relacionados con proceso de admisión (Departamento de Servicios Escolares, Centro de Salud Universitario y Facultades) resulta todo un desafío, a causa de la falta de una sistematización e identificación de aspirantes con discapacidad (Méndez & Mendoza, 2009), de la falta de comunicación entre los diferentes Departamentos y sobre todo de la falta de políticas de inclusión a nivel institucional que consideren las necesidades de esta población.

Aunque se valoran positivamente las iniciativas que están emergiendo en la Universidad, es necesario subrayar la importancia de que éstas no sean iniciativas aisladas sino que estén incluidas y formen parte de un plan general, de atención a la diversidad de estudiantes de la UASLP.

Entre las investigaciones dirigidas y apoyados por CIOAI, en las cuales se subraya la importancia de políticas, apoyo a programas inclusivos a nivel institucional, tanto en los procesos de admisión como a lo largo de su trayectoria académica, se abordan barreras específicas acerca de la estructura de los exámenes de admisión y la adaptación de éstos dependiendo la discapacidad que se tenga, la consideración en el tiempo de contestación, la capacitación adecuada de aplicadores de exámenes, la falta de uso de tecnología adecuada, falta de estrategias de atención a la diversidad, falta de estrategias de identificación de aspirantes con discapacidad, falta de normatividad, de políticas de apoyo a la diversidad, de redes naturales que contemplen y apoyen de forma interdisciplinaria las necesidades de aspirantes con discapacidad, así como la falta de cultura inclusiva a nivel institucional.

Silva, Méndez, Mendoza & Ramos (2010), destacan las dificultades que enfrenta un alumno con ceguera total en su proceso de admisión, como son la forma en que está estructurado el examen, especialmente el examen CENEVAL, donde considera que el área de matemáticas es la más complicada, ya que integra de 20 a 25 ejercicios con imágenes que no estaban adaptados para el aspirante. Otra de las dificultades que se reportan en este estudio es la relacionada con los docentes aplicadores de los exámenes de admisión, quienes no están capacitados para prestar apoyo de la mejor manera al aspirante con ceguera. Por ejemplo, al describir la imagen del examen, el tiempo fue de 2 a 3 minutos por cada ejercicio, lo que al final influyó en sus resultados.

Otra investigación de Aguilera, Méndez, Mendoza & Becerra (2011), en cuyos resultados se menciona la falta de atención a las necesidades que enfrentan estos estudiantes así como, la falta de un estrategias que ayuden a detectar a los aspirantes con discapacidad que ingresan a las aulas de la Universidad.

Maya, Méndez, Mendoza & De la Cruz (2011), identifican los aspectos relevantes en el proceso de inclusión de alumnos con “capacidades excepcionales” que estudian en la UASLP durante el proceso de admisión 2010-2011, concluyen que la inclusión es un proceso complejo ya que requiere cambios sustanciales en la cultura, las políticas y las prácticas educativas. Se resalta la necesidad de que la UASLP, contemple hacer más equitativas las condiciones del examen de admisión para alumnos con capacidades excepcionales, así como el seguimiento de estos alumnos una vez que logran su ingreso a la institución.

El estudio de López & Méndez (2012), se describen las barreras que enfrentan los aspirantes con “diversidad funcional”, en lo correspondiente a accesibilidad, presentación y aplicación de exámenes de admisión. En los resultados se destaca que en la mayoría de las veces el primer contacto que tienen los aspirantes con la Universidad es hasta el examen psicométrico pues el proceso de preinscripciones se realiza a través de las preparatorias y es por bloques, por lo tanto no se tiene información de los aspirantes con discapacidad. Otra razón que incide en que no se identifica a estos aspirantes es el hecho de que otras personas pueden hacer el trámite de preinscripción por ellos. Se destaca la importancia de una ficha de identificación con datos completos y exactos de todos los aspirantes, así como mejorar la comunicación y el trabajo interdisciplinario entre Departamentos relacionados con admisiones.

12.4. MARCO TEÓRICO

Se retoman cuatro ejes temáticos. En el primer eje se propone la inclusión social, ya que dicho enfoque non invita a cuestionarnos, reflexionar y posibilitar nuestro propio reconocimiento desde el otro. Gentili (2010) reconoce trascendental dilucidar las prácticas que nos excluyen, que nos eliminan como personas y que se han vuelto tan cotidianas al calor de los tiempos modernos, empujándonos muchas veces a la autoeliminación. Además denuncia explícitamente, como la selectividad de la mirada y la dualidad social han sido implacables, negando los principales derechos humanos.

Escudeiro (2005) subraya la importancia de entender en qué y de que se excluye, menciona que es necesario frenar la reproducción de la exclusión, además ofrece algunos ejemplos de prácticas de exclusión como la estandarización, la competencia, la homologación, la normalización, la selectividad, la estricta delimitación en los tiempos de respuesta, incluso la mercantilización de los aprendizajes, prácticas que de alguna u otra forma han corrompido y lo siguen haciendo, el valor singular de cada persona, el valor diferencial de cada persona, aludiendo a la despersonalización o peor aún a la cosificación.

Pérez de Lara (1998), menciona cómo la capacidad de ser sujeto se ha perdido en la relación con el otro, en donde las jerarquías nos hacen ser más objetos que sujetos de viejos y nuevos encierros.

En esta misma sintonía, Parilla (2002) sostiene que la exclusión es sobre todo un fenómeno social antes que educativo, reconoce que sigue siendo una de las

problemáticas más importantes de la sociedad actual, debido al efecto excluyente de la globalización, aumentando el número de personas que viven al margen de la sociedad. Los adelantos de la globalización han sido sólo para unos cuantos, siendo ignorada la voz de todos los desplazados y excluidos de la sociedad. Así, desde esta perspectiva, la exclusión aparece como un problema mundial y de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar.

Al respecto, la educación inclusiva aboga por el establecimiento de una sociedad inclusiva, incrementando y manteniendo la participación de todas las personas en la sociedad, en escuela y en comunidad, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996).

Si bien es cierto que continuamente surgen iniciativas para aumentar la calidad en la educación, se ha vivenciado un retroceso más que en un avance, ya que han surgido cuestionamientos en la implementación de las medidas de atención a la diversidad que hasta ahora, como mencionan, Susinos & Parrilla, (2013) han apuntado a medidas comprehensiva, de hospitalidad, de bienvenida, de organización y diferenciación en la educación, basadas en procesos de selección (exclusión) del alumnado, en donde no se ha logrado articular el discurso con las prácticas de una verdadera calidad educativa.

Respecto al segundo eje temático, se retoman puntualmente concepciones respecto a derechos humanos relacionados con educación superior y discapacidad. La UNESCO (2013), reconoce en su último informe sobre educación para todos, que la educación es uno de los derechos humanos fundamentales de los seres humanos ya que la educación nos induce a tener una vida más sana, más informada, a tener mejores oportunidades económicas, laborales, es decir tener una vida mucho más prospera.

Se alude a las declaraciones internacionales, nacionales y estatales sobre educación superior y discapacidad en las cuales México ha participado con el objetivo de establecer un marco regulador responsivo de atención a la diversidad.

Se ubica el Proyecto Institucional de Desarrollo (PIDE, 2013-2023) de la UASLP ya que la presente investigación contribuye al enriquecimiento de la fase diagnóstica Institucional de necesidades de la UASLP.

Respecto al tercer eje temático, se retoma el enfoque político humanista, ya que se considera como un de los medios para llevar a cabo la transformación de la realidad, a través de procesos dialógicos y activos, constructivos e históricos entre los participantes. Rivas (2007), considera necesaria la clarificación en cuanto a distinguir y señalar la importancia de ofrecer todas las dimensiones que abarca la educación, dejar a un lado la univisión y la estrecha mirada que se

tiene sobre la educación, ya que la inconsistencia y fragilidad teórico-conceptual para analizar, reflexionar y llevar a cabo políticas educativas, limita, fragmenta y descontextualiza a quienes pretenden formular políticas en educación.

Al respecto Hannah Arendt (1997), apoya la importancia del pensar por sí mismo, es decir de estructurar las propias ideas y estar de acuerdo con uno mismo, considerando fundamental la facultad de pensar, percibir e interrelacionar, creando esquemas o imágenes para comprender el mundo. Arendt (1978) menciona que somos iguales porque todos tenemos libertad de cambiar el mundo, y somos iguales porque hemos decidido serlo, a pesar de ser distintos, considera que la política es lo que permite esa convivencia de individuos iguales pero diferentes y libres. Arendt pone énfasis en los conocimientos históricos, literarios, lingüísticos, es decir, humanísticos; pero no como simple acumulación de datos, sino como generadores de comprensión y valoración de lo que supone ser humano.

El cuarto eje temático, se conformó a partir del modelo problematizador de Freire (1970), quien defiende abiertamente su compromiso con las minorías, con los oprimidos, con los sin camisa, con los sin voz, con los excluidos, con los grupos vulnerables, posibilitando la esperanza de reconstruir una nueva realidad, a partir del esclarecimiento de la realidad desde todas sus perspectivas, dilucidando los ejes, los movimientos político ideológicos abiertamente. Partidario de un modelo crítico dialógico entre y con los actores de la realidad, buscando la formulación de una nueva y mejor realidad.

Freire (1970) diseño una teoría de la educación crítica radical, utiliza la noción de la diferencia como hilo conductor teórico, rechaza la idea de que exista una forma universal de opresión. Reconoce la importancia de identificar y denunciar las diferentes formas de prácticas de dominación ideológica, material, histórica y contemporánea. Aboga por la fe en la capacidad de los oprimidos para luchar en pos de su propia liberación, es decir, la esperanza se debe materializar y la desesperanza perderá fuerza de convicción.

Por lo tanto, para Freire la educación se convierte en un ideal y en un referente de cambio, esta nueva educación habla de una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica, al mismo tiempo que vincula la teoría y la práctica social a los aspectos más profundos de la emancipación. En la concepción de Freire la educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto a las relaciones de poder. Su dinámica se forja en la reacción dialéctica que existe entre los individuos y los grupos que viven sus vidas en el marco de condiciones históricas y restricciones

estructurales específicas, y aquellas formas culturales e ideológicas que dan lugar a las contradicciones y luchas que defienden la realidad de sociedades diversas.

Los trabajos de Freire estuvieron motivados por el compromiso y la responsabilidad de alfabetización de adultos, sus métodos y estrategias, siempre diferentes para cada grupo de adultos, iniciaba con una imagen o palabra generadora. A través de éstas imágenes representativas para cada grupo de adultos, para su cultura, para su región, para su realidad se buscaba trasladar la representación de la imagen con la palabra, a partir de la palabra generadora se buscaba llegar a un análisis profundo del significado de cada palabra y su relación con el contexto y con la sociedad, partiendo de esta reflexión, se buscaba la introyección con la palabra y su importancia como elemento complemento de la sociedad.

12.5 JUSTIFICACIÓN

El presente proyecto de intervención participa en la generación de un espacio de análisis, reflexión, problematización y acción, respecto a la homogenización de los procesos de admisión, que han reproducido sistemáticamente prácticas de exclusión, por lo que se pretenderá contribuir a producir un posible cambio cualitativo y posibilidades en políticas de admisión para la mejora de la situación de los estudiantes con discapacidad, de tal forma que se posibiliten soluciones a las barreras que enfrentan los aspirantes con discapacidad durante los procesos de admisión, particularmente de cara a las próximas generaciones. Logrando involucrar a los actores principales de estos procesos y procedimientos, es decir los directivos relacionados con dichos procesos, alumnado e investigadores, dando pie a la construcción de una propuesta integral, de aportes multidisciplinarios, de transformaciones y conexiones sistemáticas entre política, práctica y cultura inclusiva, generando un terreno más fértil para sustentar iniciativas viables, diseñadas por los propios participantes que vivencian la problemática. Así mismo, es una oportunidad para desarrollar un papel activo de los participantes y sabernos cocreadores y pronunciadores de nuestro futuro y de nuestra propia praxis, superando el examen de contenidos de políticas, dando la oportunidad de ofrecer una mirada más cercana a las instituciones, a sus procesos, a sus procedimientos, a la génesis de sus decisiones, de sus implementaciones y a la evaluación de las mismas, sobre una dimensión de decisiva influencia en la trayectoria académica de todo estudiante.

Así mismo, se aunarán esfuerzos junto con el plan de rectoría y el PIDE de la UASLP, 2013- 2023, interesado en brindar una atención de calidad y de atención a la diversidad, por lo que los aportes de este proyecto contribuyen a enriquecer la fase diagnóstica institucional de necesidades de la UASLP. En esta misma sintonía, el presente proyecto genera una oportunidad de organizar los objetivos y responsabilidades, ya que por primera vez el evaluador externo, es decir CENEVAL, ha considerado a los aspirantes con discapacidad, por lo que se ha implementado una nueva modalidad para presentar los exámenes de evaluación EXANI II, 2014-2015 y los recursos de apoyo con los que deberán contar los aspirantes con discapacidad visual, auditiva o motriz. Por lo que este proyecto genera una oportunidad de preparación para poder abrir realmente de par en par las puertas de nuestra Universidad a cualquier estudiante que dese participar en un proceso de admisión de calidad a partir de la equidad.

12.6. OBJETIVO GENERAL DE LA INTERVENCIÓN

Promover políticas inclusivas respecto al proceso de admisión de aspirantes con discapacidad.

12.6.1 Objetivo del diagnóstico

Conocer las políticas y prácticas actuales de la UASLP en el proceso de admisión respecto a los aspirantes con discapacidad.

12.7 METODOLOGÍA

Primer fase diagnóstico: investigación cualitativa-descriptiva.

Observación participante durante el proceso de aplicación de exámenes de admisión a 7 aspirantes con discapacidad, en el ciclo escolar 2013-2014, según Stake (1998). Entrevistas semiestructuradas, tanto a los aspirantes como a los directivos de los Departamentos relacionados con procesos de admisión, según Rodríguez, Gil & García (1999). Análisis de documentos sobre políticas y acuerdos internacionales, nacionales y estatales relacionados con educación superior y discapacidad, conjuntamente del análisis del discurso con base en categorías preestablecidas (objetivos, modelos, implicaciones en la educación, relación con la educación superior y período de elaboración) según Hernández, Fernández & Baptista, (2006). La información obtenida se analizó mediante procesos de in-

interpretación directa, suma categórica (Stake, 1998), índices temáticos (Shagoury & Miller, 2000) y triangulación de fuentes de datos. (Casanova, 1995)

12.8 RESULTADOS Y CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO

Surgieron 6 dimensiones a partir del diagnóstico institucional para conocer las políticas y prácticas de la UASLP respecto a proceso de admisión de aspirantes con discapacidad. En la categoría referente a los cambios y modificaciones en el examen, se mencionaron apoyo de lectores y consideraciones en un poco más de tiempo para el caso de aspirantes con discapacidad visual y modificaciones respecto a un nuevo examen psicométrico especial para aspirantes con discapacidad, sin embargo son cambios que no se encuentran reglamentados o respaldados por alguna política institucional. En la categoría dificultades en el examen, se evidenció la incertidumbre en cuanto a toma de decisiones respecto al apoyo de aspirantes con discapacidad, examen en tinta para aspirantes con discapacidad visual, falta de formatos de examen en Braille y de suministros de apoyo para aspirantes con discapacidad auditiva como la cercanía a conexiones eléctricas para recargar pila de auriculares.

En la categoría barreras para la comunicación se mencionó la falta de comunicación entre departamentos relacionados con el proceso de admisión y los mismos aspirantes, ya que la información que se recibe no se encuentra disponible para todas y todos los aspirantes, se mencionó además la falta de capacitación de los aplicadores y lectores de exámenes en cuanto a la discapacidad. En la categoría redes naturales y de confianza se menciona la ayuda recibida por parte de sus familias, de las instituciones de procedencia y del CIOAI. En la categoría de sugerencias se mencionó la importancia del uso de las TICs, de la creatividad y de sea un proceso más ágil. En la categoría a propósito del otro, se relataron historias de vida relacionadas con violencia física, psicológica a causa de su discapacidad, mencionaron tener la esperanza de acceder a la educación superior y tener una carrera profesional, en algunos casos mencionaron que era la segunda ocasión que presentaban trámites de admisión a la UASLP.

Como conclusiones se rescata que existen avances respecto a las actitudes y apoyos a los aspirantes con discapacidad por parte de los departamentos relacionados con admisiones, sin embargo existe incertidumbre y miedo al intentar apoyar a esta población debido a la falta de una política que respalde estas prácticas. En este sentido, se subraya la importancia de formular normativas y políticas que regulen dichos procesos, especialmente en las decisiones que se toman para

modificaciones, cambios o adaptaciones en cuanto al tiempo, modalidades de examen, espacio, materiales de apoyo y suministros necesarios. Actualmente se llevan a cabo y se toman decisiones trascendentales en el proceso de admisión que ponen en desventaja a aspirantes con discapacidad, sin embargo, se observa una generación de aspirantes más informados de sus derechos humanos y los exponen. Por lo tanto es necesario fomentar la inclusión desde perspectiva más amplia y formular proyectos de mejora considerando las diferentes dimensiones de la inclusión educativa.

12.9 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención consiste en círculos culturales para la formulación de políticas de equidad en los procesos de admisión de aspirantes con discapacidad. Las fases de intervención constan de:

Fase I Revisión de normativas y reglamentos de admisión e inscripción. En esta fase el objetivo consistirá en la búsqueda, análisis documental de los lineamientos, artículos o disposiciones de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, para la contextualización de las propuestas que se realicen en el proyecto.

Fase II Gestión y convocatorias. En esta fase el objetivo consistirá en la invitación a la participación en la construcción y formulación de políticas inclusivas en el proceso de admisión a la Universidad. Se invitará a 2 representantes del Departamento de Servicios Escolares, 2 representantes del Centro de Salud Universitario, 2 representantes de alguna Facultad que deseen colaborar y 2 alumnos o alumnas con alguna discapacidad que deseen participar en la construcción de la propuesta.

Fase III Desarrollo de círculos culturales. En esta fase el objetivo consistirá en la participación activa en los círculos culturales, en donde se problematizará, exposición de fundamentos teóricos y filosóficos, análisis estratégico, aportaciones y propuestas. En donde se promueva reflexionar sobre la realidad, tomar conciencia y desarrollar una postura crítica y liberadora, a través de procesos dialógicos, en donde los agentes de cambios tomen responsabilidad y funjan como puentes gestores para reinterpretar la realidad con y para la diversidad.

La riqueza de la intervención consistirá en la construcción de iniciativas de inclusión para los proceso de admisión a la UASLP, gestionadas y producidas por la palabra de los participantes; generando diálogos que posibiliten a cada uno de los integrantes conocerse y reconocerse a través del dialogo, a partir de procesos

político-ideológicos, permitiéndonos procesos de lectura de la palabra y de re-lectura del mundo, a través del diálogo vivo entre los integrantes.

Freire (1993) propone tener en cuenta para estos procesos, el asumir el momento del educando o de los participantes, partiendo de su aquí y de su ahora, en donde será necesario, enfrentar dificultades, sin embargo será preciso traer de nuevo al diálogo. A partir del análisis de la realidad, mediante la palabra y el diálogo se buscará romper la cultura del silencio, formulando un discurso crítico sobre las posibilidades y las iniciativas de políticas inclusivas en los proceso de admisión a la UASLP.

Fase IV Integración de propuesta. En esta fase el objetivo consistirá en reunir y sistematizar las aportaciones propuestas entre todos, en una iniciativa formal a rectoría sobre los procesos de admisión para la discapacidad.

Fase V Entrega al rector. En esta fase el objetivo consistirá en la entrega en físico del documento de la iniciativa formal firmado por los gestores.

12.10 EVALUACIÓN

Se pretende realizar una coevaluación procesual (Casanova, 1998) entre todos los integrantes de los círculos culturales, donde emerja un conocimiento en su totalidad de nuestra realidad. Nuestra Universidad necesita prepararse para dar solución a nuestros problemas. Los integrantes de los círculos de cultura no pueden dejar, de evaluar su propia práctica. Deben examinar constantemente los progresos que están haciendo y procurar vencer las dificultades que encuentran. Desde esta perspectiva se propone dicha coevaluación, a través de entrevistas, diario de campo y observaciones.

REFERENCIAS

- AGUILERA, B.; Méndez, P.; Mendoza, S.; & Becerra, L. (2011). *Proceso de inclusión en la Facultad de estomatología de la UASLP*. Memoria del Verano de la Ciencia de la UASLP 2011. San Luis Potosí: UASLP.
- ARENDT, H. (1978). *The Life of the Mind*. London: Harcourt Brace Jovanovich.
- · —, (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.

- BOOTH, T. (1996). *Stories of exclusion. Natural and unnatural selection*. London: Routledge.
- CASANOVA, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- · —, (1998). *La evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- ESCUDEIRO, J. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?* *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9(1). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (14ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- · —, (1993). *Pedagogía de la esperanza* (5ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- GENTILI, P. (2001). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Recuperado de: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>
- HERNÁNDEZ, Fernández & Baptista. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- LÓPEZ & Méndez. (2012). *Barreras a las que se enfrentan los alumnos y alumnas con diversidad funcional en el proceso de admisión a la UASLP*. (Tesis de licenciatura). San Luis Potosí: UASLP.
- MAYA, H.; Méndez, P.; Mendoza, S. & De la Cruz, G. (2011). *Proceso de inclusión de estudiantes con capacidades excepcionales en la UASLP. El caso de un alumno con ceguera*. *Memoria del Verano de la Ciencia de la UASLP 2011*. San Luis Potosí: UASLP.
- MÉNDEZ, P.; Mendoza, S. & Ramos, R. (2009). *Trayectorias escolares de alumnos excepcionales de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí*. San Luis Potosí: UASLP.
- MÉNDEZ, P. & Mendoza, S. (2009). *Eliminando las barreras para la inclusión y la participación en la UASLP. Ponencia presentada en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí: ICE-UASLP.
- PARRILLA, A. (2002). *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*. *Revista de Educación*, 327, (pp.11-30). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- PÉREZ de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Leartes.
- PLAN Institucional de Desarrollo. (2013-2023). Recuperado de: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Administracion/SP/Palabras/consulta/Paginas/introduccion.aspx>
- RIVAS, P. (2007). La equidad y la inclusión en la educación superior: una tarea pendiente de la universidad. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12) 175-188. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa%3Fid%3D65201209>

- RODRÍGUEZ, G.; Gil, F. & García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SHAGOURY, R & Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Barcelona: Gedisa.
- SILVA, N.; Méndez, P.; Mendoza, S. & Ramos, R. (2010). *Barreras para el acceso a la UASLP. El caso de un alumno con ceguera. Memoria del Verano de la Ciencia de la UASLP 2010*. San Luis Potosí: UASLP.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- SUSINOS, T. & Parrilla, Á. (2013). “Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes.” *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2) 87-98. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024004>
- UNESCO. (2013). *La educación transforma la vida*. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Paris: UNESCO. Resumen recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002231/223115s.pdf>
- VILLAR, F. (2012). *Propuesta de Trabajo de rectoría 2012-2016*. San Luis Potosí: UASLP.

13 INCLUSIÓN EDUCATIVA: DESAFÍO PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

María de Lourdes Luna Alfaro

Belem Castillo Castro

Julita Elemí Hernández Sánchez.

División Académica de Educación y Artes,
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Tabasco, México.

RESUMEN

La inclusión educativa es hoy un reto para la educación superior, pues ante la complejidad que hoy enfrenta deberá atender a las necesidades que desde la población diversa se demanda.

La formación docente por una parte implica un proceso de formación y adquisición de habilidades cada vez más compleja que exige no sólo el dominio de la disciplina y de los recursos y teoría pedagógica, sino además del desarrollo de competencias para la vida, así como el desarrollo de habilidades creativas y de buenas relaciones con los sujetos. Desde la complejidad también implica el reconocimiento a la diversidad cultural relacionada con los distintos contextos, para formar docentes vinculados a la práctica política transformadora, capaces de cuestionar la realidad, dialogar y generar nuevas formas de participación, considerando la diversidad cultural de los sujetos en formación.

La inclusión educativa se ha convertido en un tema de gran relevancia, sustentado en la diversidad para romper con las prácticas homogeneizadoras de la escuela, las cuales generan mayor desigualdad sobre todo para los grupos vulnerables, esto es poblaciones de individuos con características diferentes, limitadas en capacidades, especiales por sus necesidades y condiciones socioculturales. De ahí que para la formación docente es un desafío que se enmarca como un proceso de formación sensible, en atención a la diversidad y de forma permanente, como un proceso de formación continua e integral.

13.1 FORMACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Desde la noción de formación permanente a lo largo de la vida se enfatiza el aprender a vivir juntos y a construir la sociedad del futuro con nuevos conceptos: interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, para solucionar los problemas de la sociedad actual. De acuerdo con Isla-Vilachá (s/f) la formación de valores en este sentido debe ser el resultado de una experiencia individual, asumida y desarrollada en el proceso; por lo que la propone como unidad dialéctica, es decir, integral en el sistema de conocimientos y habilidades y que contribuyan al logro de los objetivos educativos. “Se trata que el sistema de conocimientos y habilidades tengan implícito los valores que se requieren formar. La estrategia para la formación de valores debe quedar reflejada en los objetivos de la disciplina y cada una de las asignaturas, no de forma aislada, sino como unidad dialéctica y a partir de la forma en que se trabajen los objetivos educativos (valores y convicciones)” (Isla-Vilachá; s/f: pág. 4).

La inclusión educativa es un desafío para la formación del docente en el contexto universitario, tomando como base la formación permanente, a lo largo de la vida, en la que el tema de diversidad se vincula fuertemente con una visión incluyente, abierta, contextualizada a cada situación en particular y que por lo tanto toma para sí el principio educativo de la alternancia. El aprender a vivir juntos constituye uno de los pilares de la educación, en el que se descubre al otro a partir del conocimiento de uno mismo y, en este sentido el docente universitario aprende a descubrir y a reconocer en sus alumnos la diversidad.

La inclusión no sólo regula las prácticas escolares, también fomenta la construcción de identidades, de ahí que el profesor tiene en sus manos a sujetos vulnerables, pues desde su proceso formativo los alumnos universitarios se encuentran en esa búsqueda y construcción de identidad, para formar su carácter y personalidad. En esa búsqueda llegan a la universidad con una carga cultural, social, ideológica y personal que entrará en juego y cuestionamiento con sus compañeros de clase y con el profesor, quien muchas veces no está preparado para comprender al alumno a partir de su contexto y termina por discriminarlo, arrinconarlo e ignorarlo por no contar con las características socioculturales y físicas de muchos de sus compañeros de clase.

La tendencia del sistema educativo en México es formar en la homogeneidad, es decir, con programas certificados que alcancen los indicadores de calidad, desatendiendo con ello las particularidades formativas de los sujetos, quienes

demandan ser formados y atendidos desde la diversidad, abriendo con ello la brecha de la desigualdad socio-educativa.

“La diversidad observable en la educación es una manifestación necesaria de cómo sujetos únicos, procedentes de ambientes sociales, nunca del todo coincidentes, reaccionan ante la normalización que impone la institucionalización de la educación. Las estrategias pedagógicas y organizativas de control de sujetos diversos, por ser desiguales, forman parte de la selección y jerarquización académica y social, legitimadas por una mentalidad meritocrática” (Gimeno 2011: pág. 239).

La educación inclusiva, en este sentido busca promover una educación integral, que responda a la diversidad y con ello a las necesidades y particularidades de los sujetos en formación. Contribuye a una ciudadanía democrática, trasladando en las aulas aquellas experiencias exitosas y de convivencia que promueven la reflexión, el aprendizaje significativo, las experiencias con sentido y con ello fortalecen el vínculo entre la escuela y la vida.

Desde la educación inclusiva se plantea en este trabajo la pedagogía de la alternancia, así como los fundamentos conceptuales hacia las prácticas incluyentes, como base orientadora de la formación docente, atendiendo al desafío formativo en respuesta a la diversidad y a la heterogeneidad de los sujetos en formación.

13.2 PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA.

Partiendo de la reflexión sobre noción de alternancia, desde la perspectiva de la Complejidad de Santos, que mira otras formas de entender la educación con un alcance transformador; se puede entender que en el contexto universitario esta noción adquiere un mayor sentido, pues vinculado con los distintos entornos socioculturales de los estudiantes y sus particularidades, ofrece otras opciones para entender el proceso educativo, opciones más libres y abiertas que recuperan la diversidad cultural de cada grupo social, los aspectos humanos, sociales, económicos, ecológicos, éticos y ciudadanos.

La alternancia en el contexto de la educación superior cobra mayor fuerza para entender los procesos específicos en los estudiantes, los cuales se encuentran influidos por la complejidad del mundo, pero a su vez conservan sus propias particularidades, mismas que permean los procesos de relación, de producción y una forma de vida en la que los sujetos hacen su propia historia y a su vez, crean las condiciones para relacionarse con el mundo global.

Como una propuesta crítica, la alternancia se contrapone a los sistemas sociales, políticos, económicos y educativos dominantes, mismos que promueven la permanencia y homogeneidad de los sistemas de vida en beneficio de quienes tienen el poder económico y en desventaja de quienes no tienen las condiciones para competir en igualdad de circunstancias.

“La alternancia en el campo educativo se construye como respuesta a la exclusión, es decir, la emergencia de otras propuestas y proyectos educativos surge ante la imposibilidad que tienen la escuela o los programas tradicionales de ofrecer educación a la población...la alternancia es el resultado de las articulaciones que se producen entre las experiencias surgidas de las organizaciones populares, que conviven, luchan o antagonizan con los programas oficiales” (Ruiz; 2002: pág. 58)

La alternancia se relaciona con la noción de diversidad, atendiendo a las particularidades y a la diversificación de oportunidades emanadas de diversos proyectos sociales y programas educativos. Por ello, tiene que ver con el cambio, la innovación; pero también con la convivencia, la comunicación, la relación con el otro, su reconocimiento y el reconocimiento de los otros con el mundo.

Retomando la propuesta de Schwartz (1995; citado por Ruiz; 2002) que propone una educación sin exclusión, que permite reconciliar con el conocimiento a los excluidos del sistema escolar; “la formación en alternancia se considera una estrategia didáctica que integra aprendizajes básicos (teóricos) y capacitación en técnicas en el trabajo (práctico) en un mismo proceso de formación” (Ruiz; 2002: pág. 57). Implica también la recuperación del proceso formativo en forma integral, con valores humanos y sociales, con competencias laborales, y la recuperación de experiencias teóricas y prácticas.

Una educación en alternancia procura recuperar las experiencias educativas de los sujetos como esquemas de representación, desde los cuales reconstruyen dichas experiencias con un sentido alternativo. “La presencia ética, valoral o humana en las experiencias se expresa también en la significación que se hace de las propuestas educativas como una esperanza del sujeto individual y socialmente, para transformar el entorno inmediato y trascender a otros planos: de lo local a lo nacional” (Ruiz; 2002: pág. 59). La educación en alternancia fortalece el vínculo entre la escuela y la vida, abriendo otras posibilidades educativas para la escuela, diferentes a los sistemas homogéneos de formación derivados del modelo de escuela convencional y rígida.

La educación en alternancia procura brindar igualdad de oportunidades a partir del conocimiento; a partir del respeto, el reconocimiento, la diversidad, y la flexibilidad en espacio, tiempo y procesos formativos se propone formar ciu-

dadanos reflexivos, críticos y comprometidos con su entorno. Se trata de mejorar la calidad de vida de forma sustentable, creando un equilibrio permanente entre teoría y práctica.; entre el saber popular y el saber científico y a su vez promover el intercambio, mediante redes sociales, y la solidaridad.

La pedagogía de la alternancia tiene sus orígenes en la comunidad rural de Serignac Peboudou, Francia, en el contexto rural, en el año de 1935, bajo la necesidad de las familias que no podían enviar a sus hijos a estudiar a la ciudad pues los necesitaban para realizar trabajos en el campo. El ir a la ciudad implicaba para las familias el desarraigo cultural de sus hijos, así como quedarse sin el apoyo para la producción y cosecha.

Así, las familias, con el apoyo del sacerdote Granereau, crearon una escuela que recuperara los valores y la cultura del mundo rural y que posibilitara la formación en el conocimiento científico y popular de forma integrada, así como la flexibilidad en el tiempo y horarios para que los alumnos pudieran estudiar y trabajar con sus familias en el campo. La expansión de las escuelas de alternancia en Francia, llamadas también Maisons Familiares Rurales, se produjo en corto tiempo, pues impactó hacia el resto de Europa y años más tarde hacia toda América Latina.

La pedagogía de la alternancia tiene sus bases en el contexto rural, desde el cual plantea el vínculo entre escuela-vida y no sólo entre escuela-trabajo. Esto implica entonces que promueve una interacción permanente entre la comunidad y la escuela, de tal modo que la escuela se ve enriquecida por la vida y la vida por la escuela, desde una mirada integral, que vincula el conocimiento con la experiencia, con el sentido, con lo particular del contexto y a su vez con lo global. En el contexto de la educación superior la pedagogía de la alternancia fortalece el vínculo entre la formación universitaria y la vida, en respuesta tanto a los desafíos que desde el mundo complejo emanan y a su vez responde a las particularidades de los sujetos en formación

Las experiencias de aprendizaje de los alumnos desde esta propuesta pedagógica les permiten integrar en el proceso educativo la formación académica, la formación para el trabajo y la formación para la vida; potencializando habilidades, competencias y destrezas, formando integralmente al sujeto como persona, socialmente comprometido con el cambio y con la mejora de su entorno.

“La alternancia educativa permite llevar a cabo un proceso didáctico que parte de unas necesidades concretas de los alumnos y de sus familias. A través de dicho proceso se instrumentalizan medios de participación que hacen posible no sólo el aprendizaje individual de una profesión determinada en el ámbito laboral, sino que se posibilita la búsqueda de soluciones a problemas de tremenda

actualidad: empleo, dinamismo y desarrollo social, implicación del empresariado en la formación para el empleo.

El proceso didáctico de la alternancia está constituido por una serie de fases, cada una de las cuales ofrecen unas particularidades cuya esencia pedagógica reside en su carácter secuencial y de proceso en la enseñanza aprendizaje. Se parte de la realidad concreta, del conocimiento práctico, del problema existente para llegar al conocimiento más profundo, más abstracto, consiguiendo, con ello, una mejor resolución de los problemas. Este sistema de aprendizaje coincide con las teorías de Ausubel: es un aprendizaje significativo, partiendo siempre de lo que sabe el alumno. Este proceso permite una maduración intelectual del alumno y el desarrollo humano y social tan necesario en los jóvenes” (Sánchez; 2003: pág. 6).

Los principios pedagógicos de esta propuesta educativa se basan en la formación continua y educación permanente, así como en la pedagogía social, con los principios liberadores y concientizadores de Freire; de tal modo que los sujetos puedan formarse en un proceso que dura toda la vida, y en él la escuela le brinda las bases educativas para que aprenda a resolver problemas de orden social, económico, productivo, de salud; con una visión sustentable y a su vez global. Con compromiso social con el contexto particular y a su vez con una mirada integral. La educación en alternancia es transdisciplinar y reflexiva pues rebasa la pedagogía convencional lineal (desde la disciplina) e integra de forma articulada bases sociales, políticas, económicas, pedagógicas, culturales, éticas, de sustentabilidad, ecológicas e innovadoras; con fines emancipadores para la mejora en las condiciones de vida.

“La educación en alternancia permite reconocer la importancia de propuestas y proyectos educativos distintos a la escuela tradicional, que emergen de la compleja red social, además de explorar opciones educativas que no necesariamente se estructuran en los formatos clásicos que ofrece la escuela. Asimismo, la alternancia identifica a las propuestas educativas de sectores sociales que son excluidos de los programas escolares gubernamentales y que reivindican para sí otras formas de educación” (Ruiz; 2002: pág. 61).

La pedagogía de la alternancia permite vincular estrechamente los contenidos del currículum a la vida, al trabajo, al medio social; guiando a los alumnos en un proceso de análisis y reflexión, descubriendo en él nuevos valores y posibilidades de mejora social. Rescatando a su vez vivencias, experiencias significativas, involucrando a los padres de familia, en el proceso formativo de los alumnos, desde una perspectiva dialéctica orientada hacia la solución de problemas y la construcción de nuevas propuestas de intervención.

Es desde esta perspectiva que debe formarse a los profesores, apostando una transformación real de las condiciones sociales y culturales del contexto, proponiendo desde su espacio de reflexión la transformación de estructuras del sistema educativo. Retomando la propuesta crítica y pedagógica de Paulo Freire, los programas de formación deben colocar al individuo como “sujeto productor de cultura, sea este docente o alumno, capaz de realizar cuestionamientos acerca de su realidad y también acerca del sistema educativo en el que está inmerso” (Brumat y Ominetti, 2007: pág.3), rompiendo las fronteras de la escuela como organización homogénea, rígida y universalizante.

El profesor desde la pedagogía de la alternancia es un agente social, que promueve el cambio en sus alumnos, que los acompaña en un proceso formativo flexible y sensible a los cambios e innovaciones tanto locales, como globales, que promueve la creación de proyectos comunitarios, acorde a las necesidades y características del contexto. Promueve la crítica y la reflexión con una mirada epistemológica en la construcción del objeto de estudio, centrada en el análisis y la crítica ante propuestas educativas pasivas y descontextualizadas.

Formar al profesor en la alternancia implica recuperar en su proceso formativo las bases de la pedagogía de Freire (pedagogía liberadora, emancipadora), con aplicaciones innovadoras orientadas hacia la mejora continua de su práctica, utilizando recursos actuales tecnológicos, pero también los recursos propios del contexto a fin de impulsar la sustentabilidad y el desarrollo autónomo en los estudiantes. Implica una formación permanente que le da una mirada actual, ante los cambios constantes emanados por el mundo global. Implica una postura crítica para impulsar una educación para la vida con bases transformadoras aplicables a los distintos contextos.

13.3 CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.

La noción de inclusión implica un proceso de interacción social y cultural, así como ser parte del desarrollo económico. También implica el recuperar experiencias distintas de trabajo áulico y comunitario, en donde la universidad responda e impacte, así como de aprendizaje de los alumnos, reconociendo las diferencias y otorgando la misma importancia.

El sentido de pertenencia y la construcción de una identidad en el estudiante universitario, se va desarrollando en la práctica cotidiana, en el contexto de aplicación y sus implicaciones. Esto es que a lo largo de su formación profesional el estudiante se identifica con su profesión, volviéndose más sensible a las pro-

blemáticas que de ella emergen. El docente a su vez va generando estrategias de integración en el estudiante que fortalezcan esa identidad con su profesión, pero que a su vez impulsen el desarrollo individual de dicho alumno, favoreciendo su formación cultural y enriqueciendo su visión global.

“La identidad no sólo depende de los valores vigentes en un contexto dado respecto a los que se nos evalúa y nos valoramos, sino que son una parte esencial de la misma: valores en tanto que metas de la persona. Somos no sólo lo que creemos ser, de acuerdo con la experiencia vivida, logros conseguidos y evaluaciones con los demás, sino también según lo que aspiramos ser, dependiendo de nuestros proyectos y de nuestros anhelos” (Gimeno; 2011: pág. 254)

Una sociedad cambia, cultural, social y económicamente a partir de la dinámica de vida de los sujetos. El desarrollo y la dinámica de participación y educación provocan cambios permanentes; de ahí que resulta limitante homogeneizar el proceso formativo en las aulas. Pues aunque se parte de un programa curricular de formación profesional, la idea es que el profesor pueda acompañar a cada estudiante en esa búsqueda y que mediante procesos formativos interdisciplinarios el estudiante se sienta aparte de la comunidad universitaria y de su profesión sin perder sus arraigos, traspolando experiencias de aprendizaje a situaciones propias de la vida.

“La pretensión de diversificar la educación puede encubrir una jerarquización **naturalizada**, producida por la uniformidad de las normas imperantes en la institución, al ser aplicadas a sujetos desiguales. Esa diferenciación desigualadora puede colisionar con la pretensión igualadora de los sistemas educativos para la etapa de la educación obligatoria” (Gimeno; 2011: pág. 239). De ahí que el desafío para el profesor universitario es provocar clases incluyentes, con estrategias articuladoras entre los grupos de estudiantes y con respuestas a sus necesidades diversas a partir de los contextos de procedencia.

Formar a los profesores en valores genera nuevas condiciones de igualdad en posibilidades de convivencia, respeto mutuo, participación social, actividades de intervención, y la creación de proyectos auténticos que rescatan la dignidad humana. Romper con la indiferencia y ser sensible ante otras experiencias y necesidades, así como desarrollar actitudes sensibles y de compromiso social contribuye a la construcción de la identidad docente desde la diversidad.

Para lograr una desglobalización local el profesor debe reconocer las necesidades de sus estudiantes, así como interactuar en un vínculo de comunicación auténtica con ellos, guiando el trabajo colectivo, respetando diferentes ideas y opiniones, e innovando su práctica en el contexto de implicación.

Los procesos formativos en el docente son diversos y variados tanto en la disciplina que enseñan, como en el proceso pedagógico. Y no se trata de unificarlos pues resultaría limitativo, más bien se trata de enriquecerlos desde las particularidades y necesidades de los estudiantes universitarios, con miras a recuperar las implicaciones del trabajo docente hacia la generación de intervenciones diversas que van dejando huella en los estudiantes.

Se reconoce distintos tipos de saberes en la reconstrucción del conocimiento como base para la formación docente y que recupera la formación humana y el sentido de pertenencia, mediante el cual el profesor construye nuevas bases de identidad como docente universitario y como agente social del cambio. En dicho conocimiento el docente puede replantear principios compartidos basados en el respeto, el aprender a escuchar y valorar al otro, el tener actitudes humildes y de mejora en su condición de vida.

Una visión inclusiva reconoce el sentido de pertenencia desde una perspectiva de grupo, en la que se comparte saberes, experiencias, principios y valores con otros profesores y alumnos, se fortalecen lazos de trabajo compartido, de actividades áulicas y extra, así como de experiencias pedagógicas en diversos contextos. El reconocimiento al otro parte del reconocimiento a uno mismo, por lo que el profesor, con una visión inclusiva se reconoce y reflexiona. Revalorándose desde una perspectiva humana, basada en valores y con miras a una conciencia social que recupera el sentido de responsabilidad compartida por el bienestar del grupo.

13.4 REFLEXIONES FINALES.

El desafío para formar a los docentes universitarios en la inclusión implica formar en la transversalidad, de forma integral al profesor, en un proceso de reflexión permanente acerca de su práctica, en lo individual y en lo colectivo, generando espacios de aprendizaje compartido y comprometiéndose con los cambios que exige la educación inclusiva en su práctica cotidiana.

La noción de inclusión constituye un eje articulador entre el ser humano, la conciencia humana y la vida, pues se trata de lograr un equilibrio armónico en busca de un fundamento común y de valores compartidos, hacia una nueva ciudadanía, basada en un equilibrio dinámico entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza.

El análisis de esta noción desde la pedagogía de la alternancia tiene implicaciones trascendentales que rompen con el sistema desigual, producto de las

prácticas hegemónicas del mundo globalizado para recuperar las aspiraciones universales de justicia social, dignidad, respeto mutuo, solidaridad, comunidad y espiritualidad, pero con una formación sensible y afectiva que compromete al sujeto con la vida.

Las aspiraciones para alcanzar la igualdad social no se basan en imponer y conservar las prácticas ancestrales de reproducción y permanencia cultural, sino que más bien parten de una perspectiva consciente y comprometida con el entorno, con la tierra, que procura brindar distintas oportunidades educativas basadas en la diferencia, en el respeto y contextualizadas hacia los alumnos.

La lucha por la igualdad engloba la noción de nueva ciudadanía, en su búsqueda por la superación de la desigualdad y a favor de la integración de la diversidad cultural de forma activa, plena, solidaria y democrática. Para alcanzar la igualdad, se necesita que ésta forme parte del propio proyecto de la humanidad como un todo, en una vinculación profunda con la madre tierra.

REFERENCIAS

- BRUMAT, M. R. y Ominetti, L.A. (2007). "Educación de Jóvenes y Adultos y Formación Docente. Debates, políticas y acciones". *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 44/1 – 25 de septiembre de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- GIMENO, J. (2011). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata, 3ra., Madrid.
- ISLA-VILACHÁ, I. (s/f). *La formación de valores de la docencia universitaria*. Novedades del Programa de Educación en Valores de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- MARCELO, C. (2002). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. Educar No. 30, Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ-MARTÍN, M. (2006). "Formación para la ciudadanía y la educación superior". *Revista Iberoamericana de Educación*, No 42, 85-102.
- RUIZ, M. M. (2002). Proyectos populares y alternancia educativa. En Ruiz, Muñoz M. Mercedes. (2002). *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*. Plaza y Valdés, S.A de C.V.; SADE, México.
- SÁNCHEZ, R. (2003). "Una pedagogía para del desarrollo rural de los CPR-EFAS". En *Hacia una cultura de comunicación iberoamericana*. UNED, Zaragoza. España.

14 EL USO DE UN DIAGNÓSTICO PARA EL DESEMPEÑO ÓPTIMO DE LOS ESTUDIANTES

Leticia Sesento García

Nallely Guadalupe Cortes Arcos

Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás
de Hidalgo, Michoacán, México

Área Temática: Educación superior, vulnerabilidad
y educación inclusiva

Modalidad: Póster

RESUMEN

El estudio del rendimiento académico y el abandono escolar ha sido una preocupación constante en el campo de la investigación educativa (Montero, 2007).

Desde una perspectiva de política pública, un bajo rendimiento académico puede implicar que el alumno está recibiendo una formación académica de baja calidad o deficiente. Por ello, es importante analizar la situación en la que se encuentran las y los alumnos con referencia a su rendimiento académico (Gordillo, 2013).

Dentro del ámbito educativo, dentro de las aulas de clase, existe una diversidad de jóvenes, mismos que poseen habilidades y capacidades muy diversas, por lo que, el docente se enfrenta a un panorama complejo al momento de realizar sus planeaciones de clase, y en específico dentro de las Instituciones de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se suma la problemática de grupos con número elevado de estudiantes, lo cual desafía constantemente a los docentes.

Dentro de la diversidad que puede presentarse en los grupos existe un porcentaje de estudiantes con bajo desempeño académico, para los cuales es necesario proporcionar actividades que les permitan desarrollar sus capacidades y motivarlos para un mejor desempeño, esto sin aislarlos del resto de la clase. El papel del docente, en estos casos, será conocer los factores que inciden en el bajo desempeño de sus estudiantes, para poder actuar, fortaleciendo la educación integral y fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este trabajo se dan a conocer los principales factores que conllevan al bajo desempeño escolar, además de plantear una estrategia de evaluación que

facilite conocer los factores que determinan el bajo rendimiento, para a corto plazo, formular estrategias para atender dicha problemática presente tanto en el ámbito de educación media superior como en la educación superior.

14.1 INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva de política pública, un bajo rendimiento académico puede implicar que el alumno está recibiendo una formación académica de baja calidad o deficiente. Por ello, es importante analizar la situación en la que se encuentran las y los alumnos con referencia a su rendimiento académico (Gordillo, 2013).

En el ámbito educativo una de las principales preocupaciones es mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, esto incluye a todos los niveles: desde preescolar hasta educación superior.

Dicha preocupación lleva a la búsqueda de diversas alternativas, sin embargo en ocasiones no se considera la evaluación, que debe ser el primer paso para proponer opciones de mejora, ya que a través de ésta se pueden identificar los factores y necesidades que inciden en el rendimiento del alumno de educación superior, y así una vez identificadas, será posible generar un cambio para la mejora, que incluya formas de trabajo diferentes, uso de materiales, y una planeación que atienda los diversos factores que juegan un papel central en un buen desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, el primer paso, para comenzar a actuar para fortalecer el proceso educativo, no es comenzar a actuar, sino conocer el panorama, para asegurar el éxito de las estrategias que se empleen, enfocándose en el principal actor del proceso de enseñanza-aprendizaje; el alumno.

Es necesario integrar al estudiante en este proceso de mejoras educativas, pues creará un sentido de pertenencia con su institución y esto conllevará una motivación para el estudiante, lo cual, puede llevar a un compromiso tanto personal, como con su profesor, al percatarse que sus opiniones y necesidades son tomadas en cuenta por sus docentes, compañeros y familiares.

Y al término de la evaluación, las acciones que decidan emplearse deberán ser con la finalidad de un mayor aprovechamiento de los jóvenes y fortaleciendo sus estrategias de estudio para incrementar el desempeño académico.

14.2 MARCO TEÓRICO

14.2.1 Definición

El rendimiento académico es un fenómeno multifocal. Edel (2003) explica que el rendimiento académico debe centralizarse en el esfuerzo y la habilidad del estudiante. Sin embargo, la importancia de éste radica en cómo se relaciona con otras variables. Por ejemplo: calificaciones, niveles de inteligencia e incluso con niveles socioeconómicos y socioculturales.

Tejedor (2003) define al rendimiento como inmediato si éste se relaciona con las calificaciones que logran los alumnos a través de su carrera profesional hasta obtener un título.

Por otro lado Torres y Rodríguez (2006) señalan que el rendimiento académico consiste en alcanzar un nivel de conocimientos que se evidencie en un área o materia, confrontado con su edad y nivel académico o con la norma.

Vicente (2000) por su parte, demuestra que las propiedades psicométricas de las calificaciones escolares son un instrumento eficaz y eficiente para ser ocupadas como medición del rendimiento académico.

Es importante mencionar, que el rendimiento académico se vincula con resultados palpables, que evidencien de cierta forma que la o el estudiante tienen como referencia ese conocimiento adquirido, finalmente lo que interesa a un empleador durante los procesos de selección es la demostración de ese conocimiento a través de notas o calificaciones de los estudiantes (Ocaña, 2011).

Por lo tanto, Gutiérrez y Montañez (2012) proponen que el rendimiento académico sea el reflejo de la obtención de conocimientos que adquiere un alumno o alumna de un grado educativo a través de la institución educativa, este nivel cognitivo que la escuela otorga al estudiante puede ser expresado mediante una calificación.

14.2.2 Factores Asociados al Bajo Rendimiento

A continuación, se explican los factores considerados para este trabajo, como influyentes en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior y superior.

a) *Ámbito Personal:*

El autoconcepto y la autoestima influyen en todos los aspectos de la vida, en las relaciones con los demás, en la confianza en sí mismo, en diversas decisiones, como es lo relacionado a estudios, en los éxitos y fracasos. Así mismo como lo importante en educación no sólo es transmitir conocimientos, sino desarrollar todos los aspectos de la personalidad para conseguir la perfección del alumno.

En las conclusiones de su trabajo, Vargas (2002) afirmó que una personalidad negativa afecta directamente en el rendimiento académico reflejado en un promedio de calificaciones más bajo y una tasa mayor de deserción escolar.

b) Ámbito Escolar:

Asimismo deben ser considerados como factores del rendimiento académico, las concepciones de aprendizaje de los sujetos, capacidades, métodos de enseñanza, clima de clase, etc.

La institución escolar (con todas sus dimensiones: profesores, currículum, etcétera) generalmente no es considerada como un factor directo en el rendimiento escolar de los alumnos. Sin embargo es notable la mención de casos donde un alumno, que al cambiar de institución escolar, modifica sustancialmente su rendimiento escolar. Con esto se puede considerar a la institución educativa como agente activo del rendimiento escolar.

Vargas (2002) nos menciona estudios de sociología de los años sesenta que lograron desviar la atención del alumno a la institución escolar como “copartícipe de la responsabilidad en el éxito y fracaso de los alumnos”. Así mismo señala que un buen índice que indica éxito en este ámbito es la retención de los estudiantes.

c) Clima en el aula:

Entendiéndose por Clima en el aula al ambiente que se genera en la interacción de los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, interacción alumno-alumno, alumno-maestro, entre otras; y que depende del espacio, recursos, y el contexto en general.

El rendimiento de los alumnos, su proceso de integración a través de la comunicación, su formación para el trabajo, así como el análisis de roles, es un proceso que se va logrando y que recae principalmente en el docente pues es quien elabora los medios y momentos para alcanzar la disposición de los jóvenes.

d) Habilidades de estudio

Otra de las variables comúnmente asociadas con el desempeño académico se encuentra en las habilidades de estudio. Esta relación goza de un apoyo considerable en investigación que sugiere el valor explicativo que éstas tienen sobre el éxito o fracaso escolar y en la caracterización de estudiantes con alto y bajo rendimiento (Caso, 2010).

La organización y concentración en el estudio, la capacidad para relacionar nuevos conocimientos con los existentes, la comprensión lectora y la capacidad

para autorregular el aprendizaje son habilidades que la literatura ha asociado con el rendimiento académico de estudiantes (Caso, 2010)

Entre las líneas de investigación desarrolladas en torno a las habilidades de estudio se encuentran aquéllas que comparan a estudiantes con bajo rendimiento escolar, con problemas de aprendizaje, y con dificultades en variables psicosociales, de aquéllos con desempeños aceptables. Los resultados indican que estudiantes con dificultades académicas cuentan con un pobre repertorio de habilidades para el estudio (Proctor et al., 2006) y que las calificaciones pueden explicarse en buena medida por el peso explicativo que aporta el uso de estrategias de aprendizaje (Ruban, 2000).

La autorregulación del aprendizaje, proceso que comúnmente hace referencia a procesos autorregulatorios basados en las estrategias que un estudiante utiliza en la adquisición de nuevos conocimientos, en la forma en que un estudiante organiza, planea y administra de manera intencionada las actividades escolares y el tiempo asignado al estudio, se vincula estrechamente con el rendimiento académico (Caso, 2010).

Al respecto, algunos datos señalan que cuando se ha entrenado específicamente a estudiantes del bachillerato a desplegar habilidades de naturaleza autorregulatoria, sus calificaciones escolares tienden a mejorar, aumentan sus habilidades para la comprensión de lectura, de las matemáticas y de las ciencias, a la vez que mejora su motivación hacia el estudio y se reducen sus niveles de ansiedad y depresión (Caso, 2010).

14.3 PROPUESTA DE TRABAJO

El presente estudio parte de considerar que si el docente identifica factores que propician o afectan el rendimiento escolar del estudiante, entonces le será posible crear condiciones propicias para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto conduce a establecer un diagnóstico derivado de la propia opinión del estudiante, acerca de las condiciones que son consideradas como propicias o adversas.

Generalmente los docentes consideramos diversas fuentes para planear nuestras actividades, como pueden ser programas, planes de estudios, supuestos teóricos; en pocas ocasiones preguntamos al estudiante lo que considera que puede estar afectando su aprendizaje y tampoco pensamos en hacer ajustes de acuerdo con las opiniones de los alumnos.

Para identificar las necesidades grupales, y tener un diagnóstico claro y real de cada grupo en educación superior y media superior, se propone una eva-

luación integral del rendimiento académico desde la perspectiva del estudiante, considerando que ésta puede ser una valiosa herramienta para el profesor de cualquier área o asignatura a manera de diagnóstico, y de esta forma realizar ajustes a nuestro plan de trabajo.

Pues, realizar una evaluación permite detectar las fortalezas y debilidades de los estudiantes respecto de los diversos factores que inciden en el rendimiento escolar. Siendo una aportación importante, ya que, brinda al docente información a fin de que éste actúe en consecuencia y modifique sus estrategias de enseñanza-aprendizaje. Es una oportunidad de realizar un diagnóstico “ecléctico” que permita al docente proponer acciones de mejora.

A continuación, se proponen una serie de instrumentos que se pueden emplear para los fines propuestos, explicando a grandes rasgos cada una de las pruebas **Escala de Integración y Adaptación Escolar** (Méndez, 2003). Se conforma por trece reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert. El instrumento pretende evaluar aspectos inherentes al proceso de integración y adaptación de un estudiante a la comunidad escolar. Ejemplos: “me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela”, “Conozco los servicios y apoyos que me ofrece mi escuela”. Las cinco opciones de respuesta tipo Likert con que cuenta cada reactivo se califican de la siguiente forma: totalmente = 5, casi totalmente = 4, más o menos = 3, un poco = 2, nada = 1. Una calificación alta en la escala sugiere un nivel alto de sentido de pertenencia a la escuela. La escala presenta un índice de consistencia interna = .85

Inventario de Autoconocimiento y Establecimiento de Metas (Osorno, Crespo, Arjona & Romero, 2003). Se conforma por 16 reactivos que evalúan dimensiones del proceso mediante el cual un individuo aprende a planear y proyectar sus metas mediante el esclarecimiento de sus capacidades y limitaciones cognitivas, afectivas y conductuales. Ejemplos: “Antes de plantear una meta analizo los obstáculos que se me puedan presentar y la forma de enfrentarlos”, “Me quedan claros los pasos que tengo que seguir para alcanzar las metas que me he propuesto”. Se responde a los reactivos con base a una escala de respuesta tipo Likert de cinco opciones (totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, indeciso, parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo) calificando con 5 a siempre y 1 a nunca cuando el reactivo implique una expresión positiva del constructo y con 1 a siempre y 5 a nunca cuando la expresión sea negativa. Por lo tanto, a mayor puntaje registrado en el inventario, mayor capacidad en un individuo para planear y proyectar metas. El inventario presenta un índice de confiabilidad de =.81

Prueba de Autoestima para Adolescentes (Caso, 2000). Escala dirigida a adolescentes mexicanos conformada por 20 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert con un índice de confiabilidad $\alpha = .88$. Permite evaluar al conjunto de juicios valorativos que un individuo hace de sí mismo con respecto a su desempeño, capacidades y atributos. Ejemplos: “Me gusta la forma como me veo”, “Soy muy lento para realizar mi trabajo escolar”. Los reactivos cuentan con cinco opciones de respuesta (siempre, usualmente, algunas veces, rara vez, nunca) y se califican con 5 las respuestas que impliquen expresiones relacionadas con una alta autoestima y con 1 las que impliquen baja autoestima. Una calificación alta en la escala, representa una mayor autoestima.

Cuestionario de Actividades de Estudio (Sánchez Sosa & Martínez Guerrero, 1993). Inventario dirigido a adolescentes mexicanos que permite evaluar las habilidades intelectuales empleadas en la adquisición de información para lograr un aprendizaje efectivo. Ejemplos: “Cuando estudio, señalo en el libro las ideas o conceptos más importantes (subrayo, anoto al margen, encierro párrafos, etc.)”, “Siento que hay muchas cosas que me distraen en el lugar donde estudio”. Los reactivos se apoyan en una escala tipo Likert con seis niveles de respuesta (siempre o casi siempre, muchas veces, poco más de la mitad de las veces, poco menos de la mitad de las veces, pocas veces, nunca o casi nunca) calificando con 6 a siempre o casi siempre y con 1 a nunca o casi nunca cuando el reactivo implique una expresión positiva del constructo y con 1 a siempre o casi siempre y 6 a nunca o casi nunca cuando la expresión sea negativa. Un puntaje alto en el cuestionario representa en el individuo la existencia de habilidades, actividades y situaciones personales que favorecen el estudio. Se utilizó una adaptación conformada por 47 reactivos (Caso, 2007). El inventario presenta un índice de consistencia interna de $= .91$

Escala MEDMAR. Es una escala que consta de 59 reactivos de tipo likert. La cual, además solicita datos sociodemograficos como: sexo, edad, existencia de beca, número de hijos en su familia, promedio. Este instrumento abarca indicadores familiares, escolares, de personalidad y perfil escolar. Su estructura permite identificar de manera clara los reactivos que son reportados por el alumno con déficit, es decir, en los que el alumno muestra inconformidad o desacuerdo (Medina, 2008).

Historial académico. Consiste en consultar las calificaciones de cada estudiante a fin de determinar su rendimiento académico mediante el promedio de calificaciones escolares acumulado al concluir el año escolar. Las calificaciones escolares representan la manera más comúnmente utilizada para evaluar el

grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje dentro del salón de clases (Lambating & Allen, 2002).

Por lo anterior, la propuesta del presente trabajo consiste en integrar una batería de pruebas completa, que nos brinde información relevante y en función de ello, la segunda fase, será capacitar a los docentes que se desempeñan como tutores especialmente, para que se aplique la batería a la totalidad de la población educativa del plantel, seguido del proceso de la información obtenida, integrando bases de datos y realizar los análisis estadísticos correspondientes, lo cual permitirá obtener los resultados y comenzar a trabajar las problemáticas detectadas.

14.4 CONCLUSIONES

Realizar evaluaciones mediante diversos instrumentos, como los que se proponen anteriormente, permitirá detectar tanto la fortalezas como las debilidades de los jóvenes de educación media y superior, respecto a los diversos factores que intervienen en su rendimiento escolar.

Además de ser evaluaciones “breves”, pues abarcarán un promedio de 90 minutos aproximadamente por grupo, resultan ser de gran utilidad, pues, aportarán información al docente para que modifique y/o fortalezca sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, además de permitir que el estudiante de a conocer sus opiniones, creando en ellos, un sentido de pertenencia tanto como con la institución como con los profesores y que observen que son tomados en cuenta, para mejorar el contexto educativo en el cual están inmersos.

Considerando que para poder actuar, se necesita contar con información fidedigna de la problemática, pues asegurará que las medidas que se consideren necesarias emplear para la problemática expuesta, brinden resultados positivos, tanto para los alumnos como para profesores, y padres de familia.

Se propone comenzar a trabajar sobre éstas estrategias durante la educación media superior pues diversos estudios demuestran que los estudiantes que llevan una buena trayectoria de desempeño académico durante el nivel medio superior, la mantienen durante su estancia en el nivel profesional, y esto también se asocia al hecho de tener el deseo de seguir preparándose, lo que en esta era del conocimiento es una imperiosa necesidad. Con lo cual, se estará esperando contribuir al disminuir los índices de deserción a nivel medio superior e incrementando el porcentaje de estudiantes que ingresan a estudiar una licenciatura.

El beneficio que esta propuesta aportaría sería conocer los verdaderos motivos que están ligados a la deserción en la institución en la cual estemos inmersos, y trabajar en conjunto para contrarrestar las dificultades permitiendo la integración óptima de los jóvenes con un rendimiento inferior al promedio, lo cual, se reflejará en una integración grupal óptima y con mejores resultados académicos, además de canalizar de ser necesario, con las autoridades correspondientes para atender las dificultades que se presenten ajenas al ámbito educativo, permitiendo una educación integral.

REFERENCIAS

- CASO Niebla, J., Hernandez, L. (2010). “Modelo Explicativo del bajo rendimiento escolar: un estudio con adolescentes mexicanos”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2010. Vol. 3 No.2
- CASO, J. (2000). *Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- EDEL, R. (2003). *El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo*. Recuperado el día 13 abril del 2013 de http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Res_Edel.html
- GORDILLO, E., Martínez, J., Valles, H. (2013). “Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior.” *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. No. 6
- GUTIÉRREZ, S., Montañez, G.S. (2012). *Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento académico escolar y la influencia de factores socioculturales*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/09/practica_educativa/Sandra_Gutierrez_Olveraloria_Silviana_Montanez_Moya.pdf
- LAMBATING, J. & Allen, J. D. (2002). “How the multiple functions of grades influence their validity and value as measures of academic achievement”. Ponencia presentada en: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Abril 1-5.
- MEDINA, L.; Martell, F. (2008). “Evaluación Integral del rendimiento escolar en educación superior. Instrumentos de evaluación”. *1º Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior y Superior*. Veracruz, México.
- MÉNDEZ, R. (2003). *Curso de Integración y adaptación escolar. Manual del Alumno*. México: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.

- MONTERO ROJAS, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). *Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel*. RELIEVE, v. 13, n. 2, p. 215-234. www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- OCAÑA, Y. (2011). *Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2011_n27/a11v15n27.pdf
- OSORNO, G.P., Crespo, C., Arjona, S. & Romero, P. (2003). Taller Proyecto de Vida. Manual del Alumno. México: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM.
- PROCTOR, B., Hurst, A., Prevant, F., Petscher, Y. & Adams, K. (2006). *Study skills profiles of normalachieving and academically struggling college students*. Journal of College Student Development, 47(1), 37-51.
- RUBAN, L. M. (2000). *Patterns of self-regulated learning and academic achievement among university students with and with out learning disabilities*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 61(4-A), 1296.
- SÁNCHEZ-SOSA, J. J. & Martínez-Guerrero, J. I. (1993). *Cuestionario de Actividades de Estudio (C.A.E.)*. México: Coordinación de Programas Académicos de Enseñanza Media Superior.
- TEJEDOR, F.J. (2003). *Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de <http://reforma.fen.uchile.cl/Papers/Poder%20explicativo%20de%20olos%20determinantes%20del%20rendimiento%20en%20olos%20estudios%20universitarios%20-%20Tejedor.pdf>
- TORRES, L.E., Rodríguez, N.Y. (2006). *Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211204>
- VARGAS, J. (2002). *Factores Diferenciales del Rendimiento Académico en Educación Superior*. D.F., México: Tesis doctoral presentada en la Universidad Anáhuac México Norte en la Facultad de Educación.
- VICENTE, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Recuperado el día 20 de junio de 2014 de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>

15 ADECUACIONES CURRICULARES PARA ESTUDIANTES SOBRESALIENTES

Leticia Sesento García

leticiasesentogarcia@yahoo.com.mx

Nallely Guadalupe Cortes Arcos

nallely.tep@gmail.com

Colegio Primitivo Y Nacional de San Nicolás de Hidalgo,
Michoacán; México.

Área temática: Educación superior, vulnerabilidad
y educación inclusiva

RESUMEN

Dentro de las aulas de clase existen alumnos “promedio”, de “bajo desempeño” y “sobresalientes”, debido a ello, el docente constantemente debe realizar adecuaciones curriculares, para lo cual, debe tomar en cuenta intereses, habilidades y motivación de los estudiantes, con el objetivo de impactar significativamente en su aprendizaje.

Uno de los objetivos de la enseñanza es incrementar la capacidad intelectual del alumno, por lo cual, al detectar que avanza a un ritmo más rápido, es importante apoyarlos como docentes, a desarrollar y potenciar sus habilidades, además de orientarlos hacia el crecimiento, para de esta manera, maximizar su potencial.

Lo anterior, sin excluirlos del grupo de clase, pues el trabajo con este grupo de jóvenes no debe limitarse a asignar tareas “normales” a la mayoría de los alumnos y tareas diferentes a los estudiantes adelantados, porque, esto traerá dificultades como conflictos personales con sus compañeros. Además de que hará sentir al estudiante sobresaliente diferente a sus compañeros.

Debe tenerse siempre presente que todos los estudiantes necesitan la guía, apoyo y capacidad del docente, sólo se difiere en cómo lo necesitan, reflexionar en esto, nos ayudará a desempeñarnos cada vez mejor.

En este trabajo se aborda la temática de los estudiantes sobresalientes, cómo identificarlos, cómo trabajar con ellos dentro del aula, y algunos errores que comúnmente se cometen en el ambiente de clase.

15.1 INTRODUCCIÓN

La Política Educativa Nacional se inscribe en los principios de igualdad y equidad y en la aspiración por consolidar un sistema educativo que contemple las necesidades educativas de todos los alumnos y las alumnas que asisten a la escuela. Para lograr estos fines, tiene como propósitos centrales, en el marco de atención a la diversidad: “Abatir la marginación y el rezago que enfrentan los grupos sociales vulnerables para proveer igualdad en las oportunidades que les permitan desarrollarse con independencia y plenitud” y “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad”.

Por ello, la educación media superior y superior, debe estar consciente de la diversidad de estudiantes con los que labora día con día, y desarrollar estrategias para el buen desempeño de la totalidad de la población estudiantil, y permitir que aquellos jóvenes con capacidades sobresalientes desarrollen óptimamente su potencial, mediante una metodología de trabajo diversificada y pertinente.

Primeramente, identificando a los jóvenes con capacidades y aptitudes sobresalientes, seguido de una planeación educativa que fomente el desarrollo de estos jóvenes, evitando la exclusión y fomentando la participación y colaboración grupal. Y favoreciendo el clima de clase para un desarrollo integral del total de los estudiantes del grupo, fomentando un proceso de enseñanza-aprendizaje abierto a las necesidades que demande el grupo de clase.

15.2 MARCO TEÓRICO

Los niños y jóvenes con aptitudes intelectuales sobresalientes constituyen un recurso valioso, en tanto enriquecen el capital humano, que es necesario a la sociedad para poder competir en las sociedades del conocimiento (Aguilera, 2008).

Según Alonso (2006), el potencial que poseen convierte a los sobresalientes en un recurso humano valioso y hace necesario que dentro de los sistemas educativos, y las escuelas, se desarrollen acciones orientadas a proporcionar una respuesta educativa que promueva el pleno desarrollo, aprendizaje y participación, de estos escolares.

Sin embargo, en México aún es escasa la investigación acerca de las aptitudes sobresalientes y aún más aquella orientada a establecer los criterios que resultan válidos para la identificación de estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. Esto es particularmente notorio en el nivel medio superior, ya que en el país prácticamente no existen programas y estudios dirigidos a los estudiantes de estas características.

Es tan escasa la investigación en ésta área que el simple hecho de definir a los estudiantes sobresalientes resulta una problemática debido a que no existe una única y verdadera definición de estudiante sobresaliente, pues se le relaciona con diversos factores; como lo son; social, escolar, cultural y temporal.

Las definiciones relacionadas al presente trabajo son:

Manifestación de la capacidad intelectual, relacionándola con un CI elevado, utilizando como principal instrumento de detección la aplicación de pruebas psicométricas.

Jiménez (1997), define sobresaliente como persona cuyas potencialidades en artes aplicadas, escritura o liderazgo social, pueden ser conscientemente reconocidas por sus ejecuciones.

15.2.1 ¿Por qué debemos identificar a los alumnos sobresalientes?

Si bien, algunos teóricos de la educación se oponen a que se establezcan procedimientos de identificación y niegan la necesidad de una intervención educativa especial. También existen, los defensores de la educación de los alumnos sobresalientes quienes argumentan que se debe de identificar a este tipo de alumnos de forma que se puedan conseguir las modificaciones apropiadas en el curriculum y la instrucción, y que se guíe a cada alumno hacia el desarrollo más completo de su potencial de logro excepcional y, a lo largo, aporten su contribución a la sociedad (Renzulli et al, 2001).

15.2.2 ¿Cómo identificarlos? Características

Existen múltiples posturas que definen la identidad de las alumnas y alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Para iniciar, se retoma la de Ellen Winner, quien distingue tres características principales: temprana madurez, deseo irreprimible por aprender y alta capacidad para relacionar cosas y emociones entre sí.

1^a. **Muestran una temprana madurez.** Algunas de sus capacidades se desarrollan muy pronto, por lo que están “muy adelantados para su edad”, es decir, que aprenden de forma más rápida y fácil. Siguen un “guion propio”, aprenden a su manera o bajo su propio estilo de aprendizaje. Crean sus propias reglas y desarrollan estrategias creativas al resolver problemas o situaciones en torno a temas de su interés.

De ahí, la importancia de promover actividades, juegos o ejercicios

para favorecer su desarrollo para que puedan llegar a niveles de creatividad que transformen un campo o área del conocimiento humano.

2ª. **Muestran un deseo irreprimible por aprender.** Es característico de estos jóvenes, manifestar una motivación intrínseca, un interés obsesivo por el aprendizaje, una alta capacidad de concentración y el deseo de dominar un tema de su interés. Les agrada o les “apasiona” ser expertos o expertas en la materia. Llegan a estados vivenciales óptimos en los que se concentran intensamente en aprendizajes sobre temas de su interés y se desconectan u olvidan de todo lo que está a su alrededor.

3ª. **Muestran alta capacidad para relacionar cosas y emociones entre sí.** Cuentan con una gran capacidad para experimentar y jugar con sus ideas y conocimientos y encuentran nuevas formas de relacionarlas, de organizarlas y de darles forma, además de que todo lo que emprenden lo realizan con gusto. Disfrutan al resolver los retos que se les presentan; hacen pruebas, experimentan, ensayan y son persistentes en solucionar y no volver a cometer ningún “error” que identifiquen o que les sea marcado.

Para esta población, aprender es un placer; son curiosos y curiosas, pues quieren saberlo todo: conocer cómo funciona una máquina o los aparatos a su disposición, hacer pruebas, armar y desarmar objetos, preguntar o cuestionar el porqué de las cosas y de los hechos sociales e históricos, de la injusticia o de las desigualdades sociales o sobre el origen del universo, de las estrellas o de los planetas e incluso se hacen cuestionamientos filosóficos (por ejemplo: “hacia donde avanzará la humanidad”). Esta curiosidad es una motivación para crear, investigar y experimentar, es una fuente inagotable de interés y enriquecimiento de sus vidas.

Otros autores, afirman, que los estudiantes intelectualmente sobresalientes se caracterizan por poseer procesos de análisis efectivos y síntesis de la información, alta capacidad de memoria, flexibilidad para categorizar y representar problemas, facilidad para transferir aprendizajes, elevada creatividad y uso efectivo de estrategias de aprendizaje (Sastre, 2011; Valadez y Ávalos, 2010).

En sí, existen diversas posturas para identificar a estudiantes sobresalientes, por ello, a continuación se presentan las principales características que se identifican en estos jóvenes.

Adquisición y retención rápida.	Habilidad para sintetizar u organizar cosas o conceptos.	Cuestionamiento de las reglas o métodos de enseñanza.
Actitud activa para investigar y opinar.	Capacidad para abstraer, analizar, deducir, comparar.	Pueden mostrarse dominantes o indiferentes.
Curiosidad intelectual.	Obstinación en ideas propias o tareas atractivas.	Elaboración de criterios propios e organización.
Impaciencia con los otros.	Opinión argumentativa.	Riqueza de vocabulario.
Buena expresión oral.	Suelen aburrirse en el salón de clase, rechazo a la escuela.	Contrariedad ante las interrupciones.
Gran información en temas complejos para su edad.	Realización de preguntas constantes o provocativas.	Inconformismo
Imaginación y creatividad, gusto por experimentar cosas nuevas, originalidad.	Pueden rechazar las explicaciones que se les dan, cuestionan lo convencional.	Mala asunción de la crítica o el rechazo.
Posible utilización del lenguaje para exhibirse.	Concentración profunda, atención duradera en áreas de su interés.	Desacato ante la injusticia.
Independencia, por lo que prefiere el trabajo individual.	Desatención a cuestiones impuestas (horarios, tareas, equipos).	Falta de esfuerzo.
Humor corrosivo para descalificar u ofender.	Posible rechazo a padres, profesores, compañeros.	Aprenden antes porque son más rápidos.
Muestran capacidad de liderazgo y saben ejercerlo con decisión.	Gustan de la lectura.	Muestran pensamiento divergente.
Pueden ser innovadores.	Pueden intentar dominar a los demás o aislarse de compromisos grupales.	Corren peligro de divagar por ramificar demasiado sus pensamientos.
Posibles deficiencias en el uso del código escrito.	Sensibilidad, empatía, ansia de justicia, deseo de ser aceptado.	Tenacidad.

Adaptado de Reyzábal María Victoria.

15.2.3 ¿Cómo pueden todos los alumnos aprender y desarrollar sus capacidades?

Para ello, debe enriquecerse a todo el grupo con actividades que propicien experiencias de aprendizaje motivadoras, variando estrategias didácticas y estimulando el interés por la investigación, por conocer y por aprender de manera permanente.

Para enriquecer el aula se destaca el trabajo en equipos, pues se considera como una oportunidad de aprendizaje que se concreta a través de la participación de pequeños grupos de trabajo con un propósito común, en donde la búsqueda de información y la producción tienden a lograr una mejor comprensión o entendimiento compartido de un concepto, problema o situación.

Este mismo trabajo en equipo, como estrategia para fortalecer el aprendizaje, proporciona beneficios a todo el grupo, pues, los alumnos se apoyan y ayudan de manera recíproca para el desarrollo de la actividad. Lo cual, garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo en el momento de trabajar juntos, y estimular la actividad metacognitiva; además de favorecer su desarrollo cognitivo y de socialización.

De esta forma, el aprendizaje colaborativo permite que se progrese como grupo y se desarrolle como tal, beneficiando a cada uno de sus integrantes.

Bajo la dinámica de colaboración, el enriquecimiento en el aula requiere que el docente planee y organice actividades, de tal forma que el grupo alterne la realización entre tareas individuales, tareas por equipos y tareas colectivas, con la finalidad de ir construyendo entre todos los conocimientos a partir de sus ideas previas acerca del tema.

Además, las tareas estarán diseñadas para desafiar a los jóvenes, para confrontarlos con lo ya aprendido y con lo nuevo, que resuelvan problemas de la vida real, que empleen una diversidad de fuentes de información, que favorezcan el desarrollo de actividades intelectuales y manuales que los lleven a descubrir verdades científicas y de esta forma acceder a una concepción científica del mundo.

Como menciona Prieto, el enriquecimiento curricular tiene como propósito ofrecer experiencias adicionales y complementarias a lo establecido, que se concretan en los materiales de apoyo curricular como son los libros de texto y los libros del maestro, los cuales han sido convencionalmente planeados, según las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos y alumnas, lo que implica un trabajo de mayor calidad y con niveles de análisis más elevados que los contenidos y temáticas comúnmente abordados en el grupo en general.

El enriquecimiento curricular en el aula, involucra la práctica docente en dos cuestiones sustantivas: el ambiente de trabajo y la organización del trabajo

docente. El ambiente de trabajo y su articulación con la organización del trabajo docente implican una mirada del aula como el espacio formativo en donde se favorece el desarrollo de competencias y capacidades.

Considerar estos planteamientos tiene la intención de trascender el modelo tradicional establecido en el aula y avanzar hacia la idea de un espacio áulico diverso y dinámico, que genera procesos participativos, críticos y reflexivos para favorecer su transformación paulatina.

Al mismo tiempo, tanto el ambiente de trabajo como la organización del trabajo docente visualizan al aula como un espacio que alberga a un grupo flexible. Es decir, en el aula se visualiza la posibilidad de formar grupos flexibles porque en ella se hacen presentes:

Niveles de competencia similares en ciertas áreas o por intereses y habilidades específicas en un área concreta, de tal manera que puede haber estudiantes de distintas edades, pero con un interés o nivel de competencia semejantes.

Posibilidad de organización de grupos en función de las asignaturas del currículum y/o por temáticas concretas, las cuales pueden ser coordinadas por alumnos o alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Formación de grupos en donde se aborden contenidos a nivel de capacidad del alumnado, conformando una gradación de niveles de aprendizaje en una determinada área.

El docente cuyo referente es el enriquecimiento curricular despliega una forma de enseñanza en las que transforma las estructuras rígidas de comunicación e intercambios verticales, en relaciones más horizontales. Con ello, crea un ambiente y organización de trabajo que potencializan la confianza y el gusto de aprender, de ser y de estar.

15.2.4 El docente; un papel importante para el desarrollo de estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La atención educativa de este alumnado en el aula no requiere de un profesorado específico (Artiles, 2003). Tan solo es necesario una formación suficiente para proporcionar el conocimiento de las necesidades y características del alumnado con altas capacidades, especialmente, la metodología más adecuada para estimularlos.

Por ello, se puede decir que el alumnado de altas capacidades no necesita profesorado con altas capacidades.

Pero, si se requiere que dicho profesorado se adapte al reto continuo que supone una educación diversa. En ocasiones, podrá sentirse en inferioridad de condiciones ante temas que le plantea el alumno o alumna y no domina, debiendo

afrontarlo mediante el diálogo, la comunicación, la implicación del alumnado con altas capacidades y con la ayuda de otros compañeros.

Por este motivo, es necesario que los profesores de los alumnos sobresalientes sean muy flexibles, que presenten una organización del aula dinámica y creativa y de la que podrá beneficiarse toda la clase. Aceptar, comprender y estimular la diversidad existente entre sus alumnos, es el camino adecuado para que el alumno o alumna con capacidades y aptitudes sobresalientes sea tomado en cuenta.

Distintos autores han destacado algunas de las conductas del profesorado que propician una respuesta más adecuada a los estudiantes sobresalientes (Prieto y García 1999) como son las siguientes:

- a. Proporciona un clima en el aula que promueve la autoestima y ofrece el ambiente adecuado para que se puedan tomar riesgos creativos y cognitivos. Propicia y estimula la curiosidad, la intuición y la creatividad dentro y fuera del aula. Respeta las preguntas inusuales, acepta las ideas fantásticas y poco frecuente, es tolerante con los errores por disparatados que éstos parezcan, ánima al alumnado a escribir o dibujar sus ideas, acepta la tendencia a adoptar una perspectiva diferente.
- b. Permite utilizar a sus alumnos y alumnas su propio estilo de trabajo. En la medida que fuera necesario, modifica su programación de aula para adaptarla a los intereses de su alumnado. Es flexible en la organización de su trabajo y en su relación con el alumnado.
- c. Manifiesta cierta apertura hacia sus alumnos compartiendo información y sentimientos, comprometiendo e implicando a estos en la toma de decisiones o en la solución de problemas, por la disposición a ser corregido, cuando sus respuestas o su organización no funcionan a criterio del alumnado. El profesorado abierto a ideas y experiencias nuevas amplía de forma progresiva el horizonte de los intereses del sujeto al que ayuda.
- d. Proporciona al alumnado distintas formas de aprender, de forma que tenga la oportunidad de encontrar distintas soluciones a un problema, diferentes formas o caminos de categorizar los objetos o los diversos puntos de vista o perspectivas en una discusión. Proporciona materiales que desarrollen la fantasía y la imaginación.
- e. Enseña con entusiasmo, con sentido del humor y no es autoritario. Domina en profundidad el área o materia curricular de la que es especialista.
- f. Planifica de forma diferenciada el trabajo de sus alumnos según sus necesidades individuales.

Con el alumnado que presenta altas capacidades, guía su aprendizaje, le proporciona mucha autonomía en su trabajo y utiliza diversidad de materiales para que investigue y desarrolle proyectos personales en función de sus intereses, manejando programas y provisiones educativas para este alumnado.

En resumen, la función del profesor, consiste en crear a través de su tacto pedagógico un entorno de aprendizaje seguro y estimulante, y ayudar a los alumnos a alcanzar un equilibrio entre las actividades, el docente será entonces, un facilitador y no un proveedor de información, deberá tener el deseo de enseñar a los alumnos.

15.3 PROPUESTA DE TRABAJO

Dentro del ámbito educativo, se debe de llevar a cabo un proceso para lograr la incorporación de la diversidad de estudiantes, generando un clima de clase apropiado.

Por ello, lo primero que se debe realizar es identificar a aquellos estudiantes con capacidades superiores, lo cual puede llevarse a cabo mediante instrumentos estandarizados para medir el coeficiente intelectual o mediante las nominaciones de sus compañeros u observación de los docentes.

Seguido de ello, debe estructurarse un plan de trabajo en el cual, no se excluya a estos estudiantes del grupo, sino integrarlos, para desarrollar su potencial y permitir que el resto del grupo desarrolle diversas habilidades y realicen diversas actividades para corroborar su aprendizaje.

A continuación, se muestran sugerencias de cómo se pueden llevar a cabo las sesiones de clase integrando a todos los estudiantes, favoreciendo su aprendizaje y potenciando sus habilidades.

- El profesor debe planificar actividades variadas para los mismos contenidos.
- Durante la sesión, pedir a los estudiantes actividades con diversos niveles de complejidad, por ejemplo, las más sencillas son las orientadas a identificar o reproducir contenidos (definir, explicar); las de dificultad media se enfocan en la aplicación de contenidos (resolución de problemas, para qué utilizarlo); y las tareas con mayor grado de dificultad son aquellas que ameritan relacionar contenidos (comparar, interpretar, relacionar).
- Deben planificarse equitativamente actividades tanto grupales, como en parejas e individuales.
- Permitir la creatividad en las tareas académicas.
- Jugar con los tiempos de ejecución de tareas.

Es importante considerar, que la cuestión principal en la educación del alumno sobresaliente, reside en si es capaz intelectual y académicamente de aprender a una velocidad mayor y con mayor profundidad que sus compañeros, y si está adecuadamente motivado para hacerlo debe tener tal posibilidad.

15.4 CONCLUSIONES

Los estudiantes sobresalientes, como todos los alumnos, necesitan experiencias de aprendizaje diseñadas a su medida. Cuando los docentes no perciben esa necesidad, pueden proponerles metas de aprendizaje demasiado bajas o que no tiendan al desarrollo de nuevas destrezas.

Entonces, aunque estos alumnos obtengan buenos resultados, tal vez no lleguen a desarrollar el equilibrio deseable entre chocar contra las paredes y escalearlas. Los estudiantes adelantados comparten con los demás la necesidad de que los docentes los ayuden a fijar metas elevadas, a elaborar planes para alcanzarlas y a tolerar las frustraciones.

Es necesario, además, resaltar que para lograr un mejor trabajo en las aulas, es importante ofrecer referentes técnico-metodológicos a los docentes, directivos y personal de apoyo pedagógico respecto a las estrategias diversificadas para la atención de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Además de proporcionar orientación a los padres de familia o tutores, para que en colaboración con la escuela se determine una respuesta coordinada y acorde con las necesidades personales, escolares, sociales y familiares del alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes.

REFERENCIAS

- AGUILERA, V. (2008). *Alumnos con sobredotación intelectual: los grandes olvidados*. REVISTA Digital Internacional Humanidades-Ciencia de la Educación, 4. Recuperado de <http://www.doces.es/articulos/ver>
- ALONSO, J. (2006). *Adaptación escolar y Social*. En J. Alonso (Ed.), VI Congreso IBEROAMERICANO de Superdotación, Talento y Creatividad. Argentina: Ideaccion (pp. 184-188).

- ARTILES, C.; Jiménez, J.; Alonso, P.; Guzmán, R.; Vicente, I. Y Álvarez, J. (2003). *Programa para la atención educativa al alumnado con altas capacidades de la Comunidad Autónoma de Canarias. Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa. Guía para profesionales de la educación*. Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. (pp. 86-104)
- JIMÉNEZ, F. (1997). *Educación de los alumnos más dotados*. Revista de Investigaciones Educativas, 15(2), 217-234.
- · — (1998). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson
- PRIETO, M.; Castejón, J. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- RENZULLI, J. (2001). Escala de Renzulli (SRBCSS). *Escala para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes superiores*. Amaru. Salamanca.
- REYZÁBAL, M. (2011). *Reflexiones en torno al mundo emocional del alumnado sobresaliente*. Conferencia Magistral en el Tercer Encuentro Internacional: “La Educación básica en un contexto inclusivo”. México: Dirección de Educación Especial.
- SECRETARIA de Educación Pública (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SASTRE, S. (2011). “Funcionamiento metacognitivo en niños con altas capacidades”. *Revista de Neurología*, 52(1), 11-18.
- VALADEZ, M. y Ávalos, A. (2010). Atención educativa en alumnos sobresalientes y talentosos en escuelas inclusivas. En J. Giraldo y C. Núñez (Eds.), *Inclusión, talento y equidad en una educación de calidad* (pp. 25-35). Bogotá, Colombia: Buinania.

Capítulo
IX

*Acceso, progreso y
egreso de colectivos
vulnerables en la
universidad*

9.1. INTRODUCCIÓN

El reconocimiento del derecho a la educación y la promoción dentro de las universidades, en un ambiente pluricultural y equitativo, deben ser los pilares que impulsen un plan institucional de sensibilización.

En este sentido, el plan de sensibilización debe iniciarse desde el proceso de transición de la educación media a la universidad con la finalidad de animar, motivar, y presentar oferta universitaria, programas propedéuticos y de acogida a los estudiantes que aspiren a cursar estudios universitarios; esta temática recoge todas aquellas experiencias que desde las IES se promuevan hacia los procesos de accesibilidad, permanencia y egreso dentro de la institución.

9.2. APORTACIONES GENERALES DE ESTA LÍNEA

1 TENDENCIAS EMERGENTES EN LA INVESTIGACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS DE LENGUAS EXTRANJERAS

Veronika de la Cruz Villegas

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Maricela Zúñiga Rodríguez

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

RESUMEN

La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras como segunda lengua a estudiantes con discapacidad visual en el nivel superior, conduce al abordaje de una temática que es el foco de los actuales debates académicos en México, sin embargo con poco impacto en la práctica; la Inclusión Educativa.

Dicha exploración tuvo su fundamento en el marco de un trabajo de tesis doctoral que fusionó las temáticas de Inclusión Educativa, Discapacidad Visual y Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (LE), cuyo objetivo general fue el analizar las prácticas educativas que se llevan a cabo en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). La presente propuesta presenta las tendencias actuales y emergentes en la investigación de las temáticas centrales de este estudio; Inclusión Educativa, Discapacidad Visual y Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

El documento se estructura en tres apartados: en un primer momento, el desarrollo histórico y conceptual de la Inclusión Educativa (IE), así como las políticas internacionales y nacionales que le dan soporte a la misma en México y el mundo; además de las experiencias de inclusión en el nivel superior en Europa, América Latina y México. En un segundo momento, se presentan aspectos relacionados con

la temática de la discapacidad y su presencia en las políticas públicas en México. De igual manera, se presenta el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a la población seleccionada y las tendencias actuales en la investigación de la dupla Discapacidad Visual-Enseñanza de Lenguas Extranjeras ubicándola específicamente en el nivel superior. Para finalizar, se presenta el resultado de la revisión y el análisis de trabajos de investigación previos sobre las temáticas que se abordan en este trabajo de investigación, haciendo énfasis en las tendencias teóricas, metodológicas y las tendencias emergentes en las temáticas de estudio.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión de las personas con discapacidad al ámbito escolar se entiende desde los principios fundamentales de los derechos humanos. A través de la inclusión educativa (EI), se busca favorecer la ampliación y democratización de las oportunidades de formación en el marco del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y de la educación como un derecho. Al respecto, la UNESCO considera que se debe prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables –personas y grupos que no pueden ejercer su derecho a la educación (entre los que se encuentran las personas con discapacidad)- para procurar desarrollar todo el potencial de cada persona. (UNESCO: 2012).

Con el fin de mejorar y dar oportunidad a más alumnos para su inclusión en la escuela para que puedan desarrollarse en una sociedad justa y equitativa tal como lo plantea el enfoque de la inclusión educativa, en los últimos años las instituciones educativas han venido cambiando su forma de operar en lo concerniente a la educación básica.

Actualmente, la inclusión de las personas con discapacidad en la educación en el nivel superior, y en específico en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), es una realidad. Las Instituciones de Educación Superior tienen el compromiso y la responsabilidad social de facilitar la incorporación de estas minorías al ámbito profesional, y contribuir, de esta forma a su inclusión laboral como profesionales.

El trabajo que se presenta se enfoca a la identificación de las tendencias actuales en la investigación de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en las universidades mexicana.

1.2 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

El desarrollo histórico de la inclusión educativa señala que el abordaje del tema de la inclusión educativa no es nuevo, lleva más de medio siglo en las mesas de discusión de aquellos apasionados de la educación pero con denominaciones diversas, cada una de ellas respondiendo al momento histórico de su surgimiento. A la par de su evolución se han gestado innumerables políticas, estrategias, métodos y técnicas de apoyo para los alumnos con necesidades específicas, con el único fin de hacer para ellos una sociedad más justa y digna para vivir (Schröder, 2006).

Lo anterior se ejemplifica a través de los tres momentos históricos sugeridos por Parra (2010) a los cuales les denominó: Desde la segregación hasta la educación especial, de la educación especial a la educación integrada y de la educación integradora a la educación inclusiva. De deficientes y anormales a enfermos y discapacitados, estos términos han marcado en desarrollo de la discapacidad en el mundo y por ende el de la IE. Hoy, 50 años después de las primeras experiencias de inclusión, la formas de ver y abordar el tema de la discapacidad en el aula de clases ha cambiado, basta ver la manera en la que los investigadores contemporáneos visualizan a la IE. A continuación se presentan algunas de estas concepciones.

La Inclusión Educativa, es un proceso a través del que se ofrece a todos los niños y niñas, la oportunidad de ser miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula independientemente de su capacidad, raza o cualquier otra diferencia (Lago y Marín, 2010). La anterior definición deja entrever la influencia de diversos elementos en el proceso de inclusión, al respecto Bedoya (2008) señala que cuando se habla de Inclusión Educativa, necesariamente hay que remitirse a un concepto de inclusión más amplio.

Moriña, 2004 por su parte, señala que la Educación Inclusiva no tiene que significar lo mismo en un país que en otro; más aún en un mismo país puede existir diferencias entre prácticas de la educación, políticos e investigadores acerca de lo que entienden por estos términos. López-Torrijo (2009) plantea que la inclusión destaca el derecho fundamental de todos a recibir una educación de calidad. Por su parte Moreno (2008) señala que ésta aparece como la forma idónea de acoger a todos los alumnos poniendo especial énfasis en aquellos que tradicionalmente han sufrido alguna forma de exclusión educativa por alguna razón. Desde la mirada del derecho hasta miradas más de tipo pedagógico y social han caracterizado el desarrollo de este concepto el cual ha tenido una amplia aplicabilidad en el nivel básico de educación. Sin embargo, mientras los niveles educativos anteriores al nivel

superior cuentan desde hace ya varios años con políticas y programas de inclusión, siguen presentando carencias en la práctica educativa.

¿Qué ocurre al respecto de la Inclusión Educativa en el nivel superior? Es importante destacar aquí la importancia de los avances obtenidos por algunas instituciones de nivel superior las cuales se han aventurado a la atención de personas con diversas discapacidades. Entre ellas se encuentran la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Valencia, la Universidad Pontificia de Madrid, la Universidad de las Palmas Canarias, la Universidad de Concepción, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Córdoba.

En México, algunas instituciones de educación superior también se han aventurado a esta experiencia, algunas de ellas sin contar ni con la formación ni la infraestructura necesarios, tan solo por procurar el desarrollo personal y profesional de los jóvenes con discapacidad. Por ejemplo, a partir del semestre Otoño 2006 (agosto), la Universidad Iberoamericana Ciudad de México dio inicio, en coordinación con el Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS), A. C., al programa “Construyendo Puentes: Transición a la vida adulta independiente de jóvenes con discapacidad intelectual”. Por su parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ante la presencia en sus aulas de alumnos con diversas discapacidades, desde 2004 lanzó el proyecto CAD UNAM para apoyar a estudiantes con discapacidad. La Universidad Veracruzana pensando en la importancia de la accesibilidad crea en el 2009 el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP). Otras universidades están teniendo experiencia puramente empírica sin un respaldo educativo, político o legal pero con resultados verdaderamente plausibles.

1.3 EL BINOMIO DISCAPACIDAD VISUAL-ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA

La revisión de la literatura sobre la discapacidad visual indica que, de acuerdo al reporte mundial sobre discapacidad realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM) en el 2011, más de mil millones de personas en el mundo, el 15% de la población mundial, viven con algún tipo de discapacidad. Para la OMS (2011), la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

De acuerdo con la Clasificación del tipo de discapacidad del INEGI (2012) la discapacidad puede ser: motriz, mental, múltiple y sensorial y de la Comunicación. Este último grupo comprende las discapacidades para ver, oír y hablar, así como las discapacidades de la comunicación y la comprensión del mensaje. De acuerdo al reporte de la población total y con discapacidad por edad y género del INEGI (2010), Se observa que en los grupos de edades de 5 a 9 años y de 15 a 19 años o más se incrementa significativamente el número de personas con discapacidad visual. En este último rango se ubican las personas con posibilidades de estudiar el nivel superior.

La mayor concentración de personas con limitaciones para ver se encuentra ubicada en la educación básica, no ha de extrañarnos entonces que la mayor parte de los estudios que existen en la actualidad sobre educación inclusiva se encuentren ubicados en ese nivel. La educación superior cuenta aún con muy poca experiencia de inclusión, sin embargo el número es significativo mucho más cuando observamos las cifras de alumnos con posibilidades de integrarse a dicho nivel.

En lo referente al binomio discapacidad visual-enseñanza de lenguas extranjeras, Lightbown y Spada (2011) señalan que el aprendizaje de una segunda lengua difiere del aprendizaje de la primera en cuanto a las características y los contextos de los alumnos y plantea los siguientes ejemplos de condiciones de aprendizaje: pensemos en (1) un niño pequeño aprendiendo la primera lengua; (2) en un niño aprendiendo la segunda lengua en un área de juegos; (3) adolescentes tomando una clase de lengua extranjera en su propio país; (4) un adulto inmigrante con una limitada educación trabajando en un ambiente de segunda lengua sin la oportunidad de tomar clases de idiomas.

Estas condiciones de aprendizaje son sin lugar a dudas distintas y sus tratamientos pueden llegar a ser diversos, ahora y tomando en consideración que la cultura y la actitud también intervienen en el aprendizaje de la segunda lengua, pensemos en adultos con ceguera intentando aprender una segunda lengua. Independientemente de la condición a la que nos refiramos todas requerirán de tratamiento especial tomando encuentra las habilidades que los alumnos deben desarrollar para el aprendizaje de la segunda lengua. La situación se complica cuando quienes les enseñan a nuestros estudiantes no están capacitados con las estrategias necesarias para acercarles el conocimiento y cuando las instituciones no cuentan con el equipamiento necesario para cubrir sus necesidades académicas.

1.4 TENDENCIAS EMERGENTES

La revisión realizada de casi 50 artículos y ensayos sobre inclusión, educativa, discapacidad visual y enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual publicados en los 10 últimos años permite realizar un análisis de las últimas tendencias en los aspectos epistemológico, teórico, metodológico e instrumental e identificar las tendencias emergentes. Desde una visión esférica, se aprecia que la cobertura favorable de los estudios analizados se inclina hacia el nivel básico de educación, con poca influencia en el nivel medio superior y muy poco impacto en el nivel superior. Entre los países promotores de la Inclusión Educativa se encuentran Estados Unidos, España, China, Rumania, Irlanda, Kenia, Sudáfrica, Uganda, Noruega y Egipto.

Las Tendencias epistemológicas nos indican que toda investigación formal que tenga la intención de ser científica y propositiva tiene un compromiso epistemológico no solo en la observación de los postulados que convergen en relación a la temática en cuestión sino también en la calidad de la información que se propone a partir del trabajo que se construye, en este sentido los estudios y trabajos revisados fueron analizados con la intención de identificar la visión del mundo de sus autores; su postura epistémica para con ello determinar la tendencia de posturas en el abordaje de dos de las temáticas que se desarrollan en este estudio: Inclusión Educativa, y Discapacidad Visual.

En el caso de las temáticas que aquí se desarrollan se observa que en su mayoría los estudios sobre Educación Inclusiva tienen un abordaje fenomenológico-hermenéutico ya que el conocimiento que se aborda está enmarcado en la trama de la vida, en la interacción cotidiana y el lenguaje común. Así, partiendo de la realidad, de la cotidianeidad del tema en cuestión, los investigadores se han interesado en iniciar una discusión no sólo nacional sino también internacional sobre la realidad de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, en profundizar en la trayectoria histórica de la IE (Moreira, 2008), las políticas y su impacto en la realidad escolar de las personas con discapacidad dando como consecuencia el aumento de la marginación y la exclusión no solo de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino también de estudiantes inmigrantes, y segmentos sociales desfavorecidos de la población (Berhanu, 2010). Además también se ha explorado desde esta visión fenomenológica, el estado actual de la Educación Especial, tomando en consideración los aciertos y los factores coexistentes que debilitan y anulan el proceso hacia la educación inclusiva. Así como los fenomenólogos-hermenéutas se oponen a la idea reduccionista del

empirismo, y no desligan la vida cotidiana de la interacción comunicativa ni del lenguaje común, así algunos investigadores destacan la existencia de una dimensión global en la que hay que circunscribir la problemática de la discapacidad y que desde esa dimensión es evidente la necesidad de transformar para dejar de vivir en una utopía (Ferreira, 2011), es decir, los autores enfatizan la idea de que en la misma sociedad están los problemas en el proceso de inclusión, más allá de la cobertura de las políticas y de su efecto en las instituciones educativas, más allá del conocimiento de los roles que los actores deben desempeñar, en la sociedad está posiblemente la respuesta a todos los males. De hecho algunos investigadores hablan de discapacidad pero de tipo social (Molina, 2010) ante la imposibilidad de la sociedad de aceptar a las personas con discapacidad como sus iguales en las distintas esferas sociales.

Entre las grandes reflexiones que desde la postura fenomenológico-hermenéutica se han dado en relación a la temática de la inclusión educativa, se encuentran las que quieren hacer conciencia sobre el papel que la institución educativa tiene, sobretodo en cuanto a proporcionar oportunidades equitativas de progreso a todos los miembros de la sociedad en un marco de respeto hacia las diferencias.

La otra postura que sobresale debido a la gran incidencia que hay de ella en los estudios y que además es un reflejo del momento histórico en el que nos ubicamos de análisis crítico de los sucesos que vivimos; es la postura dialéctico-crítica. Desde esta postura se observa un carácter riguroso, reflexivo y teorizante en las aportaciones de los investigadores y en sus procesos de investigación. Desde esta perspectiva los investigadores no han intentado comprobar ningún tipo de hipótesis sino más bien responder a las características y cualidades de lo real. Desde esta trinchera apuestan los investigadores para lograr la inclusión óptima debido a que los actuales intentos lo que hacen es exponer la discapacidad hasta el punto de la discriminación e incluso de la estigmatización en el tratamiento a las personas con discapacidad, los intentos de fortalecer la inclusión han dado lugar a nuevas formas de exclusión en los respectivos niveles próximos, se ha analizado incluso el fracaso escolar como una forma de exclusión del derecho a la educación. La idea de “Una escuela para todos” es ilusoria según algunos autores quienes señalan la incapacidad de los sistemas políticos por concretar leyes o propuestas que favorezcan la inclusión educativa (Martínez, 2011; Guajardo, 2010; Moreno, 2008).

En lo que respecta a la Discapacidad Visual, la postura tiende a inclinarse hacia lo fenomenológico-hermenéutico al analizar las percepciones y experiencias de padres y profesionales que atienden a jóvenes con DV y resaltar la importancia

del entrenamiento de los profesores y profesionales que atienden a esta población, principalmente en el caso de los profesores eventuales. Algo que los investigadores resaltan es la necesidad de conocer las percepciones de los propios jóvenes con discapacidad visual sobre su experiencia educativa (Brandt, 2011; Lynch, McCall, Douglas, McLinden, Mogesa, Mwaura, Muga, y Njoroge, 2011; Kajee, 2010; Gray, 2010; Gray, 2005; John y Obert, 2008). En relación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual la postura epistémica es la misma que en las temáticas anteriores, la diferencia radica en el hecho de que las conclusiones del investigador están basadas en la revisión de literatura relacionada precisamente con las experiencias de personas con discapacidad visual (Guinan, 1997).

Las tendencias teóricas actuales sobre la Educación Inclusiva muestran una variedad de matices teóricos desde los que se le aborda desde las políticas públicas (Ghergut, 2010; Slavica, 2010; López-Torrijo, 2009), la psicología (Qi & Sau, 2012), la administración (Echeita, 2004; Malinen, Savolainen, y Xu, (2012) y la educación (Mustafa, 2011), siendo la fundamentación a partir de las políticas públicas la mirada que prevalece y se presenta con gran incidencia en los recientes estudios. Lo anterior ha propiciado que el abordaje de la temática de la inclusión educativa se vea desde un plano teórico generando una gran desvinculación con la práctica de las políticas y por ende con la realidad. Específicamente en lo que respecta a la discapacidad visual ésta ha sido abordada desde los ámbitos educativo (John, y Obert, 2008) y social rescatando principalmente las experiencias de instituciones a través de sus administrativos, profesores y alumnos (Gray, 2005: 2010; Kajee, 2010) y desde la Psicología; y las políticas públicas (Brandt, 2011).

Las investigaciones revisadas se inclinan en un gran porcentaje hacia el abordaje de la temática de la inclusión educativa y la discapacidad desde un enfoque cualitativo (Qi y Sau, 2012; Brandt, 2011; Mustafa, 2011; Ghergut, 2010; Kajee, 2010) empleando instrumentos tales como las entrevistas semi-estructuradas, observaciones de clases y entrevistas a grupos focales con la intención de obtener de manera directa, las experiencias de los actores principales de la Inclusión Educativa.

Las tendencias emergentes en la investigación de la inclusión educativa de personas con discapacidad al sistema escolar destacan que las disposiciones actuales son insuficientes para que los jóvenes con discapacidad accedan a la educación superior (Malinen, Savolainen y Xu, 2012), por lo que las políticas educativas tendrían que profundizar al respecto, la importancia de reforzar los lazos de colaboración en el proceso de inclusión (Mustafa, 2011) es un tema de

gran relevancia y vital atención, la gran brecha entre el ideal y la realidad (Deng y Guo, 2007) pareciera una problemática actual sin embargo esta se encuentra impregnada de cada una de las practicas que han pretendido ser inclusivas hasta la actualidad y nos conecta con la importancia de evaluar estas prácticas para desaparecer dicha brecha, la necesidad de reestructurar y redimensionar los contenidos de aprendizaje para satisfacer mejor las necesidades educativas de cada estudiante (Ghergut, 2010) y la reforma de los planes de estudios en paralelo con la formación de los maestros para la inclusión, se destaca igualmente la importancia de realizar de forma regular análisis de las necesidades de los estudiantes con el fin de determinar las fortalezas y debilidades de los alumnos sobre la base de las demandas de mediación del aprendizaje, en todas las actividades y tareas que el alumno puede hacer con éxito y bien (John y Obert, 2008).

Con base en la revisión de la literatura sobre la enseñanza de lenguas extranjeras a las personas con discapacidad visual, se puede afirmar que, por un lado, existe una escasez de material teórico en los campos de la educación y la lingüística aplicada (Guinan, 1997), que los estudiantes con discapacidad tienen necesidades distintas a las de los demás estudiantes de lenguas extranjeras y, que existen pocos programas educativos específicos (Frantz y Wexler, 1994) o programas que hayan sido modificados para incluir un componente funcional de la lengua extranjera (Snyder y Kesselman, 1972). Las necesidades de investigación en la temática de la inclusión son varias, más aún cuando hablamos del nivel superior.

1.5 REFLEXIONES FINALES

En la trayectoria de la Inclusión Educativa las denominaciones han sido varias, pero todas con un mismo objetivo, el procurar una vida más justa y con mejores oportunidades para las personas con diversas discapacidades. Estas denominaciones han ido a la par de políticas educativas que han sufrido de las mismas transformaciones, nos encontramos con políticas que en su origen hablaban solo de integración, ahora de inclusión, de acceso y ahora permanencia y egreso de las personas con discapacidad, de la integración en el nivel básico y ahora de integración e inclusión al nivel superior.

De igual manera hemos observado como la mayoría de las investigaciones relacionadas con este tema han estado enfocadas a los niveles anteriores al superior, planteándose la necesidad de ampliar su cobertura hasta el nivel superior garantizando no solo la permanencia y el egreso de los jóvenes con

discapacidad sino también asegurándoles una vida funcional que logre tener impacto en el campo laboral.

Pero existe un reto aún mayor para los gobiernos, las instituciones educativas y personas involucradas con la educación, la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes con diversas discapacidades, en el entendido de que el aprendizaje de una lengua extranjera es una necesidad actual en todos los procesos educativos que sin lugar a dudas impactará en la formación y vida profesional de los estudiantes. En este sentido, las tendencias aquí presentadas, permitieron fundamentar un trabajo de investigación que busca analizar las prácticas educativas que convergen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Se trata de un estudio con una aproximación metodológica cualitativa que emplea métodos de recolección de datos que exploran las prácticas educativas de profesores, personal administrativo y estudiantes con discapacidad visual que impactan en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras a estudiantes con discapacidad visual. A través del empleo del software Atlas. Ti, se realiza la organización de los datos y su previa preparación para el análisis, el cual se realiza a través de un abordaje multireferencial desde la didáctica específica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la sociología y la pedagogía para describir la realidad tal como la experimentan sus actores directos y dar cuenta de la metodología y las estrategias empleadas por estos sujetos a favor de la formación de sus estudiantes con discapacidad visual, además de mostrar el estado actual de inclusión de la población en específico en el contexto planteado.

REFERENCIAS

- AIKIN, H. (2003). *Material didáctico para alumnos invidentes en el aula de inglés*. I Congreso Virtual INTEREDVIVAL sobre Intervención Educativa y Discapacidad Visual. Página web. <http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-materialdidacticoaulaingles.htm>
- BANCO Mundial. (BM) (2012). *Reporte mundial sobre discapacidad*. Consultado el 23/12/2012. <http://www.bancomundial.org/>
- BERHANU, G. (2010). "Even in Sweden? Excluding the Included: some reflections on the consequences of new policies on educational processes and outcomes and equity in education", *International Journal of Special Education*, 25 (3), 148-159.

- BRANDT, S. (2011). "From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway", *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(2), 107-120. Recuperado el 04 de abril de 2012 de la base de datos ERIC.
- BEDOYA, M.M. (2008). *Programa de Apoyo a la Inclusión Educativa de estudiantes que presentan Autismo y Discapacidad Cognitiva*. Ponencia presentada en el 4to Congreso Internacional de Discapacidad (Medellín. Octubre 2008).
- DENG, M. y GUO, L. (2007). "Local special education administrator's understanding of Inclusive education in China Original", *International Journal of Educational Development*, 27, (6), 697-707.
- FRANTZ, R.S. y Wexler, J. (1994). "Ulpoan: Functional ESOL immersion program for special education students". Paper presented at the 28th annual meeting of *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, Baltimore.
- FERREIRA, M. (2011). "Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva política del cuerpo?" *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6(3), 16-19.
- ECHAITIA, G. (2004). "La situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la comunidad de Madrid", *Psicología Educativa*, 10 (1), 19-44. Recuperado el 08 de marzo de 2012 de la base de datos Dialnet.
- GHERGUT, A. (2010). "Analysis of inclusive education in Romania. Results from a survey conducted among teachers", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 711-715. Recuperado el 10 de marzo de 2012 de la base de datos ScienceDirect.
- GRAY, C. (2010). "Visual impairment: the educational experiences of young people in Northern Ireland". In *Children and young people with sensory impairment. Special edition: Educational & Child Psychology*, 27,2, 68-78.
- · — (2005) "Inclusion, Impact and Need: Young Children with a Visual Impairment", *Care in Practice*. 11(2), 179-190. Recuperado el 04 de abril de 2012 de la base de datos ERIC.
- GUAJARDO, E. (2009). "La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*. 3(1), 15-23.
- GUINAN, H. (1997). "ESL for Students with Visual Impairments". *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 91(6).
- INEGI (2012). Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Consultado el 15 de diciembre de 2012. www.inegi.org.mx/

- · —, (2010). *Reporte de la población total y con discapacidad por edad y género del INEGI*. Consultado el 15 de diciembre de 2012. www.inegi.org.mx/
- JOHN, W. y Obert, M. (2008). *Teaching life sciences to blind and visually impaired learners*, *Journal of Biological Education*, 42(2), 84-89.
- KAJEE, L (2010). “Disability, social inclusion and technological positioning in a South African higher education institution: Carmen’s story”, *The Language Learning Journal*, 38(3), 379-392.
- LAGO, J. R., y Marín, S. (2010). *La inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria: Cinco reflexiones a dúo a propósito de la historia de J.I. (Ponencia)*. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de la red REDID
- LIGHTBOWN, P. y Spada, N. (2011). *How languages are learned*. (3ra. ed) New York: Oxford University Press.
- LÓPEZ-TORRIJO, M. (2009). “La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea”. *RELIEVE (Revista electrónica de y evaluación educativa)*. 15 (1).
- LYNCH, P., McCall, S., Douglas, G., McLinden, M., Mogesa, B., Mwaura, M., Muga, J. y Njoroge, M. (2011). “Inclusive educational practices in Kenya: Evidencing practice of itinerant teachers who work with children with visual impairment in local mainstream schools”, *International Journal of Educational Development*, 31 (5), 478-488.
- MALINEN, O.; Savolainen, H. y Xu, J. (2012). “Beijing-in-service teachers’ self-efficacy and attitudes towards inclusive education”. *Teaching and Teacher Education*, 28, (4), 526-534.
- MARTÍNEZ, B. (2011). “Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 25 (1), 165-183.
- MOLINA, R. (2010). “Educación Superior para estudiantes con discapacidad”. *Revista de Investigación*, 34(70), 95-115.
- MOREIRA, T. (2008). “Desafíos de la ley 7600 ante las nuevas tendencias de la educación inclusiva”. *Revista Educación* 32(2), 57-71.
- MORENO, A. (2008). Educación inclusiva: hacia una efectiva igualdad de oportunidades. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. 125-139.
- MORIÑA, A. (2004) *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- MUSTAFA, B. (2011). *Inclusion: Something more than sitting together*. Online submission, paper presented at the International Centre for Innovation in Education (ICIE)-2011. Conference (Istanbul, Turkey, Jul 6-9,2011)

- SCHRÖDER, K. (2006). “La inclusión educativa, un cambio del Yo”. *Revista Síndrome de Down*, 23, 30-32.
- SLAVICA, P. (2010).” Inclusive education: Proclamations or reality (primary school teacher’s view)”. *Education Review*. 7(10), 71.
- SNYDER, T. and Kesselman, M. (1972). “Teaching English as a second language to blind people”. *New Outlook for the Blind*, 66,161-166.
- PARRA, C. (2010). “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. *Revista isees*. 8, 73-84.
- QI, J. y Sau, C. (2012). “Hong Kong physical education teachers’ beliefs about teaching students with disabilities: A qualitative analysis”. *Asian Social Science*. 8 (8).
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (OMS), (2012). Página consultada el 24/12/2012. <http://www.who.int/es/>
- UNESCO (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza*. Paris: UNESCO.

2 DISCAPACIDAD Y UNIVERSIDAD EN MÉXICO

Marilú Villalobos López
Antonia Rodríguez Badillo
Adoración Barrales Villegas
Isnarda Cruz Casanova
Regina Dájer Torres
Guadalupe Elvira Guerrero Rodríguez
Lilia Esther Guerrero Rodríguez

Universidad Veracruzana. Gestión e
Investigación Educativa Transdisciplinaria. México

RESUMEN

La discusión central del presente artículo consiste en el análisis de la discapacidad desde diversas perspectivas a fin de proveer al lector de una visión integral de dicha temática. De modo que iniciamos por presentar el panorama de fundamento y normativa legal existente a nivel internacional, nacional, estatal y, específicamente al interior de la Universidad Veracruzana (México), respecto a la atención de personas con discapacidad (PCD). Posteriormente, se aborda a la familia como el apoyo indispensable para que las PCD puedan exigir su derecho a ser incorporadas a la vida cotidiana. Hacemos una revisión de cuál es la situación nacional con relación a la educación superior, y el rol del docente dentro de la misma. En este contexto, creemos necesario considerar que la sociedad también es responsable de la integración de las personas con capacidades diferentes y que para ello se deben establecer metas comunes encaminadas a su inserción en todas las esferas sociales sin distinción alguna, considerando el aspecto laboral hacia los que pocos participantes voltean sus ojos.

2.1 MARCO CONTEXTUAL Y LEGISLATIVO ANTE LA DISCAPACIDAD

En la actualidad las personas con discapacidad (PCD) constituyen la minoría más numerosa y desfavorecida del mundo, prueba de esto son los altos índices

estadísticos, en el 2011 la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM) mencionan la existencia de más de 1000 millones de personas con alguna discapacidad, en el futuro esto será un motivo de preocupación por el incremento de la población que está envejeciendo y por las enfermedades crónicas que se presentan en la actualidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala que este grupo de la población: “incluyen aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. (2007)

La Organización de las Naciones Unidas durante su primera década de trabajo en el ámbito de la discapacidad (1945-1955), buscó proporcionar a las personas con discapacidad un bienestar individual; para los años 70's la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó, la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, y en 1975, la Declaración de los Derechos de los Impedidos, ambos documentos resaltaron la importancia de adoptar medidas para la protección de los derechos políticos y civiles de las PCD, incluyendo el derecho a la atención médica y al tratamiento físico, así como el derecho a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación para desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.

En 1980, con la publicación de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), la OMS aporta una perspectiva de lo social en el concepto de discapacidad que ayuda en la inclusión del entorno en la valoración de las consecuencias de la discapacidad.

Así, el mundo contemporáneo asume la plena integración de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos y no como un privilegio otorgado. La discapacidad, entendida en su contexto social, es mucho más que una mera condición: es una experiencia de diferencia, frecuentemente una experiencia de exclusión y de opresión. Por ello, lograr que alcancen el máximo de desarrollo, que sean mirados en sus potencialidades y no se les encasille en sus déficit es, sobre todo, un cambio cultural (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF-, 2005).

México se rige por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, que en su Artículo 1º establece “que queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y

tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”; en su artículo 3º en la fracción V establece “que el estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas incluyendo la educación inicial y a la educación superior necesarios para el desarrollo de la nación”.

En las últimas décadas en México se ha incrementado la atención a las personas con discapacidad, diversas han sido las leyes que se han abocado a la atención de estos colectivos, Ley General de Salud(1984), Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social (1986), consejo nacional ciudadano de PCD (1990), Ley de Obras Públicas y Servicios Relacionados (2000), Ley General de Desarrollo Social(2004),sus enfoques han sido predominantemente a la atención de desarrollo social y aspectos de salud, y es hasta la creación de la Ley General de las Personas con Discapacidad (publicada en 2005 y reformada en 2008) que se establecen bases más claras que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad, dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida y reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio.

En 2011 se crea la Ley General Para La Inclusión De Las Personas Con Discapacidad , que en su artículo 5 relaciona los principios que deberán observar las políticas públicas como son: la equidad; la justicia social; la igualdad de oportunidades; el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad; el respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; la accesibilidad; la no discriminación; la igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad; la transversalidad, y los demás que resultan aplicables sobre todo en el ámbito de la educación.

Según el último censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en 2010, en México las personas con discapacidad son 5 millones 739 mil 270, lo que representa 5.1% de la población total; revisando la misma información se observa que 2 de cada 100 jóvenes se encuentran en el registro con discapacidad (tomando por rango de edad mayores de 15 y menores de 30 años); tiempo justo que habla del tema que aquí nos ocupa que es la inserción al sistema educativo superior, que por rango de edad oscila entre los 17 a 18 años para ingreso y los 21-23 años para egreso.

La distribución porcentual de población con discapacidad en el estado de Veracruz según el mismo censo de INEGI 2010 es del 7.2% (ocupando el tercer

lugar a nivel nacional), motivo de lo cual en el Estado de Veracruz también se han adecuado leyes que atiendan esta población, publicándose en 2010 la Ley Número 822 Para La Integración De Las Personas Con Discapacidad Del Estado De Veracruz-Llave.

La referida ley, en el capítulo IV concerniente a la educación en los artículos 22, 23, 24, 25, 26 y 27, menciona que las autoridades educativas reconocerán y asegurarán el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en todos los niveles y modalidades, que permita desarrollar plenamente el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima en los espacios educativos se atenderán las necesidades educativas especiales para el acceso al aprendizaje de las personas con discapacidad, bajo el marco de los planes y programas establecidos para la educación básica en el país.

Siendo la Universidad Veracruzana la máxima casa de estudios superiores de carácter público en la entidad, crea en 2009 el Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP), cuya intención es promover el respeto, trato equitativo e incluyente hacia las personas con discapacidad en favor de su superación académica propiciando así, su desarrollo y autonomía, para incorporarse a la vida productiva; está diseñado para desarrollarse en seis etapas: la primera la organización de las comisiones en los cinco campus de la institución, la segunda corresponde a la campaña de sensibilización, la tercera al diagnóstico de salud para conocer la prevalencia y tipo de discapacidad, la cuarta el análisis de resultados, la quinta la elaboración de las propuestas de intervención y la sexta la sistematización y evaluación de los resultados.

Actualmente sigue trabajando el programa, aunque las fases no se han cumplido cabalmente en todos los aspectos de la planeación, en los siguientes espacios haremos referencia a otros aspectos que deben atenderse desde la inclusión a las personas con discapacidad en el ámbito universitario como un reflejo de las políticas educativas mexicanas y muy particularmente de la Universidad Veracruzana.

2.2 DISCAPACIDAD Y FAMILIA

La familia es la única unidad social vinculada a todos los sistemas de la sociedad humana, de esta se desprende la identidad y las características propias de cada sujeto. Es por esto que al exponer la discapacidad desde cualquier ámbito es requisito indispensable tomar como base la constitución de la familia.

La presencia de la Discapacidad en una familia observa un proceso de adaptación que tendrá una constante dinámica, nunca se podrá dar por cerrado, en virtud de que cada etapa que el sujeto viva será necesaria una readaptación: ingreso escolar, desarrollo físico, formación profesional, acceso laboral etc., es por esto que el estudio de la familia como un factor predominante en el acceso, éxito y profesionalización del estudiante deberá analizarse con detenimiento, así como ha cambiado la concepción de la discapacidad también podemos notar que los casos de acceso y éxito de PCD en el ámbito universitario es el reflejo del cambio en la percepción de las familias, pasando de ejercer un rol de sobreprotección a uno de “esfuerzo” (García, Fernández, 2010:240).

El concepto de la familia con discapacidad no existe, es definitivamente el sujeto el que tiene discapacidad y viene a acondicionar un estilo de vida diverso al que la sociedad marca, ajustar los modelos culturales a estos esquemas en donde la atención y educación se tornan complicadas por que la sociedad establece la “normalidad”.

Aquí es importante comentar que el modo en que la familia contemple, maneje y supere la discapacidad tiene relación directa con el modo de esta, es decir la discapacidad puede presentarse de manera anticipada, imprevista o adquirida y es en virtud de esta como la familia logrará el adecuado manejo, así mismo la educación tendrá que responder a estas situaciones de discapacidad, por su puesto en relación directa con el manejo que la familia ofrezca.

Verdugo (2000:6) señala que “en su interacción con otras personas en el sistema educativo los padres desempeñan roles como receptores de las decisiones de profesionales, como alumnos que aprenden para mejorar la relación con sus hijos, como alumnos que aprenden para mejorar la relación con sus hijos, y como profesores que enseñan a otros para actuar con sus hijos, y como profesores que enseñan a otros para actuar con sus hijos con más eficacia”.

Se contempla una necesidad de estar en contacto directo con las instituciones, así como estar preparados para prestar el apoyo conveniente a los hijos o hermanos que se están profesionalizando, las PCD en la universidad requieren ser agentes de cambio de paradigmas, observar las barreras que puedan llegar a encontrar frente a sus aspiraciones de formación y ha de ser la familia la que intervenga de manera pro- activa para demostrar que sus capacidades están por arriba de la discapacidad.

La atención a las exigencias internacionales dieron puerta al rubro de instituciones educativas inclusivas en las cuales se pretende dar una educación equitativa a cada uno de los alumnos que requieran de formación, en relación a la atención de las PCD podemos expresar que los padres buscan en las escuelas:

una coherencia en la relación escuela – familia que permita lograr las metas de los hijos con discapacidad; una eficiente calidad educativa independientemente de la discapacidad de sus hijos; generar oportunidades de aprendizajes reales, así como la adecuada formación que le permita incluirse de manera efectiva al mundo laboral brindando oportunidades de éxito y por supuesto una atención cálida y deferente, es decir, consideran importante que las instituciones se den cuenta de la condición de sus hijos y respondan a estas necesidades.

Lograr la integración a las universidades de las PCD conlleva a una ruptura de esquemas a crear una conciencia de la cultura de la diversidad, esforzarse por ofrecer realmente un sistema que responda a una necesidad social de las minorías pero que la Universidad como reales agentes de cambio están comprometidas a hacer, la familia ante la discapacidad en el ámbito universitario deberá fungir como ese punto de confianza para lograr los objetivos propuestos en cada una de las partes, el sujeto como uno más inmerso en la inclusión a la sociedad y en busca de una calidad de vida autónoma y feliz y la institución como el recurso que la sociedad tiene para el fortalecimiento y crecimiento económico – social de su país, la familia será la encargada de vigilar y exigir que se hagan valer los derechos, tratados y reformas, sin olvidar ser el eje por el cual se construirá el profesionista exitoso con o sin discapacidad.

2.3 DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

La escuela hoy en día tiene un gran desafío: la inclusión a la universidad de jóvenes que enfrentan una discapacidad, por lo que este nivel educativo se propone asegurar el acceso a la educación de todos los ciudadanos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 menciona que “Un México Incluyente propone enfocar la acción del Estado en garantizar el ejercicio de los derechos sociales y cerrar las brechas de desigualdad social que aún nos dividen. El objetivo es que el país se integre por una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad sustantiva”

En la actualidad, los esfuerzos realizados por los gobiernos federales, las organizaciones civiles e instituciones internacionales han promovido beneficios a favor del reconocimiento de los derechos de igualdad para las PCD.

Rescatando datos, en relación al nivel y promedio de escolaridad, el logro académico alcanzado, para este grupo de población se relaciona con el acceso y la infraestructura; de la población con discapacidad mayor de 15 años, 27.9% no tiene

estudios, 45.4% terminó al menos un año de primaria, 13.3% uno de secundaria, 7.3% alguno de media superior, 5.2% uno en superior, y su promedio de escolaridad es 4.7 años aprobados; por su parte, las personas sin discapacidad presentan un perfil educativo más favorable, 5.9% no tienen estudios, 27.3% al menos un año de primaria, 28.5% uno de secundaria, 21.7% uno de media superior, 15.7% uno de superior y un promedio de escolaridad es casi del doble (8.9 años).

En el Estado de Veracruz, México, la población inscrita en educación superior, es de 2,279,768 hombres (12.9%) y 2,579.069 mujeres (10.9%) con un total de población de 4,858,837 y aunque no hay un registro de cuántos caen en este rango con discapacidad, la población que si se encuentra registrada en el estado con discapacidad es de 136,074, lo que nos da una alta probabilidad de jóvenes que padecen discapacidad y que están en edad de asistir al nivel universitario.(INEGI 2010).

Una pieza clave para el desarrollo de programas para atender a los alumnos que tienen algún tipo de discapacidad y que influye en el rendimiento académico es el profesor el cual ha de dar atención para hacer lo más comprensibles los contenidos que se abordan en los diferentes programas académicos.

2.3.1 Rol del docente frente a la discapacidad

La labor del docente es determinante para integrar a niños, jóvenes y adultos con discapacidad, su trabajo busca vencer las adversidades de la sociedad desarrollando habilidades, aptitudes y actitudes en las PCD. Esta tarea plantea un reto profesional que exige una preparación adecuada para lograr atender las necesidades de este grupo de estudiantes.

Cabe señalar que son muchas las condiciones que van a hacer que el estudiante se encuentre en la disyuntiva de concluir o no su vida universitaria, ante la vulnerabilidad de diversas problemáticas a las que se puede enfrentar.

Las PCD requieren de atenciones, es por ello que el docente debe estar preparado, mostrar su competencia, tener una buena actitud y capacidad para trabajar con seres humanos especiales, diferentes, únicos. El profesorado en el nivel universitario tiene escasa formación en la mayoría de los programas académicos para atender a la población con requerimientos especiales y sobre todo para hacer las adecuaciones curriculares que exige el caso, por lo que se hace necesaria una formación permanente para cumplir la tarea.

En nuestro país todas las instituciones educativas de nivel superior deberían promover culturas más inclusivas que permitan el ingreso de estudiantes con problemas de discapacidad y asegurar que todos puedan participar y erradicar conductas

excluyentes para el ingreso a las universidades, La calidad de la educación mejorará si los docentes realizan su labor con una buena disposición y actitud.

Una de las barreras que se presentan para la práctica docente es la de acceso a la información, académicas, pedagógicas-didácticas y actitudinales que puedan obstaculizar la integración, por lo que es imprescindible iniciar procesos para eliminarlas a través de acciones de sensibilización, concientización y capacitación del personal docente y no docente con la implementación de talleres y cursos de formación y actualización (Angelino, Kipe, Librandi y Katz ,2013).

2.4 DISCAPACIDAD Y SOCIEDAD

Toca el turno de abordar la discapacidad desde una perspectiva social, para ello es necesario considerar que el ritmo de vida actual ha desencadenado cambios de perspectivas en la sociedad respecto a diversos ámbitos tales como el económico, educativo, cultural, etc., e incluso hacia las PCD. Dicho cambio de perspectiva implica no solo la adquisición de una forma distinta de ver la discapacidad o la promoción de leyes, normas o políticas por organismos internacionales, sino que la misma sociedad va empujando hacia nuevas prácticas encaminadas a su integración social.

No obstante el esfuerzo que la sociedad ha realizado en materia de inclusión de las personas con discapacidad, éste no ha sido suficiente, toda vez que aún existen barreras por derribar al respecto pues todavía en algunas esferas sociales la discapacidad es concebida como un problema social desde el hecho de que se desconoce cómo atenderlos o tratarlos hasta considerarlos incapaces de estudiar o trabajar, marginándolos de toda oportunidad de incorporarse productivamente a la sociedad.

En este contexto, es indudable que hablar de discapacidad obliga a remitirse al ámbito social, toda vez que en ésta recae el reto de educar en la inclusión y la equidad, aspecto que desde 1990 la UNESCO ha promovido con el lema de “Educación para todos”. Se genera así un fenómeno social promotor de una responsabilidad compartida: velar por la inclusión de personas con discapacidad para lo cual deberá tomar medidas y acciones respecto a infraestructura, salud, inserción social, convivencia, etc.

De modo que como sociedad debemos cambiar la visión de lo que implica la discapacidad, para ello se debe partir de reconocer y aceptar que es precisamente en el seno de la sociedad donde se gestan las concepciones colectivas, derivándose de ellas la forma en que actuamos y reaccionamos ante diversos aspectos tales

como la discapacidad. En este sentido, para la generación de una nueva concepción colectiva sobre la discapacidad, se requiere romper con esquemas preestablecidos, desaprender conceptos para aprender actitudes inclusivas hacia la discapacidad.

De modo que, a pesar de que la exclusión es un fenómeno social arraigado en nuestras prácticas cotidianas, no por ser común es una práctica aceptable, pues implica marginar a alguna persona afectando con ello sus derechos humanos.

En este contexto, es evidente que como sociedad requerimos de nuevos significados comunes sobre la participación y la convivencia social de las personas con discapacidad, significados que permeen no solo el discurso social sino sus prácticas y actitudes diarias, evolucionando de una sociedad excluyente a una sociedad inclusiva, una sociedad donde no existan desventajas derivadas de la discapacidad.

La inclusión por su parte implica ausencia de discriminación en todos los ámbitos, es decir, si una persona posee una discapacidad debe ser tratada en igualdad de circunstancias que a los demás. Consideramos que la sociedad juega un papel trascendental en la promoción de la inclusión de personas con discapacidad, toda vez que es sabido que la cultura, las costumbres y tradiciones son aprendidas de una generación a otra, de modo que para que la inclusión forme parte habitual de la vida de la sociedad les corresponde a las generaciones actuales cambiar su forma de concebir la discapacidad consiguiendo con ello el cambio de sus actitudes hacia las PCD.

Insistimos que es recomendable que como sociedad asumamos el reto de romper los estigmas existentes respecto a la discapacidad y, por ende, a las personas con capacidades diferentes. Por tal motivo, a continuación presentamos algunas acciones que consideramos imprescindibles para la transición hacia una sociedad incluyente:

- a. Sensibilización: “Desaprender, aprender y reaprender respecto a la discapacidad”
Todo ámbito social deberá generar estrategias de sensibilización hacia las personas que a ellos asistan respecto a la inclusión de personas con alguna discapacidad. De modo tal que desde la familia, la escuela, el comercio, los museos, etc., la promuevan no solo en discurso sino en la práctica.
- b. Acondicionamiento de infraestructura
Promoción de una cultura donde las desigualdades no existan, donde sea igual de fácil para todos desplazarse y acceder a un lugar sin importar nuestra condición física o cognitiva.
- c. Apertura a la diversidad e Igualdad de oportunidades
El desarrollo del potencial de personas con discapacidad depende de que la

sociedad posea una visión de igualdad y a la vez de apertura, aceptación y respeto a la diversidad. Concebirnos una sociedad con diferentes características sería el camino, no solo hacia la inclusión sino incluso para la paz.

2.5 DISCAPACIDAD Y TRABAJO

Una de cada diez personas en el mundo tiene alguna discapacidad lo que representa 650 millones de personas de las cuales 450 millones están en edad de trabajar. Algunos tienen empleo y están integrados a la sociedad, pero como grupo vulnerable enfrentan situaciones de pobreza y desempleo (OIT, 2007). En México los individuos con discapacidad son 5 millones 739 mil 270, esto es el 5.1% de la población total de las cuales más de un millón se encuentra en edad productiva y sólo 25 por ciento participa en el mercado laboral (INEGI, 2010).

En el mundo del trabajo las personas con discapacidad están relegadas a trabajos de bajo nivel y pocos ingresos, con escasa seguridad social y legal, o están separados del mercado primario del trabajo, lo que afecta su autoestima y muchos se resignan y deciden abandonar sus intentos, a pesar que la experiencia demuestra que cuando encuentran empleos que corresponden a sus capacidades, habilidades e intereses, pueden hacer aportes en el centro donde laboran.

En su afán de reducir este impacto negativo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos consagra la libertad que tiene todo mexicano a dedicarse a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siempre y cuando esta actividad sea lícita. Aunado a esta garantía individual, en el año 2001 entraron en vigor diversas reformas constitucionales a fin de prohibir cualquier forma de discriminación por razones de carácter étnico, de género, capacidades diferentes y condición social.

Además para garantizar el acceso de las personas con discapacidad al empleo, a nivel internacional se han alcanzado acuerdos entre los que destaca el Convenio 159 de la Organización Internacional del Trabajo, en donde se pugna por el derecho que tienen las personas con discapacidad para trabajar de acuerdo con sus capacidades; por la igualdad de oportunidades; por la adopción de medidas para promover e impulsar el desarrollo de servicios de readaptación profesional y de empleo; así como por el derecho a recibir salarios igualitarios con el fin de alcanzar un estándar de vida adecuado.

En nuestro país 7 de cada 10 personas con discapacidad no cuenta con empleo y de los que trabajan la mitad no reciben un sueldo suficiente para cubrir sus

necesidades, para más de la mitad de ellas la mayoría de sus ingresos proviene de sus familias, por lo que la población con discapacidad considera que el desempleo es el principal problema que las personas con esa condición enfrentan hoy en día en el país. (ENADIS, 2010).

El XIII Censo General de Población y Vivienda (INEGI 2010) captó información sobre las características económicas y laborales de la población con discapacidad, entre las que destacan:

La Población Económicamente Activa (PEA) de la población con discapacidad alcanza 29.9%. Por su parte, el porcentaje de Población No Económicamente Activa (69.6%) es alto. De ellos, la gran mayoría declara dedicarse a los quehaceres del hogar (37.3%) o tener una limitación permanente para trabajar (29.9%), seguida de aquéllos que realizan otra actividad no definida (14.6%), están pensionados o jubilados (13%) o estudian (5.2 por ciento).

De la PEA con discapacidad, 95.1% está ocupadas. Por sectores, el que concentra a la mayor proporción de personas ocupadas con discapacidad son los servicios y el comercio (48.5%), seguido por la industria (24.5%) y la explotación forestal, agricultura, ganadería, pesca, extracción de minerales, etcétera (23.8%).

Igualmente, de la PEA con discapacidad que declara trabajar, el censo reporta que, 14% no recibe ingresos por su trabajo, 18.7% gana menos de un salario mínimo mensual, 24.9% de uno a menos de 2 SMM; 16.5% de 2 a menos de 3 SMM; 11.2% de 3 a menos de 5 SMM; 5% de 5 a menos de 10 SMM y sólo 2%, 10 y más SMM. Es decir, cerca del 60% gana menos de 2 salarios mínimos.

Como se observa la población con discapacidad recibe ingresos, aunque no los mismos que percibe la población sin discapacidad, por tal razón es importante conocer el origen de tales ingresos para identificar el grado de dependencia/independencia económica de factores externos sean de origen gubernamental, familiar y/o comunitario.

2.6 UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD

De acuerdo a la base de datos del XII Censo General de Población y Vivienda, el 12.1% de la población nacional son personas con discapacidad y sólo el 3.6% llegan a estudios de nivel superior.

El INEGI (2010) reporta que dos de cada 100 veracruzanos, son PCD, de los cuales la mayoría se queda en el camino hacia los estudios universitarios. Ante esto, en nuestro país la cultura de una educación inclusiva se hace cada vez más

necesaria, de tal manera que propicie el respeto a sus derechos humanos, fomento a la equidad y a la igualdad de oportunidades.

En base al análisis desarrollado en torno a la discapacidad y tomando en cuenta las políticas encaminadas a la inclusión e integración de este grupo, considerado entre los colectivos vulnerables, describiremos en forma resumida la realidad que enfrenta una PCD para llegar a los estudios de nivel superior.

La Universidad Veracruzana consciente de la importancia de dar a estas personas la oportunidad de lograr su proyecto de vida, crea en el año 2009 el ya descrito Programa de Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP), sin embargo, el logro de este programa ha tenido limitantes para cumplir con su propósito.

Por otra parte, el papel que juega la familia en este proceso de superación es determinante como ya se ha apuntado previamente; vinculando apoyos constantes familiar y educativo, las PCD pueden llegar integrarse en los niveles previos, hasta llegar a los estudios universitarios, de acuerdo con sus posibilidades. Sólo cuando no sea posible la integración dada la gravedad o complejidad de sus limitaciones, ésta deberá ser atendida en servicios o centros especiales.

Como se abordó, las universidades, de acuerdo con el Marco Legislativo deberán hacer las adecuaciones curriculares pertinentes para la inclusión e integración de PCD, a fin de contribuir en su proyecto de vida que les permita incorporarse al ámbito laboral, compartiendo las mismas oportunidades que las personas de su misma preparación profesional y satisfacer sus necesidades prioritarias que le permitan llevar una vida digna. Sin embargo, esto en la realidad es difícil, pues con frecuencia las PCD son excluidas dando prioridad a personas sin discapacidad, pues la mayoría de las empresas se resiste a invertir en hacer las adecuaciones pertinentes para el ejercicio profesional, siendo esta otra limitante en su lucha cotidiana.

El ámbito universitario no es la excepción. Es necesario hacer las adecuaciones curriculares pertinentes como infraestructura, tecnología educativa, estrategias didácticas, evaluación del aprendizaje, actitud inclusiva y de integración, entre otras. Rodríguez (2013:83-86) afirma que en cuanto a la experiencia laboral, todos los pedagogos egresados encuestados, en sus años de experiencia profesional se han enfrentado a estudiantes con diversas discapacidades, por lo que se hace indispensable la necesidad implementar en el programa de estudios, una formación académica para la atención a este grupo vulnerable.

Para los pedagogos en ejercicio profesional, les resulta difícil y confuso llevar a cabo los procesos de evaluación de estudiantes con discapacidad, ya que evalúan:

“sin distinción”, de manera individualizada, utilizando algunas estrategias como la lista de cotejo, la guía de observación, rúbricas; otro, evalúa adaptándose al ritmo de aprendizaje del estudiante con discapacidad, pero esto origina inconformidad en el resto del grupo, que confunde este proceso con preferencias en el aula.

Con lo anterior, demostramos que las PCD se enfrentan a muchas barreras físicas, sociales y culturales en todos los espacios, siendo la sociedad misma la que los etiqueta y excluye, refiriéndose erróneamente a ellos con expresiones como: “pobrecito”, “el cieguito”, “el mudito”, “el minusválido”, etc. y que falta implementar estrategias de sensibilización, inclusión e integración en todos los ámbitos donde se desenvuelven, uno de ellos es el universitario, a fin de proporcionarles el respeto que merecen, pues las PCD desean ser independientes, demostrar que ellos pueden poner en práctica sus múltiples capacidades y evitar que la sociedad centre su atención en su discapacidad.

CONCLUSIONES

A partir de la revisión presentada comprobamos que muchas han sido las intenciones internacionales, nacionales e institucionales para lograr dar atención a las PCD; desde las reformas y promulgación de leyes hasta las intenciones de organismos no gubernamentales y de las propias dependencias educativas; sin embargo, podemos apreciar que este estatus, si bien se ha alejado de la actitud discriminatoria intencional, cae aún en la exclusión por la falta de respuesta total.

Hemos emprendido el camino de la continua búsqueda de alternativas y soluciones que den respuesta a las necesidades de PCD, pero no podemos aún festejar una integración total, pues parece que para sociedad, empleadores e instituciones educativas, la atención de estas personas aún es una asignatura pendiente.

REFERENCIAS

ANGELINO, Kipen, Librandi Mora y Katz. (2013). “Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias. Modos de abrir el debate de una experiencia de capacitación sobre discapacidad y accesibilidad en las universidades públicas argentinas”. Argentina: unlp. Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/katz_Discapacidad.pdf

- CLIMENT Giné (2000) “Las Necesidades de la familia a lo largo del ciclo vital”. Familia y Discapacidad. Recuperado 20 de Junio 2014. Disponible en: http://www.feaps.org/biblioteca/familias_ydi/capitulo1.pdf
- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en : http://www.dof.gob.mx/constitucion/marzo_2014_constitucion.pdf
- CONVENCIÓN de los derechos de las personas con discapacidad (2007) Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- DIARIO Oficial de la Federación (DOF)(2014) “Decreto por el que se aprueba el programa nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con Discapacidad 2014 – 2018.” Recuperado el 21 de Junio del 2014. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343099&fecha=30/04/2014
- ENCUESTA Nacional sobre discriminación en México. (2010) Extraído de http://www.google.com/url?sa=D&q=http://conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Enadis-PCD_2010.pdf&usg=AFQjCNFqqvruRhZMLW2XjtgV9MortT3hA
- FONDO de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005). *Excluidos e Invisibles*. Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: http://www.unicef.org/spanish/sowco6/pdfs/sowco6_fullreport_sp.pdf
- INEGI (2010). *Las personas con discapacidad en México una visión al 2010*. Recuperado el 18 de junio de 2014 Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf
- INSTITUTO Nacional de Estadística Geografía e Informática (2010) http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf
- LA educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación* (2010). Recuperado el 18 de junio del 2014. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/einclusiva_lac_09.pdf
- LEY General de Educación. Recuperado el 18 de junio de 2014. www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf
- LEY número 822 para la integración de las personas con discapacidad del estado de Veracruz-Llave*. (2010, 11 de Marzo). México. Recuperado el 18 de junio del 2014. Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/adprojus/leg/31/1147/default.htm?s>

- MAGDY, M.S. (2009). *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco internacional, interamericano y de américa latina*. Recuperado el 4 de junio del 2014. Disponible en: <http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/CLSDtom01.pdf>
- MALDONADO C. Esther. (2009). *La práctica docente y el maestro de apoyo*. Recuperado el 18 de junio 2014. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1405-F.pdf
- MORENO, F. J., Rodríguez I., Saldaña D. y Aguilera A. *Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines*. Universidad de Sevilla, España. Recuperado el 21 de Junio de 2014. Disponible en: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART9979/actitudesantesladiscapacidad.pdf>
- OMS (2011) Informe Mundial sobre la Discapacidad. Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas. Recuperado el 18 de Junio de 2014. Disponible en: http://www.onu.org.mx/marco_de_accion.html.
- PARRILLA Latas, Á. (2002). "A cerca del origen y sentido de la educación inclusiva". *Revista de Educación* 327, 11-29. Recuperado el 20 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/REVEDU/Rev327.htm>
- PLAN Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: <http://pnd.gob.mx/>
- PÉREZ, L. Fernández A. y Katz S. (comp.) *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias*. Argentina UNLP. Recuperado el 18 de junio de 2014. http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/katz_Discapacidad.pdf
- PROGRAMA para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad a la Universidad Veracruzana.(2009) Recuperado el 18 de junio del 2014. Disponible en: http://www.uv.mx/piip/noticias/DEF_PIIP_EST_2008.html
- RODRÍGUEZ Badillo, A., (2013): *Educación Inclusiva y discapacidad: Una propuesta de Experiencia Educativa en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía para la formación en competencias ante la discapacidad*. Tesis Doctoral, Universidad Abierta de Tlaxcala, México.
- TECHNOSITE. (2009). "Accesibilidad y capacidades cognitivas. Movilidad en el entorno urbano. Vialidad, transporte y edificios públicos. Legislación, y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones". Recuperado el 18 de junio de 2014. Disponible en: http://www.asem-madrid.org/biblioteca/Discapacidad_en_general/CuestionarioParaLaEvaluacionDeDiscapacidadDeLa OMS_WHO_DA112006.pdf

- UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación para todos (EPT) Jomtien, Tailandia, 1990. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- VERDUGO A. Miguel Ángel (2000) “Calidad de vida en las familias con hijos con discapacidad intelectual”. Familia y discapacidad. Recuperado el 21 de Junio del 2014. Disponible en: http://www.feaps.org/biblioteca/familias_ydi/capitulo5.pdf

3 UNIDAD POLITÉCNICA DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN: UNA PROPUESTA DE ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN EL IPN

*Gina M. Contreras Pérez
Mireya Castañeda Velasco*

Instituto Politécnico Nacional. México. D.F.

RESUMEN

En este trabajo se describe la visión incluyente del Instituto Politécnico Nacional, que a partir de la implementación del “Modelo de Accesibilidad” sustenta el establecimiento de la *Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión: Una propuesta de atención a la discapacidad en el IPN*, misma que beneficiará a aquellas personas con discapacidad motriz, auditiva o visual que tengan la determinación de estudiar en nuestras instalaciones, al facilitarles el tránsito, la dotación de servicios de accesibilidad y adaptando los programas académicos y de investigación que permitan su inclusión.

3.1 INTRODUCCIÓN

3.1.1 *Una Institución Incluyente*

La educación inclusiva tiene como finalidad hacer frente a los requerimientos educativos de los miembros de la comunidad universitaria, a partir de un sistema educativo, que respete la individualidad y se resuelvan los problemas desde una cultura de colaboración¹ y no de competencia, que respete la individualidad y resuelva los problemas desde una cultura de colaboración, “asegurando el dere-

.....
1 (Arnáiz P. y Ortiz, C. (1997) “El derecho a una educación inclusiva”, Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional (pp. 191-207). Madrid: Pirámide)

cho a la educación de todos los alumnos cualesquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa”.²

Inclusión significa que todos pertenecen; la persona es lo más importante porque es parte de la comunidad. Por lo tanto, la inclusión asume que todos somos únicos en capacidad y valía, y que toda persona puede aprender siempre y cuando se les permita estudiar. Para ello se requiere resaltar una actitud que abarque respetar, dialogar, dejar participar, colaborar, ceder y defender las necesidades de las personas en toda su diversidad.

Para lograrlo se hace necesario reforzar a los educadores que no se sienten capaces de enfrentar los desafíos de la diversidad, por lo que es prioritario implementar una jerarquía de oportunidades de formación, de manera que todos los maestros tengan la facilidad de desarrollar un conocimiento más especializado por medio de un trabajo estratégico de cambios graduales pero constantes, y de carácter permanente.

También será conveniente que los Estados Partes –de acuerdo a la Convención de la ONU: “...adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad”.³

En el aspecto económico – administrativo, será importante aplicar las medidas adecuadas que apoyen el establecimiento de mecanismos de financiamiento de largo plazo y la asignación de recursos adicionales, ya sean del presupuesto fiscal o a través de un fondo de apoyo específico a partir de alianzas con financieras potenciales como donantes internacionales, o bien empresas e industrias, que tienen intereses creados no sólo para generar bienestar para el país, sino también para ayudar a producir una fuerza laboral bien educada.

Será también importante aprovechar al máximo el capital humano, intelectual y material, con la intención de satisfacer las necesidades de las personas con

2 Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para Responsables de Políticas Educativas. UNESCO/Inclusive Education. 1994. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

3 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, 13 de diciembre de 2006. Artículo 24 Educación, Inciso 4

discapacidad, para lo cual se requiere la asignación de recursos adicionales y no únicamente se compensen sus propios esfuerzos como ha sucedido hasta muy recientemente, a través del trabajo colaborativo entre los alumnos, la participación de los padres en las aulas y la invaluable resolución de problemas y apoyo mutuo entre los maestros.

3.2 ANTECEDENTES

Organismos internacionales que velan por los derechos humanos, han observado que el desarrollo de las condiciones necesarias para que exista una igualdad de oportunidades puede reducir las barreras que dificultan la integración social y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad (PcD⁴), por lo que ha de permitirse que el sistema general de la sociedad, es decir, el medio físico y cultural, la vivienda, el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, así como la vida cultural y social, se vuelva accesible para todos.

Esta equidad de oportunidades fue definida por el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad como: “el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad”⁵

A partir de la firma y difusión de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo de las Naciones Unidas del 30 de marzo de 2007, que estipula entre su articulado que: “Los Estados Partes convienen que reconocen la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”⁶

“Los mismos, asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de

4 Para no ser repetitivos en la redacción, en algunas partes del se hará referencia a las Personas con Discapacidad por las siglas: “PcD”.

5 Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, ONU, 20 de diciembre de 1993. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres1.htm>

6 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, ONU, Preámbulo, Inciso V.

condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.”⁷

Con este documento que rige de manera específica a 80 Estados miembros de la ONU que firmaron la Convención, y a los 42 países que firmaron su Protocolo Facultativo, “...se llena una laguna en el marco jurídico internacional y se contribuirá a fomentar cambios culturales respecto a la forma en que se aborda la situación de las personas con discapacidad en el mundo”.⁸

“Su enfoque novedoso sustituye los tradicionales planteamientos médicos y asistencialistas en torno al tema de la discapacidad bajo una perspectiva amplia e integral de desarrollo y de derechos humanos” y que cambia a un nuevo paradigma de respeto e inclusión.

3.2.1 Avances en México

En 2001 la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para personas con discapacidad de la Presidencia de la República, emite el Programa Nacional de Accesibilidad a Inmuebles Públicos que cuenta con la edición del Manual de Recomendaciones de Accesibilidad y con el Manual para la Integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, elaborado en conjunto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Se planteó desde entonces, la propuesta de realizar diagnósticos particulares sobre la infraestructura física educativa, creando comisiones mixtas en las que participarían docentes y alumnos con y sin discapacidad, con el fin de recorrer todas las instalaciones.

A partir de estos diagnósticos, se determinó no sólo la obligatoriedad de modificar las barreras detectadas que obstaculizan la accesibilidad física y arquitectónica de las personas con discapacidad motriz, sino la necesidad de hacer las adecuaciones necesarias para una mejor integración de las personas con discapacidad visual y auditiva.⁹

Sin embargo, a pesar que desde hace algunos años los gobiernos estatales y el

7 Idem, ONU, Artículo 24, Educación, Inciso 5.

8 SRE, (2007), Informe Inicial de México en torno a la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad., Recuperado de: http://www.sre.gob.mx/csosocial_viejo/contenido/comunicados/2011/abr/CDPD260411.pdf

9 De acuerdo a estadísticas del INEGI, en México el número de personas con alguna limitación física, sensorial o mental ascendía a 5.7 millones en 2010.

Federal han invertido recursos materiales, financieros, sociales y humanos en este rubro, aún persiste una brecha importante en el acceso a la educación en condiciones adecuadas, así como la apertura a buenas oportunidades de trabajo para este grupo de la población, independientemente del tipo de discapacidad que porte.

Actualmente el enfoque del Plan Nacional de Desarrollo, se dirige hacia la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, aptos para desplegar procesos continuos de innovación educativa, para lo que se requiere de espacios dignos y con acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, bajo la premisa que una mejor educación necesita del fortalecimiento de la infraestructura, de los servicios básicos y el equipamiento de las escuelas.

3.2.2 Actividades en el Instituto Politécnico Nacional

3.2.2.1 Modelos Educativo y de Integración Social del Instituto Politécnico Nacional

El Instituto Politécnico Nacional tiene ante sí tres grandes retos: a) Dar respuesta a los requerimientos derivados de la sociedad del conocimiento y del mundo; b) Contribuir a la satisfacción de demandas educativas derivadas de las profundas desigualdades sociales del país y c) Mejorar cada vez más el propio desempeño institucional en la prestación de todos sus servicios.

Dado que tales retos deben asumirse como un quehacer fundamental del Instituto, siempre renovando los programas de generación, transmisión y difusión de conocimientos de alta calidad, con pertinencia, innovadores y flexibles, el *Modelo Educativo del IPN* cuenta con lo necesario para favorecer la educación para personas con discapacidad al “asumir la individualidad de cada estudiante, reconociendo sus diversas condiciones económicas y sociales, sus diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje”.¹⁰

A su vez, el *Modelo de Integración Social* se identifica por ser integrador, transformador y colaborativo; impulsa la participación y el trabajo conjunto de la comunidad académica y las organizaciones, grupos o individuos de los sectores productivos, social y gubernamental, pertinente, y atiende los requerimientos de la sociedad en las áreas en las que cuenta con capacidades institucionales, e impulsa su desarrollo.¹¹

.....
10 Extractos de contenido del documento denominado “Un nuevo modelo educativo para el IPN”

11 Extractos de contenido del documento denominado “Modelo de Integración Social del IPN”.

“IPN pretende ser una institución abierta, participativa, flexible y con un mayor reconocimiento social. Para lograr esos propósitos será necesario impulsar programas en donde estén presentes la flexibilidad en los planes de estudio, el reconocimiento a las actividades de vinculación y la existencia de sistemas de información”.¹²

Toda esta interrelación debe llevarnos a desarrollar las actividades necesarias para que aquellas personas con discapacidad que quieran estudiar en nuestras instalaciones, puedan hacerlo no sólo por su autodeterminación, sino porque cuentan ya con todo lo necesario para que los espacios y servicios sean los apropiados y con la certeza de que la comunidad politécnica les brindarán la atención correcta.

2.2.2 Modelo de Accesibilidad del IPN: Una institución Incluyente

El Instituto Politécnico Nacional se proyecta como un organismo educativo en continuo crecimiento, incluyente y accesible en infraestructura, educación y cultura, promotor de acciones encaminadas al respeto de los Derechos Humanos, innovador y comprometido con la sociedad, generador de las estrategias que le permitan estar a la vanguardia y tener las condiciones necesarias para que la comunidad politécnica se desarrolle académica, laboral y profesionalmente con calidad.

Con esa visión, en mayo del 2012 surge el “Modelo de Accesibilidad del IPN: Una Institución Incluyente”, cuya finalidad es contribuir a la conformación de una comunidad educativa para todos y garantizar que las personas con discapacidad tengan aseguradas las mismas posibilidades de educación, acceso e inserción al sector productivo del país, al propiciar la igualdad de oportunidades.

Desde sus comienzos, han sido fundamentales las tareas de sensibilización en materia de discapacidad hacia la comunidad politécnica y la promoción del significado de la accesibilidad para propiciar las condiciones que permitan a las PcD desarrollar eficaz, eficiente y oportunamente sus capacidades.

Es por lo anterior que este Modelo se fundamenta en cuatro preceptos importantes:

- a. **Inclusión:** Significa que las personas con discapacidad cuenten con una oferta educativa flexible, unidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades específicas de educación y material didáctico adecuado.
- b. **Accesibilidad:** Implica que todas las personas con o sin discapacidad puedan transitar y hacer uso de todos los espacios y servicios en las instalaciones politécnicas.

.....
12 Modelo de Integración Social del IPN, Vinculación para el fortalecimiento interno, Políticas

- c. Diseño universal: Determina que todos los espacios puedan ser utilizados por todos, haciendo uso de los ajustes razonables para que sin necesidad de invertir recursos, se realicen los cambios pertinentes a través del sentido común y bajas erogaciones, y
- d. Sensibilización: Promueve la concientización sobre el significado sin paradigmas de la discapacidad, para que las PcD no sean víctimas de discriminación y se garantice el disfrute pleno de sus derechos a través de la correcta percepción de la comunidad al interior del instituto.

3.2.2.2.1 Resultados del Modelo de Accesibilidad del IPN, obtenidos hasta junio de 2014

- Obtención de recursos para la instalación de tres elevadores exclusivos para personas con discapacidad, ubicados en áreas centrales del IPN.
- Elaboración y difusión de anexos técnicos para la correcta adecuación de espacios académicos, administrativos y de servicios en las instalaciones del IPN.
- Elaboración y distribución de cartel sobre el uso correcto del lenguaje hacia las personas con discapacidad, así como folletos, trípticos y volantes informativos sobre discapacidad y las tareas que se llevan a cabo desde esta práctica.
- Distribución de tablillas plásticas elaboradas por el Banco de México, con el objetivo de facilitar la identificación de la denominación de los billetes de diseño actual para las personas con discapacidad visual.
- Registro de servicios de Accesibilidad en el sistema inmobiliario del IN-DAABIN sobre las unidades politécnicas allí registradas.
- Gestión oficial para la adecuación de cajones de estacionamiento exclusivo para personas con discapacidad para el CECyT 5, en la Delegación Cuauhtémoc.
- Firma de convenio de colaboración para impulsar la inclusión educativa de personas con discapacidad entre el Instituto Politécnico Nacional y el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con discapacidad (CONADIS).
- Enlace para la firma del Convenio Específico de Colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México y la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, para la realización y desarrollo del “Concurso de Investigación sobre Discapacidad en México 2014”.
- Jornadas de Sensibilización en Materia de Discapacidad para un total

aproximado de 3,000 personas, e impartición de la plática *Padres Socialmente Responsables*.

- Participación en la Feria Internacional del Libro Politécnica 2013, con una exposición de fotografías de personas con discapacidad de la Fundación Caleidoscopio A.C., del 16 al 25 de agosto del 2013.
- Colaboración para el desarrollo del taller: “Diseño para todos” en el Seminario Bilateral México-España sobre Desarrollo de la tecnología para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, del 23 al 26 de abril del 2013, México D.F.
- Ponencia “La transformación de nuestras calles en espacios incluyentes” en el Primer Foro Internacional de Ciudades Incluyentes, los días 10 y 11 de septiembre en México, D.F.
- Intervención en las Jornadas académicas “Atención a la Discapacidad en Educación Superior” en la Universidad Iberoamericana los días 2 y 3 de septiembre del 2013, presentando experiencias de inclusión educativa en el Instituto Politécnico Nacional.
- Participación en el Taller: “Desarrollo de la tecnología para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” del 17 al 20 de septiembre del 2013, México D.F.
- En representación de la Dra. Yoloxóchitl Bustamante Díez, se participa en:
 - Tres mesas de trabajo del Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las personas con discapacidad del Gobierno del Distrito Federal y el DIF, como son: Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología, y Accesibilidad y Transporte.
 - El Programa de Inclusión Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social.

3.3 UNIDAD POLITÉCNICA DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN (UPAI)

El camino que convierta al Instituto Politécnico Nacional en una entidad incluyente líder en su campo requiere del establecimiento de la Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión (UPAI), ya que será a través de ésta que se logre generar y difundir directrices institucionales para la atención de personas con alguna discapacidad motriz, auditiva o visual -temporal o permanente, modificando la percepción de la discapacidad, facilitando la promoción, adecuación y dotación

de los servicios de accesibilidad en las instalaciones politécnicas, y finalmente adaptando los programas académicos y de investigación que permitan la inclusión de las personas con discapacidad en todas las actividades institucionales.

La propuesta para la creación de esta Unidad se detalla a continuación:

3.3.1. Plan estratégico

Partiendo del Modelo de Accesibilidad, la creación de la UPAI consolidará al Instituto como una instancia incluyente, por medio del trabajo colaborativo entre las áreas de gobierno y con la finalidad de generar y difundir las directrices internas para la atención a las personas con discapacidad a través de la incidencia en la normatividad institucional para coordinar, orientar y apoyar actividades que propicien atenderles adecuadamente.

Las actividades generales que conforman este plan, son:

- EN LA COMUNIDAD POLITÉCNICA: Establecer brigadas de apoyo con voluntarios, para la atención a las PcD, implementando programas de sensibilización, capacitación, acompañamiento y actualización para el personal docente, administrativo y de apoyo a la educación, así como a estudiantes que formen parte de estas tareas.
- EN LAS INSTALACIONES ARQUITECTÓNICAS Y LA PROVISIÓN DE SERVICIOS: Revisar que los nuevos diseños arquitectónicos sean accesibles y los construidos anteriormente a esta propuesta, sean acondicionados bajo los preceptos del Diseño Universal o Diseño para Todos.
- EN LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y DE DIFUSIÓN: Promover un nuevo paradigma que permita modelos educativos flexibles adecuados para todos, y celebrar convenios académicos y de vinculación con instituciones educativas, productivas y culturales de los sectores público, social y privado, nacionales y extranjeros.

3.3.2. Políticas de calidad

En apego a la normatividad vigente en la materia, brindar asesoría para que las unidades politécnicas realicen las adecuaciones o ajustes razonables, de tal forma que el Instituto Politécnico Nacional sea una entidad vanguardista que cuente con instalaciones accesibles, ofrezca servicios educativos incluyentes y promueva el trato adecuado a las personas con discapacidad en salvaguarda de sus derechos.

3.3.2.1 Misión

La Unidad Politécnica de Accesibilidad e Inclusión contribuyendo a la conformación de una sociedad inclusiva establece las políticas institucionales y propicia la igualdad de oportunidades para todos, con la premisa de garantizar que las personas con discapacidad tengan aseguradas las mismas posibilidades de educación que favorezca efectivamente su inserción al sector productivo del país.

3.3.2.2 Visión

El IPN se proyecta como una institución educativa en continuo crecimiento, incluyente y accesible en infraestructura, educación y cultura; promotora de acciones encaminadas al respeto de los Derechos Humanos; innovadora y comprometida, generando las estrategias que la mantienen a la vanguardia y contando con las condiciones necesarias para que la comunidad politécnica se desarrolle académica, laboral y profesionalmente con calidad.

3.4. OBJETIVOS

3.4.1 General

Brindar las facilidades de acceso, permanencia, movilidad y egreso autónomo y seguro en la infraestructura física politécnica, y los recursos técnicos, materiales y humanos necesarios para la educación segura y accesible que la comunidad politécnica pudiera requerir para su desarrollo personal y profesional, bajo un esquema de trabajo colectivo y transversal, con las estrategias propias de un proyecto social y con base en los preceptos del diseño universal, los ajustes razonables y la equidad de género.

3.4.2 Particular

Lograr que la comunidad politécnica con discapacidad motriz, visual o auditiva —temporal o permanente, disfrute de las ventajas de los servicios accesibles, del trato digno y sin discriminación de la comunidad institucional y de los beneficios de una educación incluyente.

4.4.3. Acciones

Para que los objetivos se lleven a cabo, y como parte de un proceso de mejoramiento continuo, se propone la ejecución de las siguientes líneas de acción:

1. Vigilar la observancia del marco jurídico vigente en materia de accesibilidad para generar un cambio institucional en la manera de planificar, acondicionar y construir.
2. Promover la apertura de la oferta educativa para la atención de personas con discapacidad visual, auditiva o motriz -temporal o permanente, en las trece unidades académicas seleccionadas para fortalecer el enfoque institucional de inclusión.
3. Fomentar la dotación institucional de los servicios básicos en instalaciones, mobiliario, equipo y transporte para las personas con las discapacidades mencionadas, fortaleciendo con ello su plusvalía y modernizando su patrimonio.
4. Propiciar un mayor uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), contar con los servicios de intérpretes de lengua de señas mexicanas en eventos públicos masivos, y propiciar la impresión de publicaciones en sistema Braille para que el Instituto se consolide como un puntero en educación pública incluyente.
5. Implementar y actualizar programas de sensibilización y capacitación en materia de discapacidad, para apuntalar al IPN como una colectividad socialmente responsable.
6. Ejecutar acciones de colaboración específicas con instituciones que realicen labores afines en el tema, para posicionar al instituto entre las instancias que llevan a cabo labores concretas en beneficio de las PcD.
7. Participar institucionalmente en eventos públicos, estatales, federales e internacionales afines en el tema para fortalecer la presencia del Politécnico como una institución que contribuye al desarrollo de una sociedad que acepta el cambio.
8. Realizar actividades de difusión para impulsar las tareas institucionales de inclusión, sensibilización y accesibilidad que propicien el desarrollo de una conciencia social colectiva.
9. Actualizar la información estadística institucional existente sobre personas con discapacidad, para contribuir con la organización de datos fehacientes en materia de discapacidad en el sector educativo.

4.5 JUSTIFICACIÓN

La propuesta para el establecimiento de la UPAI toma como una de las bases prioritarias, al Programa Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018, principalmente

en una parte de los contenidos de las Metas Nacionales II-México incluyente y III-México con educación de calidad.

En este documento se menciona que: “Para garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, así como crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles”¹³.

“El gran reto para las instituciones de educación superior se refiere a que tienen que dar respuesta a las nuevas exigencias provenientes de la sociedad del conocimiento y traducirlas a programas de docencia e investigación” haciéndose además alusión a que “...la educación superior debe formar en la globalización para construir una sociedad y una economía abiertas que aseguren un desarrollo equitativo y sostenible; es decir, formar para la sociedad que se quiere, no para la que se tiene, considerando que la acumulación de capital humano es hoy el principal motivo de crecimiento económico y requisito indispensable para su mejor distribución”¹⁴

3.6 CONCLUSIÓN

Hasta el día de hoy, las tareas realizadas para llevar al Instituto Politécnico Nacional hacia la formación de una sociedad accesible e incluyente en la parte que le corresponde, ha avanzado con pasos firmes; resultado del trabajo arduo, constante y preciso se ha logrado que esta práctica se identifique no sólo al interior del Instituto, sino también existe un conocimiento y reconocimiento social y académico por haber logrado que el Instituto tenga una buena presencia en el ámbito de la discapacidad.

Por lo anteriormente expuesto, se infiere la necesidad de transformar al Modelo de Accesibilidad como una Unidad, con la dotación suficiente de recursos económicos, de capital humano e intelectual evidentemente necesario para satisfacer las necesidades académicas y vivenciales de las personas con discapacidad que persiguen su derecho a integrarse en el ambiente educativo.

.....
13 Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018, D.O.F. Segunda Sección, Pág. 38, Lunes 20 de Mayo de 2013.

14 Beristáin Iturbide, J. “Educación y capacitación para el desarrollo”, México, *Comercio Exterior*, 1994.

Con todo, ningún esfuerzo será suficiente si la propia comunidad en donde se lleven a cabo tareas de adaptación de espacios físicos y de mobiliario, no participe en ello y sea debidamente sensibilizada para comprender que los derechos de todos, son de todos. A la vez, se requiere continuar generando una corriente de opinión a favor de la inclusión y reforzar el proceso que busque consenso a través de eventos de diseminación y el uso de los medios institucionales de comunicación.

Ante este desafío, ya no será posible permitir que quienes ingresan a nuestra institución lo hagan por la necesidad personal de alcanzar un objetivo de suyo difícil, sino porque habremos logrado ser la institución incluyente líder en su campo.

REFERENCIAS

- ANUIES (2006). *Manual para la Integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. Secretaría de Educación Pública. México.
- ARNÁIZ P. y Ortiz, C. (1997). *El derecho a una educación inclusiva. Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-207). Madrid: Pirámide.
- BERISTÁIN, J. (1994). *Educación y capacitación para el desarrollo, Comercio Exterior* — · —, (1986). *Universidad y sociedad en América Latina*. UAM Azcapotzalco / Secretaría de Educación Pública. México.
- DE LORENZO, R. (2003). “El futuro de las personas con discapacidad en el mundo.” *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 202-206. Madrid.
- ECHÉITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- ECHÉITA, G. et al. (2009). *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España*. 153-178.
- GOBIERNO de la República. (2013) “*Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018*”. México: Presidencia de la República.
- · —, (2011) *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*. DOF 30-05-2011
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda, Cuestionario ampliado*. Estados Unidos Mexicanos/Población con discapacidad
- IPN (2003). “Materiales para la reforma”. *Un Nuevo Modelo Educativo para el Instituto Nacional*. México. D.F.

- · —, (2003). Materiales para la Reforma. *Modelo de Integración Social*. México. D.F.
- ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*.
- · —, (1993) *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres1.htm>
- PRETT, P., Et al (2010). *Manual de Accesibilidad Universal*. Corporación Ciudad Accesible. Chile.
- SRE. (2007). *Informe Inicial de México en torno a la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: http://www.sre.gob.mx/csocial_viejo/contenido/comunicados/2011/abr/CDPD260411.pdf
- UNESCO. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*.
- · —, (1994). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/sne>
- VILLA, N. y Arnau S. (2009 Septiembre). Antena de telecomunicación. *Las personas con discapacidad en la Universidad*. Madrid

4 LA CAPACIDAD DE SEGUIR ADELANTE ANTE LA ADVERSIDAD (RESILENCIA) DE JÓVENES INDÍGENAS EN EL MOMENTO DE SU INGRESO A LA UNIVERSIDAD

María Teresa Mosquera Saravia
Instituto de Estudios Interétnicos
Universidad de San Carlos de Guatemala

RESUMEN

La intención de esta ponencia nace de la necesidad de explicar a los trabajadores administrativos universitarios respecto de la capacidad que tienen algunas poblaciones vulnerables de continuar adelante pese a la adversidad.

Son seis los ejes que se presentan en este documento relacionado con los estudiantes indígenas que acuden a la Universidad de San Carlos de Guatemala. –USAC- De primero se hace una introducción dirigida a funcionarios y docentes sobre la importancia de definir y ubicar la población vulnerable, en éste caso referido a los indígenas, y también se define lo que se entiende por el fenómeno de resiliencia.

Posteriormente se expone a grandes rasgos el Programa Académico de Apoyo a Estudiantes Indígenas –PAAEI- que operó en la USAC, ya que fue un programa diseñado para atender a los estudiantes indígenas dentro de la universidad, con la intención de exponer más adelante las características de la población que estudia y trabaja dentro de la universidad.

El apartado titulado: ¿Cómo se llega a la Universidad? Expone estudios de caso, de dos estudiantes indígenas que asistieron a la universidad. Con esas historias se ejemplifican todas las circunstancias y problemáticas a las que se tienen que enfrentar este tipo de estudiantes.

Del análisis de datos proporcionados en los estudios de caso se originan los siguientes dos apartados: Estudiar y trabajar, salir del pueblo y manejarse en una ciudad desconocida. Ambos apartados documentan y analizan diversas situaciones por las que pasan los estudiantes.

Finalmente a manera de conclusión se presenta un apartado sobre estudiantes resilientes que vincula algunos hallazgos sobre el PAAEI y los dos estudios de caso.

INTRODUCCIÓN: POBLACIONES VULNERABLES Y LA RESILIENCIA

Los organismos internacionales, en determinado período de tiempo revisan las categorías, que utilizan para caracterizar a los países que aún no han alcanzado su pleno desarrollo económico. El manejo de esas categorías se convierte en lenguaje sofisticado que manejan los especialistas en gestión de proyectos, cooperación internacional, gestión pública, etc.

Sin embargo, la mayoría de trabajadores universitarios (personal de oficina y profesores) son quienes atienden a los estudiantes que se inscriben, que hacen gestiones y que reciben clases. Son quienes se relacionan con ellos, probablemente no saben que muchos estudiantes pertenecen a una población vulnerable. Son los docentes y trabajadores administrativos quienes trabajan con jóvenes resilientes, son ellos quienes deben saber que ruralidad no significa ser una persona con poco roce social, son ellos quienes discriminan, por ignorancia o por prejuicios, a la vez no se percatan de esa acción.

Para comenzar es necesario esclarecer ¿Qué es un colectivo vulnerable? y ¿Qué es la resiliencia?, los dos son componentes indispensables para entender por qué muchos de los estudiantes indígenas que comienzan sus estudios los terminan, en comparación con otros estudiantes que no son indígenas y que no terminan sus estudios.

De acuerdo con la propuesta del grupo ACCEDES¹, un colectivo vulnerable son: “aquellos sectores de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar” (Ro-

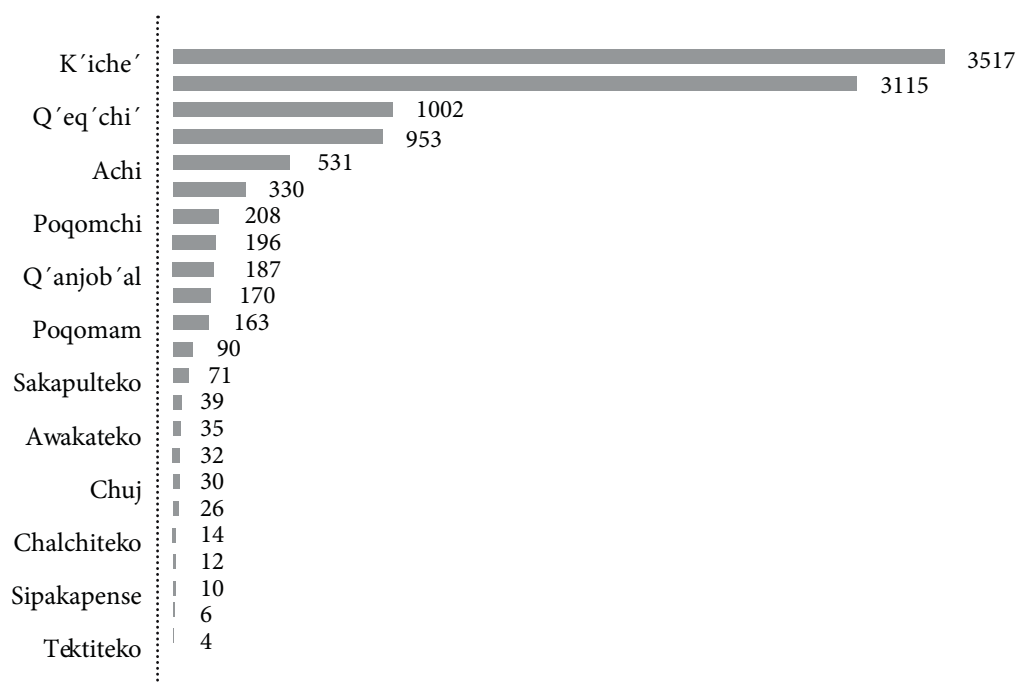
.....
1 “El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica”. Como producto del trabajo de la Red ACCEDES se escribió el documento llamado: Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: intervenir y cambiar la realidad. Coordinado por Joaquín Gairín, Diego Castro et. el. Todos los miembros pertenecientes a la red contribuyeron en parte en la redacción de los nueve fascículos.

mán, 2014:3). La red ACCEDES identificó un total de ocho colectivos: indígenas, mujeres, discapacitados, minorías étnico-culturales, estudiantes no habituales, ruralidad, inmigrantes y pobreza para poder aplicar una estrategia de trabajo para dichos colectivos dentro de las universidades.

Uno de los colectivos vulnerables que se visualizó para Guatemala, fue el referido a la población indígena, Guatemala es uno de los países latinoamericanos que cuenta con mayor población indígena, el 42% de la población de acuerdo a las cifras oficiales. Este documento en particular se trabajará con la población indígena que estudia en la Universidad de San Carlos de Guatemala.

De acuerdo al último censo realizado a los estudiantes de la Universidad de San Carlos de Guatemala, los indígenas corresponden al 14% (13,327) de la población estudiantil. La conformación lingüística de los estudiantes indígenas que acuden a la USAC es la siguiente:

Tabla No.1: Población hablante de idiomas mayas en la USAC.²



La población indígena que acude a la Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC- es minoritaria, es una población vulnerable.

2 Datos tomados del último censo de población estudiantil realizado en la USAC del año 2009.

El fenómeno de la resiliencia, debe entenderse como: “las competencias universales del ser humano de responder positivamente a la adversidad, a través de su capacidad de atribuir significados, crear propósito, desarrollar control interno, redes de apoyo y sentimiento de pertenencia.” (González, 2008:43)³

Tomando de base ese concepto interesa saber cómo muchas personas a pesar de la adversidad no pierden su capacidad de creación, de readaptación, de estudios, etc. Ese proceso en particular da cuenta del por qué una mujer que es indígena y madre soltera continúe con sus estudios y logre completar su carrera universitaria.

Al definir y verificar estos dos conceptos “población vulnerable” y “resiliencia”, es necesario presentar el proyecto titulado: Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas -PAAEI-, que funcionó por cinco años en la USAC y que actualmente se está evaluando.

PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES INDÍGENAS –PAAEI-:

En el año 2007 el Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI), propone que es necesario crear un programa que apoye al estudiante indígena dentro de la Universidad de San Carlos. En el año 2008 se crea el Programa de Apoyo Académico al Estudiante Indígena –PAAEI-, con una donación de la Fundación Ford.⁴

En el transcurso de los primeros meses se visualizó la necesidad de crear un Consejo Consultivo del programa, con la intención de dar sugerencias respecto de las actividades en favor de los estudiantes como cursos, mejoramiento de las tutorías y acompañamiento a los estudiantes. Dicho consejo estuvo integrado por una representante de Bienestar Estudiantil, de la Coordinadora General de Cooperación Internacional y de la Fundación Rigoberta Menchu.

El enfoque principal del programa fue integrar al mayor número de estudiantes indígenas de distintas Unidades Académicas en las tutorías y actividades del programa.

Los objetivos del programa:

- Facilitar el éxito académico de los estudiantes indígenas, quienes como

3 Definición tomada del taller metodológico CREA del Banco Mundial, realizado del 2 al 6 de marzo en Antigua Guatemala.

4 Esta información se ha obtenido de los archivos del PAAEI.

futuros profesionales deben contribuir al conocimiento técnico/ científico, y así conformar una sociedad multiétnica equitativa.

- Acompañar al estudiante indígena en el proceso enseñanza aprendizaje para su mejor desenvolvimiento dentro de la USAC.
- Brindar atención al estudiante indígena a través de tutorías y cursos relacionados con el desempeño académico de los mismos.

En los primeros años los destinatarios fueron los estudiantes indígenas de diferentes unidades académicas de la USAC y en los siguientes dos años se facilitó el acceso al programa de estudiantes no indígenas de la USAC. Durante los primeros años se fomentó la creación de tutorías a cargo de docentes de distintas carreras universitarias.⁵

Las habilidades que se buscaban en los tutores eran: ser docentes de la USAC, comprometidos con los objetivos del programa y con apertura hacia la diversidad. Los tutores debían facilitar un amplio conocimiento sobre el tema que impartían en los cursos, talleres, seminarios, conversatorios, etc. Debido a que éstos no contaban con cubículos propios en la sede central, para atender a los estudiantes, se toma la iniciativa de realizar las tutorías en forma virtual.

Las actividades que se realizaron en el programa fueron:

- a. Implementación de tutorías
- b. Ofertar docencia respecto de la inclusión de estudiantes indígenas en estudios superiores: capacitaciones, foros, talleres y seminarios
- c. Cursos de apoyo a estudiantes indígenas
- d. Investigación

Se establecieron dos fases de ejecución. En la primera, se capacitó a un grupo de tutores para que conocieran el rol del tutor dentro del programa.

La segunda fase se dividió en dos grandes líneas de acción:

- 1ra. Se implementaron los cursos académicos destinados a estudiantes inscritos en el programa.
- 2da. Se realizaron talleres, foros, conversatorios y seminarios sobre la inclusión de los estudiantes indígenas como una población vulnerable dentro de la universidad. A éstas actividades asistieron estudiantes del PAAEI y público en general.

El programa se inauguró el 11 de abril de 2008 y duró 5 años. En los años

.....
5 Es importante explicar que en Guatemala a diferencia de muchos otros países no se ha instituido en las universidades el uso de tutorías por parte de los catedráticos. Motivo por el cual las tutorías solamente funcionaron durante los tres primeros años del programa.

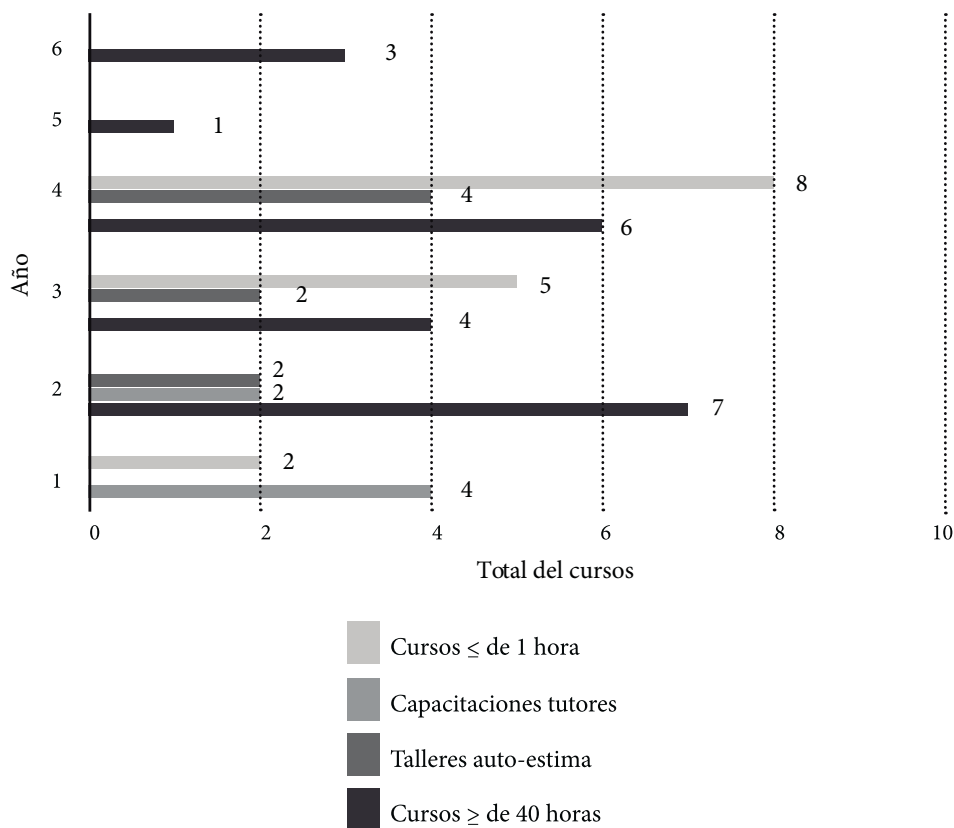
2009 a 2011 se realizaron el mayor número de cursos y actividades, porque durante ese momento se contaba con la donación de la Fundación Ford, por ello también se reportó un alto índice de inscritos y asistentes.

Para el período que comprende del 2012 a 2013 las actividades que se realizaron se concentraron en cursos específicos para estudiantes mayas y no mayas, que tenían como temática central la cosmovisión maya.

El total de cursos, conferencias, seminarios, talleres que se realizaron durante los 5 años del programa aparecen en la tabla siguiente. En la tabla se puede observar un total de 6 años, ello se debe a que se toma en cuenta el año 2008, aunque el programa no había iniciado como tal, pero durante este año se realizaron algunas actividades con los tutores.

Tabla No.2: Total de cursos impartidos en PAAEI

Cursos del PAAEI



A grandes rasgos se ha presentado lo que es el PAAEI. Sin embargo, es ne-

cesario visualizar lo que es y lo que significa el camino que recorre un estudiante indígena para llegar a la Universidad de San Carlos. En la siguiente sección se expone el caso de dos estudiantes para que el lector pueda aproximarse a dichos recorridos.

¿CÓMO SE LLEGA A LA UNIVERSIDAD? (ESTUDIO DE CASO)

En este apartado se presentarán dos caminos que llevaron a dos estudiantes indígenas a la Universidad de San Carlos de Guatemala.

B.S.⁶:

Cuando era pequeño recuerdo que mis padres decidieron no enviarme a la escuela de mi aldea porque la castellanización era muy mala, es así como ellos deciden que vaya a San Carlos Sija, con la idea de aprender bien el castellano. Estudié siete años de la primaria, porque perdí un grado y otros tres años más de la secundaria. Yo durante esos 10 años caminé a diario catorce kilómetros ida y vuelta, bajo la lluvia, bajo el sol, llevando polvo, no teníamos opción de comprar una bicicleta, la única persona era la sobrina de un señor que tenía buses, nosotros corríamos atrás de ella como jugando. Después que terminé los básicos yo le dije a mi papá que querría seguir estudiando, pero él me dijo: -no tenemos dinero. Mi abuela y mi señora madre querían que yo me casara, a ellas dos no les interesaba para nada la educación escolarizada. Yo les decía que antes del casamiento, primero tengo que estudiar. Tristemente, mi abuelo y mi señora madre murieron y no me vieron casado. Entonces lo que yo hice, fue trabajar un año, para buscar una opción o un apoyo de cómo seguir. Como yo desde pequeño me vinculé a la iglesia católica, en los grupos juveniles. Es así como hablo con algunas religiosas para saber qué posibilidades hay de becas para estudiar magisterio en Quetzaltenango. Hago la gestión y mando una carta. Y me contestan que estoy aceptado, que debo estar presente el 4 de enero del año 1988 en Zunil Quetzaltenango, es así como estudio magisterio en un colegio y termino mis estudios de Magisterio. Luego gestiono otra beca para continuar estudios de filosofía en la Universidad Rafael Landívar, con la idea de estudiar ciencias religiosas. Consigo la beca, vengo a la capital, estudio Filosofía en la Landívar, termino el profesorado en filosofía. Me dan otra beca en México para estudiar en la Universidad Pontificia, me voy a continuar mis estudios, pero en ese momento hay un movimiento que va en contra de la

6 Por razones de ética se dan iniciales ficticias del nombre de éste relato de la entrevista.

teología de la liberación y se cierra el centro de formación teológica que estaba en México y quedamos volando en el aire. Con uno de mis compañeros decidimos entonces ya no seguir y es así como yo regreso a Guatemala en el año 98. Es así como decido estudiar antropología en la ciudad capital porque en Xela (poblado más cercano con estudios universitarios) no se imparte esa carrera. Conseguí rápido un trabajo y así salgo de nuevo de mi aldea para vivir a la ciudad capital. Durante los años que estudié la carrera tuve que trabajar, recuerdo un trabajo que debía viajar a la costa, a Santo Tomás La Unión, para hacer trabajo de campo en fincas cafetaleras, salía a la tres de la tarde de Mazatenango rumbo a la ciudad de Guatemala y estaba ingresando a la ciudad a las seis de la tarde, por el tráfico llegaba a la USAC a las seis y media a veces a las siete de la noche. Fue difícil porque no sólo venía cansado, sino venía con el sudor que provoca la costa, venía con hambre y todavía a recibir clases, y llegar a la casa y todavía tener que leer hasta la una, dos de la mañana. Entonces me fue muy difícil acceder a la universidad. De los compañeros que caminaban conmigo para la escuela, a lo más que llegaron fue a graduarse de maestros o de perito contador. Tres de mis amigos con los que caminábamos a la escuela ahora están en los Ángeles California. La mayoría de mis hermanas llegaron al cuarto primaria, están casadas y con hijos, las otras están en los Ángeles, California.

FP 7:

Desde que estaba en los básicos⁸ a mí y a cinco amigas más, nos llamaba mucho la atención irnos a estudiar el diversificado a los internados de Antigua Guatemala, ya que en Santa Cruz Balanyá (pueblo en donde vive FP) no había institutos para terminar los estudios. Nosotras sabíamos que en Antigua Guatemala había muchas casas de estudiantes “pensionistas” que venían de Comalapa, Chimaltenango, del Petén y de muchos lugares del interior de la República. Eso nos lo contaban amigas que teníamos que eran más grandes que nosotros y que estudiaban allí. En ese lugar estaban todas las posibilidades que uno quería para estudiar, había estudios de magisterio, de perito y de todos los demás.

Es así como las cinco nos quedamos como pensionistas en la misma casa,

7 Por razones de ética se dan iniciales ficticias del nombre de éste relato de historia de vida.

8 En Guatemala la educación básica corresponde a los tres años de estudio que se hacen al finalizar los seis grados de educación primaria. Posteriormente de los tres años de básico se hacen los estudios de diversificado que van de dos a tres años, antes de comenzar los estudios universitarios.

allí en Antigua Guatemala estudié el Bachillerato en Turismo y tuve la suerte de que el lugar en donde hice mis prácticas me pude quedar trabajando, de primero trabajé en un hotel y después de unos años el dueño del hotel tenía también un museo y me trasladó a ese lugar. Cuando estuve trabajando en el museo tuve la oportunidad de viajar a Filipinas, Madagascar y a Suecia, porque participaba en una serie de talleres que se implementaron ya que el museo en donde trabajaba estaba afiliado a este tipo de actividades. Debido a mi experiencia del museo quería estudiar en la universidad Arqueología, pero esa carrera solo se imparte en el campus central de la Universidad de San Carlos de Guatemala⁹ y a mí me daba miedo viajar a la capital porque no conocía, no sabía cómo moverme en bus, fue un primo que estudiaba en la USAC el que me animó para que fuera a hacerme los exámenes para poderme inscribir. Al final decidí inscribirme en Antropología porque la carrera me llamó más la atención que Arqueología, pero ahora que ya terminé la carrera estoy estudiando Arqueología.

Es importante mencionar que en ningún momento FP menciona en su relato que tiene una hija, ya que ella al igual que dos de sus amigas cuando estaban estudiando en Antigua Guatemala se embaraza y son madres solteras. Gracias a la ayuda de sus padres, quienes se dedican a cuidar a su hijo/a, ella puede seguir estudiando en la Universidad.

En cada uno de éstos relatos se pueden apreciar diversos elementos, la intención es analizar cada uno de ellos para demostrar y explicar el fenómeno de la resiliencia.

Es así como para los estudiantes indígenas algunos de los obstáculos a vencer cuando se accede a la Universidad son:

- -Salir del pueblo y manejarse en las grandes ciudades capitales
- -Conseguir un trabajo para pagarse los estudios.

Los siguientes dos apartados que se presentan a continuación tratan de esbozar cada una de éstas problemáticas.

ESTUDIAR Y TRABAJAR

.....
9 FP vive actualmente en un municipio que se encuentra a 83 kilómetros de la ciudad capital, es necesario recorrer esa distancia para asistir el campus universitario de la Universidad de San Carlos.

De acuerdo a la red ACCDES las dos actividades: estudiar y trabajar son; “consecuencia de los nuevos tiempos y oportunidades, de lo vertiginoso de los hechos que se suscitan en la vida personal y en la sociedad, unido a la necesidad de enfrentarse a las situaciones emergentes o constantes de sostenibilidad familiar, asunción de responsabilidades de jefe de familia, de padres o simplemente, colaborar con un ingreso económico más al grupo familiar. Las personas que a la vez estudian y realizan actividades en el mundo laboral, a las cuales dedican un número de horas que les hace imposible cumplir con la totalidad de actividades que han sido pensadas y definidas para estudiantes universitarios de dedicación exclusiva, se colocan muchas veces en desventaja académica y con posibilidades de abandono o fracaso de sus estudios.”(Medrano, 2014:3)

Es así como en muchos países desarrollados es normal que los estudiantes universitarios se dediquen exclusivamente a sus cursos y no trabajen, sin embargo para el caso de Guatemala y para el caso en particular de la Universidad de San Carlos de Guatemala, esa situación no es así; como lo demuestra el último censo universitario: El 69% de los estudiantes indígenas trabajan y el 56% de los estudiantes ladinos¹⁰ trabajan. Esto nos dice entonces que más de la mitad de los estudiantes universitarios trabajan. Esa relación tiene que ver con el horario de clases en las diversas facultades. Las carreras de ciencias sociales, derecho y económicas son las que tienen un horario que permite que sus estudiantes puedan trabajar y estudiar, por el contrario las carreras de ciencias médicas, farmacia, ingeniería y veterinaria son las que tienen horarios que no permiten a sus estudiantes que trabajen.

Si retomamos las dos entrevistas; BS y FP, vemos que para ambos es impensable el mero hecho de que a ellos se dedicaran únicamente a estudiar, prácticamente es imposible. Debido a muchas razones, entre ellas porque los estudiantes que no residen en la ciudad capital destinan parte de su salario para el transporte diario que es el caso de FP o para el pago de un cuarto de alquiler y alimentación que es el caso de BS. Ambos explicaron que sus padres no les pedían parte del dinero obtenido en su trabajo para que lo proporcionaran como contribución a los gastos de la casa, sin embargo en las comunidades es mal visto que un hijo soltero que trabaje y no estudie no contribuya con los gastos de la casa en que vive con sus

.....
10 El uso del término ladino en Guatemala se refiere a la población que es hablante del idioma castellano y se identifica como un conjunto social descendiente de la mezcla entre indígenas y españoles. Término que se utiliza en otros países centroamericanos como población mestiza.

padres. Tanto BS como FP están estudiando en la universidad, se sobrentiende que ese dinero es destinado para los gastos indirectos del estudio, motivo por el cual esa situación no es mal vista por la comunidad.

El dato que proporciona el último censo universitario de la USAC respecto de sus estudiantes dice que más de la mitad de sus estudiantes trabajan y estudian, esta circunstancia en particular está develando que dicha universidad está diseñada para ese tipo de estudiante. Y en éste caso en particular, no es recomendable que éste fuera un criterio para optar a una beca, porque de ser así se tendría que becar a más de la mitad de los estudiantes universitarios.

Sin embargo, como lo dice el siguiente autor: "...si su trabajo se encuentra relacionado con la carrera y reciben del trabajo diversos aportes, se traduce en una experiencia más plena" (Guzmán, 2004:294) y precisamente ese fue el caso BS y FP, ya que el trabajo de campo que se realizaba en la costa, le beneficiaba para los trabajos que debía entregar en los cursos que llevaba. Y en el otro caso, su trabajo en el museo, fue decisivo para estudiar su carrera y compartir el trabajo con los estudios.

Tomando en consideración que más de la mitad de los estudiantes que asisten a la Universidad de San Carlos de Guatemala trabajan, éste debía ser un eje transversal para el diseño curricular de las diversas carreras que se imparten en la universidad.

SALIR DEL PUEBLO Y MANEJARSE EN UNA CIUDAD DESCONOCIDA

En los dos estudios de caso, fue necesario llegar a una ciudad nueva para hacer estudios de diversificado¹¹ y posteriormente estudios universitarios. En ambos casos la ciudad de los estudios de diversificado no es la misma que la ciudad de estudios universitarios. Los relatos dicen:

Como yo desde pequeño me vinculé a la iglesia católica, en los grupos juveniles. Es así como hablo con algunas religiosas para saber qué posibilidades hay de becas para estudiar magisterio en Quetzaltenango. Hago la gestión y mando una carta. Y me contestan que estoy aceptado, que viaje el 4 de enero del año 1988 a Zunil Quetzaltenango. En el otro relato encontramos: ...a mí y a cinco amigas más, nos

.....
11 Así se le llama en Guatemala a los 2 o 3 años de estudios antes de la universidad.

llamaba mucho la atención irnos a estudiar el diversificado a los internados que habían en Antigua Guatemala, ya que en Santa Cruz Balanyá no habían institutos para terminar los estudios y así poder entrar en la Universidad. Nosotras sabíamos que en Antigua Guatemala habían muchas casas de estudiantes “pensionistas” que venían de Comalapa, Chimaltenango, del Petén y de muchos lugares del interior de la República.

El recorrido que hacen los dos estudiantes para hacer estudios universitarios es el siguiente: una primera ciudad intermedia en la que se obtiene el título que lo acreditará para entrar a la universidad y una segunda ciudad en donde se hacen los estudios universitarios, para los dos casos es la capital del País.

Este recorrido que narran los dos estudios de caso es el clásico camino de la ruralidad. Definiendo el concepto de ruralidad como: “la forma de relación que se establece entre la sociedad y los espacios rurales a partir de la cual, se construye el sentido social de lo rural, la identidad y se moviliza el patrimonio de dichos espacios”.(Sili, 2014). Entendiendo que la ruralidad toma el clásico estudio entre lo rural y urbano, para intentar explicar los fenómenos de la migración, acceso a la salud y educación, organización comunitaria, etc.

Ese fenómeno acompaña a la mayoría de estudiantes indígenas que acuden a la USAC.

Para una persona que ha vivido toda su vida en una misma ciudad, le es sumamente difícil entender, el éxodo que significa llegar a una ciudad desconocida, ya que ese hecho en particular limita la movilidad y el dominio total del lugar. Para el caso de una mujer indígena que porta su traje, a dicha situación se le debe sumar el problema de la discriminación racial que sufrirá.

Motivo por el cual es necesario aprender a conducirse en las ciudades, se aprende cuáles son las líneas de los buses y sus rutas, cómo se llaman las calles más importantes por donde se moverá el estudiante y los puntos de referencia a los que siempre debe llegar en caso de extraviarse. Ese aprendizaje generalmente se hace de la mano de un familiar o de un conocido. Un porcentaje significativo de la población que vive en el área rural en Guatemala mantiene ese “temor hacia lo desconocido”, esta es la razón por la cual muchos de ellos no hacen uso de los servicios de salud, educación y justicia. Sin embargo, una persona resiliente hace esa lucha ante lo desconocido y ante la adversidad que para ellos representa salir del pueblo hacia las grandes capitales.

Se han explicado en detalle dos circunstancias que caracterizan a la mayoría

de estudiantes indígenas en la USAC. Una de ellas es el trabajar y estudiar, la otra el salir del pueblo y manejarse en una ciudad. Esto con la intención de pasar al siguiente tema que es explicar el fenómeno de la resiliencia.

ESTUDIANTES RESILIENTES

Varias son las problemáticas que enfrentan los estudiantes indígenas, se han expuesto algunas de éstas, sin embargo en esta última parte del trabajo se hará una reflexión sobre algunos temas que por falta de espacio no fueron tratados anteriormente.

La discriminación es otra problemática que sufre la población indígena y en la medida de lo posible evitan hablar de ella por los malos recuerdos que evocan, sin embargo es importante explicar el tipo de discriminación que sufren. Son los propios compañeros, los catedráticos y el personal administrativo quien discrimina cuando: se burlan de la forma como hablan, no aceptan el uso del traje indígena (en mujeres), se burlan del uso de apellidos indígenas, etc. Muchos de los estudiantes indígenas sí necesitan de talleres de auto-ayuda y auto-motivación para no verse afectados por la discriminación, sin embargo los estudiantes indígenas que son resilientes manifiestan una alta auto-estima que los obliga a estar de frente para enfrentar diversas situaciones.

Otro de los problemas que tienen los estudiantes indígenas es el desarraigo que sienten viviendo lejos de su hogar, ya que viven lejos de la compañía de sus familias, muchos comen mal y sienten que nadie se ocupa de su alimentación porque el dinero que ganan en su salario lo invierten para sus traslados (autobuses), para pagar una habitación y en tercer lugar piensan en su alimentación que por la falta de tiempo suele ser muy desordenada.

En el caso de BS, llama la atención cómo desde pequeño para poder estudiar debía caminar 14 kilómetros de ida y vuelta, cómo busca una beca para continuar con sus estudios de diversificado, luego para continuar con sus estudios universitarios busca una primera opción en las ciencias religiosas y finalmente cuando ya había seleccionado estudiar la carrera de antropología, cómo a pesar de movilizarse diariamente una distancia considerable para acudir a su trabajo y luego en la tarde-noche acudir a estudiar a la universidad. (Hacía un recorrido diario de 80 kilómetros ida y vuelta), pese a la adversidad finaliza sus estudios.

En el caso de FP, llama la atención cómo decide trasladarse a vivir a una pensión, lejos de su familia para hacer sus estudios de diversificado, cómo a pesar de ser madre soltera decide continuar sus estudios en la universidad, cómo

a pesar de que no conocía la ciudad capital se anima a salir de su pueblo y hacer los trámites de inscripción en la Universidad, ella tiene otras dos hermanas más, pero solamente ella estudia en la universidad.

Éstas son precisamente las características que hace resilientes a estos dos jóvenes en particular y a muchos otros jóvenes mayas que acuden a la Universidad de San Carlos de Guatemala. Motivo por el cual se deberá reflexionar sobre esas características descritas en esta ponencia en el momento de seleccionar a los posibles candidatos a becas dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Los mecanismos actuales para el acceso a una beca en la sección de Bienestar Estudiantil en la USAC, no está respondiendo a las necesidades actuales que exigen diversos organismos internacionales quienes dirigen sus políticas a poblaciones vulnerables como discapacitados, pobres, indígenas, etc. Es necesario modernizar la selección de los becarios en la USAC, tomando en consideración diversos elementos. Pero interesa para este tema en particular la mirada hacia la población indígena que asiste a la USAC, en primer lugar porque representa solamente el 14% (13,327) de la población estudiantil, en segundo lugar porque muchos de esos estudiantes son jóvenes resilientes, en tercer lugar porque la mayoría de ellos han estado excluidos por ser indígenas viviendo en el área rural (ruralidad) y en el caso de las mujeres se agrega ese factor de género.

Hasta el momento la evaluación del Programa Académico de Apoyo a Estudiantes Indígenas –PAAEI- ha demostrado que poco se puede hacer, ya que se ha ubicado dentro del Instituto de Estudios Interétnicos, es imprescindible que dicho programa funcione dentro de la sección de Bienestar estudiantil de la USAC, que es el lugar que se encarga de gestión de becas a estudiantes y también se ocupa de su atención, por lo que se sugiere hacer una re-ubicación del mismo.

REFERENCIAS

- BELLO, Álvaro (2004) *Etnicidad y ciudadanía en América Latina*. Chile: CEPAL.
- DENZIN, Norman K. Lincoln, Yvonna S. (Coords.). (2012) *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa. Volumen II.
- DIETZ, G. (2,001). “Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional”. En: De Prado R., J. (ed.). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*, Córdoba: Instituto de Estudios

Transnacionales.

- MEDRANO Rodríguez, Hernán. (2014) “Estudiantes no habituales”, en: Gairín Sallán, Castro Ceacero, Diego y Rodríguez-Gómez, David (coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en latinoamérica*. Chile:Santillana.
- POP, Álvaro. (2013) *Informe: evaluación de la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en Guatemala*. Guatemala: Naleb.
- ROMÁN, Luciano. (2014) Ruralidad EN: Gairín Sallán, Castro Ceacero, Diego y Rodríguez-Gómez, David (coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en latinoamérica*. Chile:Santillana. Chile:Santillana.
- SILI, Marcelo, (s.f.) *¿Qué es la ruralidad?*. Consultado el día 9 de julio del 2014 de la World Wide Web: <http://portal.acabase.com.ar/lacooperacion/Lists/Entradas%20de%20blog/Post.aspx?ID=139>
- UNESCO, (2010), *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Guatemala:UNESCO.

5 LAS TIC COMO INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Daniela Méndez Gaviria

Mauricio Tascón Rojas

Universidad Tecnológica de Pereira

Grupo de investigación: Educación y desarrollo humano / Colombia

RESUMEN

El texto da cuenta de la primera fase de una investigación que busca caracterizar los ambientes de aprendizaje mediados por TIC en la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Tecnológica de Pereira, se sustenta en la premisa de que a pesar de la existencia de marcos legales y políticos, además de los avances que se han dado en la forma como se concibe la discapacidad por los diferentes actores sociales; se evidencia muy poco en los espacios educativos procesos de inclusión en los que se tenga en cuenta la importancia de las TIC para generar entornos educativos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes.

Se hace una revisión de algunos aportes teóricos y antecedentes investigativos sobre la educación inclusiva y el uso pedagógico de las TIC para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. Finalmente se describe el contexto en el que desarrolla la investigación y se presenta la metodología utilizada en este trabajo, donde se describe el proceso de recolección y análisis de la información.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La idea de la educación inclusiva representa un tema de reflexión pedagógica en las últimas décadas, encaminada a ofrecer una respuesta educativa a las necesidades de los diversos actores del ámbito escolar. Si bien es cierto que la educación inclusiva propone una educación con calidad a todos los estudiantes con diferentes

necesidades y características, las personas con discapacidad en muchas ocasiones siguen sin tener la atención necesaria; ya sea por desconocimiento de las formas de atención o por diferentes prejuicios que se tiene sobre la misma.

En el proceso histórico que ha tenido la atención de las personas con discapacidad es posible encontrar diferentes concepciones frente a su reconocimiento como seres humanos diversos. Estas posturas han estado asociadas tradicionalmente con la exclusión, el proteccionismo, la rehabilitación y la integración, desde donde siempre se ha asumido la discapacidad desde la mirada del déficit.

Como una forma de superación de los anteriores enfoques en cuanto a la discapacidad y la educación, surge la idea de inclusión como respuesta a la necesidad de brindar una educación eficaz y de calidad, con igualdad de oportunidades, que permita la participación activa de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva la escuela se adapta al estudiante con el fin de satisfacer sus necesidades sean cual sean sus características.

La educación inclusiva se sitúa en un plano de equidad, que de acuerdo con Parra (2010), implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos los estudiantes en condición de discapacidad. Este mismo autor plantea que la escuela inclusiva no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

Booth & Ainscow (2004) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Así mismo, Blanco (2006) plantea que la clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana, es decir, que la inclusión no está asociada solo la discapacidad o al factor económico, sino que incluye todos los aspectos que le dificultan a los individuos desarrollarse como persona, participar en la sociedad y acceder a los sistemas de protección y bienestar.

La misma autora en su texto sobre equidad e inclusión social, plantea que a diferencia de la integración educativa, la inclusión afirma que el problema no es el estudiante sino el sistema educativo y por tanto el progreso de los alumnos a nivel académico y social no depende únicamente de las características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan.

Los autores anteriormente mencionados entre los cuales se encuentran Blanco (2006), Ainscow y Booth (2004), concuerdan en la importancia de realizar una transformación de la educación en general, desde los enfoques, contenidos, prác-

ticas educativas, cultura y políticas, con el objetivo de responder a la diversidad del alumnado; siendo esta una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto.

Estas transformaciones a criterio de Cedeño (2005) requieren cambios radicales en el ámbito de lo conceptual, metodológico y organizacional para establecer otras pautas de intervención en las instituciones educativas de los diferentes niveles, que fundamentalmente se dirigen a la creación de condiciones de trabajo que favorezcan la inclusión de personas con necesidades educativas diversas a la educación. Para la misma autora, “la dificultad de este proceso, entre otras dificultades, se caracteriza por lograr un consenso, principalmente entre quienes están involucrados más directamente, sobre los conceptos básicos que han de permitir la comprensión de lo que representa, para la comunidad educativa y para la sociedad en general, la atención a las necesidades educativas diversas en el contexto de una institución incluyente y con base en el principio de una educación para la diversidad” (Cedeño, 2005).

Ahora bien, si la educación inclusiva se enmarca en una educación para todos y de calidad, es fundamental mencionar las formas o los medios que en la mayoría de contextos están siendo utilizados para favorecer la flexibilización de las prácticas en las instituciones educativas.

TIC INCLUSIVAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

en el marco de la sociedad de la información, como lo plantea Castell (2000), las TIC se han convertido en un medio para flexibilizar y facilitar en gran medida los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La articulación entre atención a la diversidad educativa en el ámbito universitario y uso de TIC, es un tema que ha venido ganando protagonismo en las diferentes investigaciones que se han realizado recientemente en el campo de la educación, algunas de estas son: “*La tecnología como herramienta de respuesta a la diversidad en la universidad: análisis de la discapacidad como elemento de diferenciación en el acceso y uso de las TIC entre estudiantes universitarios*” (Alba, Sánchez, & Zubillaga, 2013), “*La utilización de las TIC en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad*” (Alba & Zubillaga, 2012), “*La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios*” (Alba & Zubillaga, 2013) y “*Libro blanco sobre TIC aplicadas a la discapacidad en las universidades del Ecuador*” (Ibarra, Saénz & Romero 2013), cuyos hallazgos apuntan a evidenciar el uso pedagógico de las TIC en población universitaria con discapacidad, quienes utilizan las tecnologías

limitándolas a la búsqueda de información no especializada, entretenimiento y las relaciones sociales como redes y chat, es decir, estos estudios muestran que las tecnologías son vistas desde su función instrumental y no como un componente relevante en los procesos de aprendizaje. En estas mismas investigaciones se evidencia que los estudiantes con discapacidad presentan menos dificultades en el uso de las tecnologías, por lo cual consideran que el aprendizaje basado en TIC presenta menos barreras que las clases presenciales.

Las siguientes investigaciones muestran resultados respecto a las condiciones que ofrecen las universidades para la atención a la discapacidad desde diferentes aspectos, entre estos estudios se encuentran: “*Nuevas tecnologías y accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad visual*” (Loyola & Viada, 2010), “*Educación superior para estudiantes con discapacidad*” (Molina, 2010), “*experiencias de inclusión educativa en Colombia hacia el conocimiento útil*” (Martínez, 2011), y “*Educación superior inclusiva*” (Cardenas, Parrado & Romero (2012), dentro de los resultados aportados en estas investigaciones se evidencia que algunas universidades carecen de adaptaciones y recursos suficientes que faciliten el acceso de todos los estudiantes. A raíz de esto, las investigaciones coinciden en la necesidad de organizar redes universitarias desde las cuales se planteen acciones pedagógicas y administrativas, encaminadas a orientar los procesos de inclusión de los estudiantes con discapacidad, y que a su vez ofrezcan un marco referencial para que los docentes aborden sus prácticas de forma pertinente de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

En cuanto a la formación que tienen los docentes en uso de TIC en sus prácticas educativas, la investigación denominada “*Evaluación del uso y manejo de las tecnologías de la información y la comunicación en los docentes universitarios*” (Paredes & Valerio, 2008), presenta resultados que reflejan que el nivel de formación en el uso pedagógico de las TIC de estos docentes es bajo, y que aunque ellos consideran que estos recursos tecnológicos pueden generar transformaciones que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, no tienen los conocimientos suficientes para incorporar estas herramientas de forma pertinente en sus prácticas pedagógicas.

En lo que tiene que ver concretamente con la formación docente en el uso de las TIC en procesos educativos dirigidos a estudiantes con discapacidad, específicamente discapacidad visual, se han realizado investigaciones como “*Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad*” (Suriá, 2011) y “*La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso*”

(Aquino, García, & Izquierdo, 2012), las cuales reflejan que la poca utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, no se debe solo a la falta de preparación de los docentes en el uso de las TIC, sino a la carencia de sensibilidad, motivación e interés por conocer las necesidades de sus estudiantes y ofrecer una atención adecuada.

Bajo la misma temática, docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira también han realizado investigaciones que abordan el tema de la formación docente en el uso pedagógico de las TIC, como es el caso de “*La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje*” (Tobón, Arbelaez, Falcón, & Bedoya, 2010), en este estudio se evidencia que el uso que los docentes hacen de estas herramientas en sus prácticas, la mayoría de las veces es solo instrumental, sin darles un uso reflexivo y pedagógico; aun así los docentes manifiestan el interés por recibir una formación en el uso nuevas plataformas tecnológicas como la web 2.0 (foros de discusión, wikis y blogs) y en el manejo de herramientas que apoyen las labores educativas (portafolios digitales, lecciones interactivas y proyectos colaborativos basados en problemas).

MARCOS POLÍTICOS Y LEGALES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En muchos espacios sociales empieza a centrarse el interés de forma significativa, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los cuales participan estudiantes en situación de discapacidad, sea visual, auditiva, motriz, cognitiva, etcétera. Este interés no solo se presenta en el contexto educativo institucional, sino que se encuentra reflejado en muchas de las políticas educativas propuestas por los estados, en donde se evidencia una gran preocupación por la transformación de lo que Verdugo & Rodríguez (2008) denominan el modelo educativo homogéneo, hacia la implementación de modelos y entornos educativos flexibles y diversificados.

El enfoque político y legal de la educación inclusiva para la diversidad parte de los planteamientos expuestos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), en la cual se reconoce que las instituciones educativas deben ser accesibles a todos los estudiantes, independientemente de su raza, sexo, religión, situación inmigratoria o cualquier otra condición. Pero es en la *Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos* (1990), en donde se plantea que se debe prestar especial atención a las necesidades educativas de la población en condición de discapacidad con el fin de facilitar su acceso pleno a la educación.

Otras políticas públicas internacionales que van en esta misma dirección son las *Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad de 1994* y el *Marco de Acción de Dakar* del año 2000, este último es de especial importancia porque se crea con el objetivo de evaluar las líneas de acción propuestas en la *Conferencia de Jomtien*. En el marco de Dakar se reafirma la educación como un derecho inalienable de todos los seres humanos, razón por la cual se opone a cualquier forma de discriminación o segregación por condiciones personales, culturales o sociales, enfatizando la tarea del sistema educativo de ofrecer una respuesta escolar de calidad, que responda pertinentemente a las particularidades de todos los estudiantes. También propone eliminar las barreras de aprendizaje y participación presentes en las aulas, con el fin último de generar oportunidades de acceso a una educación de calidad, en el marco del respeto, la valoración y potencialización de la diversidad dentro de una estructura intercultural.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) representa otro instrumento jurídico internacional, que protege los derechos relacionados con la educación de las personas con discapacidad. Esta convención plantea que los estados partes se deben comprometer a promover formas adecuadas de asistencia y apoyo para asegurar el acceso de estos grupos a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluidas Internet.

En el contexto colombiano, como es el caso de la ciudad de Pereira, también se han diseñado algunas políticas públicas para la inclusión de personas con discapacidad a todos los escenarios de la sociedad, entre ellos el educativo. En 2011 se adoptó la *Política Pública de Discapacidad en Pereira*, la cual toma como marco referencial la *ley 1145 de 2007*, y proyecta sus alcances hasta el año 2021. Esta política local tiene como objetivo avanzar en la garantía de los derechos de las personas con discapacidad en la ciudad, con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida en aspectos como educación, salud, participación ciudadana, expresión cultural, laboral, recreación y deportes.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

La Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) no ha sido ajena a las políticas y enfoques que propenden por una educación inclusiva, desde el año 2005 asumió el reto de promover la atención educativa de población con necesidades educativas diversas.

De acuerdo con lo establecido en el plan de desarrollo institucional, la Universidad Tecnológica de Pereira dentro de sus políticas institucionales plantea la

formación integral de todos los estudiantes, mejorar continuamente los procesos pedagógicos y los programas de la institución haciéndolos flexibles, pertinentes e innovadores y asegurando la inclusión educativa en todos sus niveles y el respeto a la diversidad en sus múltiples manifestaciones, a partir de la participación, el pluralismo, la tolerancia y el respeto por la diferencia.

Para alcanzar este nivel, desde la Vicerrectoría de Responsabilidad Social y Bienestar Universitario de la UTP, se viene realizando un trabajo constante incluyendo evaluaciones, ajustes y seguimiento a varios aspectos con miras a brindar la atención necesaria a poblaciones vulnerables como lo son: afrodescendientes, población afectada por violencia, personas con discapacidad, grupos étnicos y habitantes de frontera. El acompañamiento de estas poblaciones en la universidad se lleva a cabo a través del Programa de Atención Educativa (PAE).

Un componente importante que plantea la universidad en su plan de desarrollo, en concordancia con la *ley 1680 de 2013*, se refiere a la implementación de hardware y software accesible para estudiantes con discapacidad visual; aspecto que en la universidad actualmente se cumple de forma parcial, debido a que aunque se evidencia la existencia de estas herramientas, no ha sido posible ponerlas en marcha dentro de las prácticas educativas que se dirigen a la población con discapacidad visual. De igual forma estas herramientas no bastan con estar presentes si no hay conocimiento pertinente sobre las mismas, por lo tanto se requiere un proceso de apropiación y utilización de estas tecnologías de la información y la comunicación para que permitan la flexibilización de los planes de estudio y cumplan su función como mediadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la población con discapacidad.

A pesar de las políticas, leyes, cambios de paradigmas y los avances que se han dado en la forma como es concebida la discapacidad por los diferentes actores sociales; se evidencia muy poco en los espacios educativos procesos de inclusión y no se valora la importancia que tienen las TIC para flexibilizar la educación. Es por esto que se hace necesaria la presente investigación que se presenta como una posibilidad de caracterizar las prácticas educativas dirigidas a la población con discapacidad visual.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Inicialmente se realiza una exploración del campo en el que se va a trabajar, en el cual se identifican tanto los profesores como los estudiantes que participan en el

estudio, se acuerdan las condiciones bajo las cuales se va a establecer la relación con estos actores, haciendo el consentimiento informado para la realización de grabaciones durante todo el proceso y finalmente se define con ellos un cronograma que dé cuenta de los momentos en los que se van a llevar a cabo los procesos de recolección de información entre ellos las entrevistas y las observaciones.

Se realizan las entrevistas semiestructuradas a los profesores que propician ambientes de aprendizaje utilizando las TIC y a los estudiantes con discapacidad visual que participan de estos procesos de aprendizaje. La información obtenida en las entrevistas sirve para determinar lo que ellos *dicen y piensan* acerca de los ambientes de aprendizaje mediados por TIC. Las entrevistas realizadas a cada uno de los docentes y estudiantes serán grabadas (con el consentimiento de ellos), con el propósito de conservar de manera integral la información obtenida, la cual posteriormente será transcrita.

Posteriormente se realizan observaciones no participantes a profesores y estudiantes en su práctica educativa, para ello se asiste a cada uno de los grupos en los que se encuentran matriculados los estudiantes con discapacidad visual y que participan de ambientes de aprendizaje mediados por TIC.

Al final se analiza la información recogida a través de la técnica de la codificación Abierta, donde se identifican datos y fenómenos particularmente relevantes para la pregunta de investigación y se les asigna la forma de conceptos o códigos. En la codificación abierta se toma la información transcrita de las entrevistas y de las observaciones y se empiezan a desglosar los textos codificándolos línea por línea para asignarles conceptos.

Después se realiza una codificación axial, que consiste en depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta, estableciendo relaciones entre las categorías y subcategorías. Esta codificación “sirve para clarificar las relaciones entre un fenómeno, sus causas y consecuencias, su contexto y las estrategias de aquellos que están implicados” (Flick, 2007, p.197)

Por último se lleva a cabo una codificación selectiva en la que se elabora una categoría central tanto de las entrevistas como de las observaciones, en torno a la cual las otras categorías desarrolladas se puedan agrupar y por la cual se integren. La información analizada permitirá caracterizar los ambientes de aprendizaje mediados por TIC que se dirigen a los estudiantes en condición de discapacidad visual de la Universidad Tecnológica de Pereira y servirá como punto de partida para próximas investigaciones en este campo.

REFERENCIAS

- ALBA, C., Sánchez, P., & Zubillaga, A. (2013). “La tecnología como herramienta de respuesta a la diversidad en la universidad: análisis de la discapacidad como elemento de diferenciación en el acceso y uso de las TIC entre estudiantes universitarios”. *Revista Fuentes*, 193-216.
- ALBA, C., & Zubillaga, A. (2012). “La utilización de las TIC en la actividad académica de los estudiantes universitarios con discapacidad”. *Revista com-plutense de educación*, 23- 50.
- · —, (2013). “La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios”. *Revista comunicar*, 165-172.
- ALCALDÍA de Pereira. (2013) *Acuerdo N° 55 por el cual se adopta la política pública de discapacidad en el municipio de Pereira 2012-2021 pereira- Colombia*, 1-18.
- AQUINO, s., García, V., & Izquierdo, J. (2012). *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2012000200007&script=sci_arttext
- BLANCO, R. (2006). “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación REICE*, 1-15.
- BOOTH, T., & Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREAL C.
- CARDENAS, L; Parrado, Y. (2012). *Educación superior inclusiva*. Obtenido de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4456/3/LUIS%20ALEXANDER%20CARDENAS%20FINAL.pdf>
- CASTELL, M. (2000). “Globalización, sociedad y política en la era de la información”. *Revista Bitácora Urbano- Territorial*, 42-53.
- CARDENAS, L., Parrado, Y., & Romero, Y. (2012). *Educación superior inclusiva*. Obtenido de <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4456/3/LUIS%20ALEXANDER%20CARDENAS%20FINAL.pdf>
- CONSEJO Nacional de Política Económica y Social CONPES Social 80. (2004) *Política pública nacional de discapacidad, Colombia*, 1-36.
- CONGRESO de la República. (1997) *Ley 361 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones, Colombia*, 1-16.
- CONGRESO de la República. (2007) *Ley 1145 por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones, Colombia*, 1-15.

- · —, (1994) *Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación*, 1-80.
- · —, (2013) *Ley 1618 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*, Colombia, 1-24.
- · —, (2013) *Ley 1680 por la cual se garantiza a las personas ciegas o con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones*, Colombia, 1-15.
- CEDEÑO, F. (2005). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Obtenido de http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_caliad.pdf
- DUK, C; Echeita, G. (2008) *Inclusión educativa*. Obtenido de REICE: <http://rinace.net/arts/vol6num2/editorial.html>
- DUSSAN, C. P. (2010). *Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. Inclusión social y equidad en la educación superior*, 73-84.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- IBARRA, D. (2013). *Libro blanco sobre TIC aplicadas a la discapacidad en las universidades del Ecuador*. Obtenido de <http://repositorio.espe.edu.ec/handle/21000/6235>
- LOYOLA, M; Viada, M. (2010) “Nuevas tecnologías y accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad visual”. *Pangea Revista de la red académica Iberoamericana de comunicación*, 214-228.
- MARTÍNEZ, M. d. (2011). *Experiencias de inclusión educativa en Colombia hacia el conocimiento útil*. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es.ezproxy.utp.edu.co//servlet/articulo?codigo=3666677>
- MINISTERIO de educación Nacional. (2006) *Plan decena de educación 2006-2010. Pacto social por la educación*, 1-198
- · — (2003) *Resolución 2565 por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*, Colombia, 1-5.
- MOLINA, R. (2010). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Obtenido de Scielo: http://scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010_29142010000200008&ing=es&nrm=iso
- NACIONES Unidas. (1994) *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*. Obtenido de: <http://www.un.org/documents/ga/res/48/ares48-96.htm>
- ORGANIZACIÓN de los Estados Iberoamericanos (OEI). (2010) *Metas educativas para América latina 2011-2014*. Obtenido de: www.oei.es/metas2011

- · —, (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
Obtenido de: www.convenciondiscapacidad.es/
- ORGANIZACIÓN de las Naciones Unidas (ONU). (1948) *Declaración Universal de los derechos humanos*. Obtenido de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- PAREDES, J; Valerio, C. (2008) *Evaluación del uso y el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los docentes universitarios*. Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es.ezproxy.utp.edu.co/servlet/articulo?codigo=2859475>
- PARRA, C. (2010) “Educación inclusiva: un modelo de educación para todos.” *ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 73-84.
- PRESIDENCIA de la República. (2009) *Decreto 366 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, Colombia*, 1-17
- SALADO, P () Análisis y evolución del concepto de necesidades educativas especiales. 2ª parte. Las N.E.E. dentro de la legislación española. Obtenido de: <http://www.encuentroeducativo.com/revista/?p=1283>
- SURIA, R. (2011). *Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10045/25925>
- TOBÓN, M., Arbeláez, M., Falcón, M., & Bedoya, J. R. (2010). *La formación docente al incorporar la TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una propuesta para la Universidad Tecnológica de Pereira*. Obtenido de <http://www.slideshare.net/misabell/el-docente-y-las-tic-4476500>
- UNESCO. (1994) *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Obtenido de: www.ine.gob.bo/indicadoresddhh/archivos/educ/inter/Declaración%20de%20Salamanca.pdf
- · —, (2000) *Marco de acción de Dakar educación para todos*. Obtenido de: www.unesco.org/.../dakfram_spa.shtml
- · —, (1990) *Conferencia mundial sobre la educación para todos*.
- UNIVERSIDAD Tecnológica de Pereira. (2008). *Plan de desarrollo: la universidad que tienes en mente*. Obtenido de www.utp.edu.co/pdi/Consolidado_PDI.pdf
- VALERIO, J. P. (2008). *Evaluación del uso y manejo de las Tecnologías de la información y la comunicación en los docentes universitarios*. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es.ezproxy.utp.edu.co/servlet/articulo?codigo=2859475>
- VERDUGO, M., & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 5-25.

- VIADA, M. I. (2010). “Nuevas tecnologías y accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad visual”. *Pangea: Revista de la red académica iberoamericana de comunicación*, 214-228.
- ZUBILLAGA, C. a. (2012). “La utilización de las TIC en la actividad académica de los estudiantes con discapacidad”. *Revista Complutense de educación*, 23-50.
- · —, (2013). La discapacidad en la percepción de la tecnología entre estudiantes universitarios. *Revista Comunicar*, 165-172.

6 LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN DESAFÍO Y UNA OPORTUNIDAD PARA EL ESTUDIANTADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Elisa Saad Dayán

Facultad de Psicología, UNAM.

Departamento de Psicología Educativa. México

RESUMEN

El presente trabajo buscó delimitar cuáles son los significados de la Inclusión en un grupo de 9 jóvenes con discapacidad intelectual que participan en un Programa de Inclusión Universitaria denominado “Construyendo Puentes” y se lleva a cabo en la Universidad Iberoamericana Cd. De México en colaboración con la Asociación Civil “Centro de Autonomía Personal y Social, A.C.” Desde un abordaje cualitativo se pretendió entrar en el mundo de los sujetos investigados, captar desde ellos su sentir acerca de la inclusión, la transición a la vida independiente y su papel de jóvenes. Parte de la premisa de que una demanda para la educación superior es ser más inclusiva y abierta a la diversidad, asumir una posición frente a la marginación y exclusión social (ANUIES, 2005). Las personas con discapacidad intelectual han tenido pocas oportunidades de formarse en entornos universitarios con programas de transición que contribuyan a su empoderamiento. Su voz ha sido históricamente silenciada. La investigación pretendió conocer los significados que 9 jóvenes con discapacidad intelectual reportan de su participación en un programa basado en el modelo social de la discapacidad (Barton, 1998) que se lleva a cabo en la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. La aproximación fue cualitativa, mediante el estudio de casos, se llevaron a cabo dos entrevistas a profundidad con cada participante (Stake, 1998; Taylor y Bogdan, 1986). El análisis de datos se hizo mediante un riguroso análisis de contenido identificando patrones arribando en categorías (Bertely, 2000). Los resultados muestran que los principales significados fueron participar en asignaturas de diferentes carreras

con adecuaciones curriculares e incluirse a la vida universitaria generando un sentido de pertenencia y mitigando el estigma de la “discapacidad”. La apertura de la comunidad universitaria fue identificada como una oportunidad de inclusión aún cuando también se identificó falta de flexibilidad y resistencia. A diferencia de lo reportado en la literatura, esta investigación denota percepciones mayoritarias de oportunidades, desarrollo y bienestar. Se abren nuevas interrogantes sobre enfoques y modalidades de apoyo para la inclusión del estudiantado con discapacidad que hoy en día es un desafío y una oportunidad.

6.1 INTRODUCCIÓN

En México, de acuerdo con datos de la UNICEF (2009), el 44.2% de la población vive en condiciones de marginación y exclusión, con poco o nulo acceso a la educación; entre ellos se encuentran las personas con discapacidad para quienes la participación en la vida de la comunidad aún está muy restringida. Muchos de ellos se ven excluidos del sistema educativo; históricamente se les ha segregado, discriminado y limitado en sus oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

La Encuesta Nacional sobre Discriminación (2010), identificó que los problemas que las personas con discapacidad más señalan son tres; el desempleo (27.5%), discriminación (20.4%) y no ser autosuficiente (15.7%). La ANUIES (2005), por su parte, refiere que durante décadas, las personas con algún tipo de discapacidad no han sido atendidas de manera correcta o eficiente, debido a la ausencia de planes específicos para su desarrollo.

Como se puede apreciar, el acceso de esta población a la educación ha sido una lucha de muchos años en la que han participado amplios sectores: padres de familia, profesionales y organizaciones de la sociedad civil y gubernamentales, y recientemente, las propias persona con discapacidad; a la fecha se ha arribado a importantes intentos por legitimar un proceso hacia la inclusión educativa y social (Echeita 2006; Verdugo, 2009).

Aunque en el camino se han hecho algunos avances y se han abierto nuevos escenarios y políticas, como la creación de leyes a favor de las personas con discapacidad, las evidencias no han dado muestra de un avance real en su calidad de vida ni en la incorporación de prácticas sociales cimentadas sobre la mirada de la diversidad. Como sociedad es poco lo que hemos avanzado a favor de erradicar la exclusión y la discriminación (Echeita, 2006; ANUIES, 2005).

En este contexto, a las Instituciones de Educación Superior se les plantea la necesidad de atender a la diversidad en el sistema educativo como una forma de lograr una educación más inclusiva, democrática y democratizadora, orientada y fundamentada en el principio de la igualdad. Esto implica poder incorporar algunas temáticas como la de la discapacidad, sus implicaciones, consecuencias y desafíos, hasta ahora ausentes en muchos discursos universitarios, con el propósito de repensar desde sus roles y funciones, el papel que estas instituciones juegan (o debieran jugar) en materia de discapacidad.

De acuerdo con ANUIES (2005), las universidades deben tomar conciencia, discutir y asumir una posición frente a los fenómenos de marginación, violencia, segregación hacia las minorías sociales que fortalezcan procesos de aprendizaje con enfoques humanistas y holísticos, participar en la formación cultural e ideológica de la sociedad y con ello, en la formación de valores, actitudes y representación de la propia sociedad.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, auspiciada por la UNESCO en Salamanca, España (1994), señala que a las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales y atención a estudiantes con discapacidad, el establecimiento de redes, la interrelación entre capacitación e investigación. También la participación activa de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.

Pensar la universidad desde estos argumentos significa exigirle, desde sus diversas funciones, que tomen partido en un nuevo reto: integrar a personas con y sin discapacidad, abrir las puertas a la educación para la diversidad. Por tanto, los programas de los estudiantes con discapacidad deberán incluir programas de transición específicos, apoyo al ingreso, capacitación profesional para funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades, contribuir a su empoderamiento al incrementar su conocimiento, habilidades sociales y maximizar sus oportunidades para el empleo y la vida independiente.

Cuando se aborda el tema de jóvenes con discapacidad intelectual, las opciones de estar incluido en el sistema educativo son aún más limitadas dando por resultado limitaciones significativas en su desarrollo, bienestar, autodeterminación y calidad de vida, restringiendo su vida a los prejuicios y estereotipos prevaletentes. Esta población aboga por oportunidades para desarrollarse en los mismos entornos que sus pares, ser individuos plenos, ejercer su ciudadanía, tener un proyecto de vida y participar activamente en la sociedad.

Las investigaciones que muestran la situación actual de la inclusión y atención a la diversidad no son alentadoras, hoy en día es escaso el estudiantado con discapacidad en las universidades y el que participa se enfrenta a limitaciones estructurales, organizativas, conductuales y/o actitudinales. El vacío legal existente, la ausencia de una normativa al interior de la universidad, la inflexibilidad del profesorado, la falta de capacitación al personal universitario y la poca accesibilidad son las principales barreras (Castellana y Sala, 2006). Por otro lado, se reportan algunas ayudas excepcionales en casos “exitosos” como profesores sensibles que escuchan y se acercan, así como la ayuda de pares, que sin ella sus trayectorias universitarias hubiesen sido más difíciles y las que proveen los familiares.

Desde la perspectiva de la discapacidad, una barrera es que la comunidad universitaria aún no transita de un enfoque médico rehabilitatorio, que ve a la discapacidad como una limitación personal, a una perspectiva interactiva y contextual refrendada por el modelo social de derechos, en el que la discapacidad es el resultado de la interacción entre la persona y los apoyos, ambientes y oportunidades del entorno. Esto ocasiona respuestas que van de la discriminación y exclusión, a la inclusión, apoyos y la puesta en práctica de ajustes razonables (Saad, 2011).

Como parte del derecho a la inclusión educativa, la Asociación Civil “Centro de Autonomía Personal y Social” en convenio con la Universidad Iberoamericana Cd. de México, abrió un espacio de participación en el entorno universitario para que jóvenes con discapacidad intelectual se formen hacia la vida independiente, dando lugar con ello al “Programa Construyendo Puentes”. La propuesta de “Construyendo Puentes” no implica el estudio de una licenciatura, sino que considera la inclusión al ambiente universitario en aspectos académicos, deportivos, culturales y sociales; promueve que cada estudiante se integre a actividades de su interés en las diferentes carreras (con apoyos curriculares), participe en actividades deportivas, desarrolle prácticas laborales, asista a eventos culturales y recreativos y conviva con la comunidad universitaria durante la comida, los tiempos libres y en actividades extracurriculares.

Al momento no hay reportes de investigación sobre experiencias como ésta; de ahí, surgió el interés de conocer *cuáles son los significados que los jóvenes atribuyen a su participación en el entorno universitario.*

6.2 IDEAS CENTRALES QUE GUIARON LA INVESTIGACIÓN

Para interpretar los significados que los jóvenes con discapacidad intelectual tienen acerca de su participación en el entorno universitario, fue preciso delimitar las ideas centrales para aproximarse al discurso de los participantes y a partir de ello interpretar sus experiencias.

6.2.1 *Inclusión educativa*

Se adoptó una visión de Inclusión en la que convergen diferentes perspectivas (Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2002), la Inclusión como *derecho, lugar social y educación para todos*, conlleva dar la bienvenida y respetar a todos sin exclusiones; como *participación*, la inclusión es sinónimo de *estar* con otros compartiendo experiencias enriquecedoras, *dar* testimonio y riqueza de singularidad y *recibir* comprensión y estima de aquellos con los que se comparte un espacio y tiempo común, y la inclusión como *garantía social*, se compromete con acciones para ejercer derechos de ciudadanía y acceso a un empleo digno.

6.2.2 *Procesos de juventud*

La Inclusión en la etapa universitaria conlleva procesos particulares que hacen referencia a la trayectoria escolar y a los procesos de juventud; al respecto Soto (2010), enfatiza que transitar por la universidad ocurre en un periodo de la existencia en la que socialmente se toman posturas frente al mundo y en función de la propia historia de vida, los valores y las condiciones sociales y culturales, se adoptan comportamientos y actitudes. Los procesos que viven los jóvenes están relacionados con la apropiación de un papel adulto, con los encargos o mandatos sociales hacia la construcción de herramientas para la vida productiva; con los procesos de socialización que facilitan la apropiación de la cultura e inciden en la construcción de la identidad y con el impulso hacia el desarrollo de una noción de proyecto de futuro que trace directrices posibles de vida. Estar incluido en la universidad es tener la oportunidad de desarrollar los mismos procesos que otros jóvenes universitarios.

6.2.3 *Modelo social de la Discapacidad.*

La discapacidad es un constructo social, debe ser analizada en el entorno en el que se produce, la perspectiva ecológico-social la define como la interacción entre las

características particulares de un individuo y un contexto sociocultural particular (Shalock, 2009). Estudiar la discapacidad precisa la necesidad de asumir una perspectiva histórica en la que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, son sociales debido a la manera en que se encuentra diseñada la sociedad. Las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad (Barton, 1998).

6.3 EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS CON JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: PROGRAMA CONSTRUYENDO PUENTES

Existen algunas experiencias orientadas a la formación para el empleo de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad Autónoma de Madrid, y en la Universidad de Monterrey. En México, la Asociación Civil Centro de Autonomía Personal y Social, ha desarrollado una propuesta denominada “*Programa Construyendo Puentes*” en entornos educativos universitarios que respeten el derecho a la inclusión, los derechos, la normalización, la no discriminación y la educación en la diversidad. Se lleva a cabo en la Universidad Iberoamericana Campus Sta Fe Cd. de México y propone:

Formar integralmente en el contexto universitario a jóvenes con discapacidad intelectual a través del desarrollo de competencias que les permitan un eficiente desempeño personal y social para incorporarse a la vida productiva y comunitaria. (Programa Construyendo Puentes. Plan de Trabajo, 2006).

La propuesta formativa del Programa Construyendo Puentes para la inclusión universitaria se lleva a cabo a través de seis áreas: a. Inclusión académica (apoyos curriculares en asignaturas de diferentes carreras), b. Inclusión a la Vida Universitaria (cultural, deportiva, social), c. Desarrollo Personal (orientación psicoeducativa), d. Formación para la Vida y el Trabajo (mundo laboral), e. Voz Política y Social (conciencia de discapacidad y procesos de autogestión) y f. Participación Ciudadana (orientación para participación social y sociopolítica). Se estructura a partir de planes educativos individualizados y mediante el apoyo de docentes que promueven el desempeño a la vez que fomentan la autonomía.

6.4 MÉTODO

Interesó conocer el punto de vista de estudiantes con discapacidad intelectual que asisten al Programa Construyendo Puentes a fin de comprender, desde la perspectiva de estos actores sociales, el significado de sus experiencias.

6.4.1 *Escenario*

La investigación tuvo lugar en el aula de apoyo y orientación a los estudiantes del Programa Construyendo Puentes, ubicada en el edificio de posgrado y cuenta con todas las condiciones para el trabajo individual y grupal.

La aproximación metodológica fue cualitativa, por medio de estudio de casos ya que a través de ello se puede reparar en los significados que las experiencias tienen para los actores, el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. Interesa analizar los significados de un programa en un determinado grupo y contexto Stake (1998). Se buscó dar voz a las personas con discapacidad.

6.4.2 *Preguntas de investigación*

La investigación tuvo como origen comprender las perspectivas de los participantes con discapacidad intelectual. Ello implicó darles la palabra y escuchar sus voces, tratar de entender sus vivencias en los ambientes en que participan y las maneras en que éstas van adquiriendo sentido y se convierten en un espacio de realización de la vida cotidiana. Implicó otorgarles el lugar de sujetos con preocupaciones, motivaciones, habilidades. Para ello se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué significa la inclusión para los estudiantes con discapacidad intelectual del Programa Construyendo Puentes?
- ¿Que oportunidades y barreras identifican en su participación universitaria?
- ¿Qué aportaciones al campo de la investigación entre discapacidad y universidad se pueden derivar de este estudio?

6.4.3 *Participantes*

Nueve estudiantes del Programa Construyendo Puentes, dos mujeres y siete hombres. Las edades oscilaron entre 20 y 26 años (ver tabla 1).

Los criterios para ser considerados como estudiantes con discapacidad intelectual obedecieron a las necesidades de apoyo en aspectos de inteligencia conceptual, práctica y social bajo los lineamientos de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (Shalock, 2009). Se siguieron los lineamientos señalados por Saad (2011) para entrevistar a personas con discapacidad intelectual.

El *muestreo* fue intencional, teórico en el que se parte de que cada informante posee una enculturación completa y por tanto se destaca el potencial de cada caso para las comprensiones teóricas de la vida social.

Tabla 1. Datos de las participantes

Nombre	Género	Edad	Semestres cursados
VV	M	23	6
MC	M	20	2
NA	F	24	6
JP	M	26	6
JC	M	23	4
JN	M	23	6
HG	M	20	2
RJ	M	22	4
AL	F	25	3

6.4.4 Instrumentos

Se emplearon entrevistas porque permiten obtener el punto de vista del actor social, ayuda a reunir datos durante el encuentro de carácter privado en el cual una persona cuenta su historia de su versión de los hechos y responde a preguntas. Se estableció un guión semiestructurado a partir de preguntas abiertas.

6.4.5 Procedimiento

El trabajo de campo tuvo lugar de mayo a diciembre de 2012. Se llevó a cabo en fases: a. Sistematización (delimitación de la problemática, documentación teórica y diseño del procedimiento de investigación), b. trabajo de campo (inmersión

en el campo, realización de entrevistas a profundidad), c. análisis de la información (transcripción, reflexión sobre los datos, triangulación teórica, análisis de contenido) y d. reporte de la investigación (elaboración del documento escrito para compartir e informar sobre los resultados). Se realizaron dos entrevistas individuales de 40 minutos aproximadamente, una inicial y una segunda para completar información. Fueron grabadas y transcritas para su análisis.

6.1.6 Dimensiones del estudio y análisis realizados

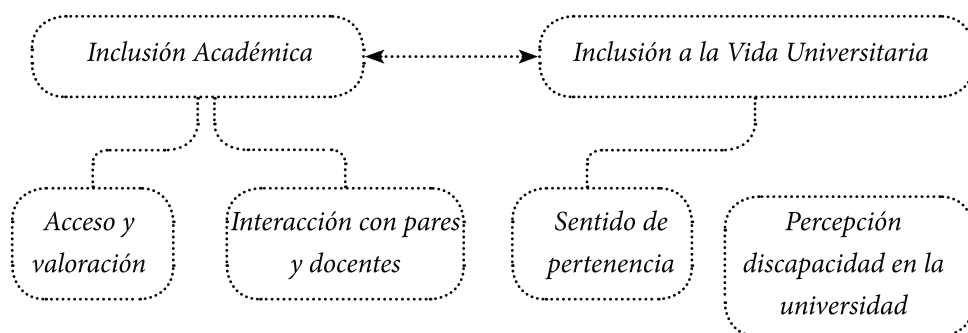
El procesamiento de los datos se realizó a partir de un análisis comprensivo buscando un rastreo de sentido a través de identificar categorías fundamentales en los hechos descritos, (Taylor y Bogdan 1986, p.129).

Con la información transcrita se formularon preguntas, inferencias factuales y conjeturas, se identificaron patrones que se convirtieron en categorías de análisis (Bertely, 2000).

6.5 RESULTADOS

Los principales categorías que recogen los significados de los participantes fueron la inclusión a la vida académica y la inclusión universitaria. La estructura categorial resultante se muestra en el esquema 1.

Esquema 1. Estructura de categorías y subcategorías de significado



6.5.1 Inclusión Académica

6.5.1.1 Acceso y valoración de la participación en actividades académicas

Un sentido fundamental de la estancia en la Universidad fue el ingreso a cla-

ses académicas, los participantes reportaron que esto no se da por los vehículos regulares por los que ingresan otros estudiantes, no se recibe una acreditación oficial y los resultados obtenidos son valorados en términos de las experiencias de integración y de desarrollo de habilidades.

La inclusión académica requiere de la disposición por parte de los docentes, del interés del alumno y del apoyo de un docente del Programa Construyendo Puentes. La percepción de los participantes es de ser bienvenidos en los diferentes espacios universitarios y en las asignaturas académicas.

“Lo nuestro no es una licenciatura, es un programa de vida independiente” VV

“La maestra de apoyo les pregunta a los maestros si nos aceptan en sus clases, pero aquí tienes muchísimo respeto, te saludan, te hacen bromas” MC

“Es importante que vayamos a clases integradas porque se abren oportunidades. Porque además de que tenemos un discapacidad, también nos tenemos que aceptar como personas iguales” JN

6.5.1.2 Interacción con docentes y compañeros

Este aspecto fue considerado muy relevantes por los participantes. Al parecer las actitudes de apoyo a la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual, repercuten en un sentimiento de pertenencia, de ser tomado en cuenta y de percibirse como parte de un grupo.

NA: “La maestra me dio la bienvenida cuando llegué a la clase, todos me recibieron muy bien”.

VV: Me siento respetado en la clase... Se les nota a cada uno de los compañeros, ellos me apoyan a mí y yo a ellos.

JN: “Con mi profesora... Bien respetuosa, amable, porque a mi me dijo: vas a hacer una presentación del tema y tu vas a hablar”

NA: “La maestra como que si les pide apoyo a mis compañeros para que tomen en cuenta mi actividad, me ayuda a integrarme”

Estas expresiones positivas hacen pensar que posiblemente estos resultados estén relacionados con que la maestra de apoyo facilita el ambiente y sensibiliza e informa a los implicados en la inclusión, a la disposición de docentes y pares para abrirse a la diversidad y a que las calificaciones no se asientan en un cardex oficial.

También se detectan argumentos en sentido contrario (negativos), referidos a la percepción de discapacidad que tienen los participantes, a sentimientos de inadecuación en el trabajo de equipo, a cierto tipo de adecuaciones curriculares y a dificultades para regular las relaciones interpersonales.

“Yo pienso que a veces no me incluían porque no sabían como apoyar a un chico con discapacidad” RJ

“En el equipo me apoyaba Fran, él me decía qué teníamos que hacer; con ellos sí me entendía cómo hacerlo, porque con los otros equipos me desesperaba mucho”NA

“A mis compañeros les hicieron un examen y a mí otro... me sentí muy mal” AL

“Tengo una cierta dificultad con los compañeros, me da pena pedirles el mail a las chicas o invitarlas a salir y luego yo no sé manejar mi dinero”MC

6.5.2 Inclusión universitaria

6.5.2.1 Sentido de pertenencia

Percibirse incluido y perteneciente a una institución educativa es un aspecto que influye en la concepción de sí mismo y en la visión del mundo, es reflejo de alcanzar un estatus personal valorado y da lugar al desarrollo de destrezas para la participación social a través del ejercicio de diversos roles.

“Me siento alumno de la Ibero porque estoy en Construyendo Puentes, tengo credencial, porque me tratan igual que a los demás de la Ibero y no nos hacen a un lado por tener discapacidad” JP.

Las identificaciones propias que emergen del sentido de inclusión y pertenencia implican tanto un sentido de agrupamiento (pertenencia a un grupo etario), como de diferenciación. Representan un reto en la formación de personas con discapacidad intelectual que se ven ante la necesidad de reconocer y aceptar las diferencias, de reestructurar sus formas tradicionales de pensar acerca de la discapacidad para pensar en la pluralidad de formas de actuar, ser y vivir.

“Me siento una alumna de la Ibero porque disfruto la Ibero, soy parte de la Ibero, soy una más de la Ibero, soy una más del equipo de futbol, tengo grandes amigos.” NA.

6.5.2.2 La discapacidad en la universidad

Los participantes señalan que estar en la universidad tiene efecto sobre su discapacidad, se perciben más libres, con más oportunidades:

“Aquí hay más oportunidades” HG.

“Nos dan más libertad pero con apoyos” RJ.

Un aspecto que parece influir en la sensación de bienestar y capacidad se refiere a que el contexto en el que se aprende provee un balance entre exigencias y apoyos frente a la discapacidad, de forma tal que pueden desplegar sus capacidades, contar con apoyos en sus limitaciones.

“Yo pienso que la universidad sí ha reaccionado bien con los que tenemos discapacidad, a mí... en lo personal para mí bien. Las personas que yo conozco, siento que nos ven muy bien, saben que estamos ahí y saben que podemos hacer grandes cosas y que también en momentos necesitamos apoyos para ser mejor. Todos saben que somos parte de los alumnos de la Ibero, que nos pueden tratar igual, con el mismo trato, como adultos” NA.

De manera contrastante a la anterior, también es posible identificar experiencias y sensaciones de discriminación:

“Lo que no me ha gustado es que no puedo participar en partidos oficiales y que sólo me consideren para partidos amistosos. A veces a algunos compañeros les cuesta mucho trabajo escogernos en sus equipos” VV

6.6 CONCLUSIONES

La investigación ha dado respuesta a sus tres preguntas básicas. Con respecto a ¿qué significa la inclusión para los estudiantes con discapacidad intelectual?, se encontró que los principales significados son la inclusión académica y a la vida universitaria, destacando el acceso, la valoración de la experiencia formativa y el estatus del escenario como Institución de Educación Superior, la interacción con pares y docentes, el sentido de pertenencia y el concepto de discapacidad.

En segundo término, en relación a ¿qué oportunidades y barreras identifican en su participación universitaria?, los resultados hacen visibles que éstas oscilan entre

percepciones de inclusión y exclusión, siendo preponderantes las primeras. La investigación refrenda la existencia de barreras estructurales, organizativas y actitudinales.

Finalmente respecto a ¿qué aportaciones al campo de la investigación entre discapacidad y universidad se pueden derivar de este estudio?, la investigación muestra el potencial de las universidades en la inclusión y justicia social y abre nuevos interrogantes acerca de la orientación y apoyo que programas similares debieran tener empleando como referente el modelo social de la discapacidad.

Al igual que en estudios previos (Castellana y Sala, 2006; Echeita, 2006; Verdugo, 2009), en el presente reporte se observan barreras a la inclusión; no obstante, en este caso particular son mayoritarias las percepciones de oportunidad, bienestar y desarrollo. Los posibles factores pueden asociarse a la organización de actividades del Programa Construyendo Puentes sobre la base del modelo social de la discapacidad y a la no acreditación oficial.

El testimonio de los participantes muestra las posibilidades que experiencias de esta naturaleza tienen para brindar espacios de igualdad de oportunidades, favorecer el empoderamiento, luchar contra la exclusión, remover barreras sociales y favorecer la apertura a una cultura de la diversidad. Estos hallazgos coinciden con los postulados de Booth y Aincow (2002), en el sentido de que la inclusión promueve la presencia, aprendizaje y participación de las personas con discapacidad como ciudadanos activos.

También los hallazgos coinciden con la teoría del empoderamiento de Barton (1998), que afirma que una formación para la vida independiente en escenarios de la comunidad permite a las personas apropiarse de una visión de discapacidad como una cuestión de derechos y apoyos y con ello dejar atrás los paradigmas basados en el estigma. No obstante, algunos de los hallazgos en relación a las barreras, pueden dejar huellas de baja competencia personal y dar lugar a un sentimiento de exclusión, que limita el empoderamiento personal.

La experiencia reportada por los jóvenes con discapacidad permite a las Instituciones reflexionar sobre su papel en la promoción de la justicia social y la formación de profesionales para la atención a la diversidad.

Encontramos en esta investigación que la inclusión impone un desafío a las Instituciones de Educación Superior, pero a la vez, brinda oportunidades para que estas incidan en la formación cultural e ideológica de la sociedad y con ello en valores, actitudes y representaciones sociales.

Por último, estas experiencias nos llevan a reflexionar sobre las políticas educativas nacionales y la necesidad de desarrollarlas y regularlas para avanzar en el campo más allá de experiencias casuísticas y aisladas.

REFERENCIAS

- ANUIES (2005). *Manual para la integración de personas con discapacidades en Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES. Recuperado en: www.fundacionrepsol.com/sites/.../Manual_universidad_incluyente.pdf
- BARTON, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En: L. Barton (Coord). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- CASTELLANA, M. Y Sala, I. (2006). *La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior*. Aloma 18. Recuperado en: <http://84.88.10.30/index.php/Aloma/article/view/100812/154531>
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ENCUESTA Nacional de Discriminación ENADIS, (2010). CONAPRED: México
- UNICEF. (2009). *Pobreza y desigualdad*. Recuperado en: www.unicef.org/mexico/spanish/1704.htm
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- PROGRAMA Construyendo Puentes: Proyecto de Trabajo (2006). *Programa Educación para la Vida A.C.* México. Documento de trabajo interno.
- SAAD, D. E. (2011). *Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual en un entorno universitario*. UNAM: Facultad de Filosofía y Letras. Tesis de doctorado.
- SHALOCK, R. (2009). “La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales”. *Siglo Cero*. Vol. 40 (1), 229, pag. 22-39.
- VERDUGO, M.A. (2009). *Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. FEAPS: Madrid.
- UNESCO (1994). Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. ONU: España.

7 PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA INCLUSIÓN LABORAL

Aracely García Valencia

Rubí Esmeralda Contreras Licona

Reyna Melissa San Juan Ayala

Universidad Veracruzana Facultad de Trabajo Social-
Egresados con discapacidad. / México.

RESUMEN

Los jóvenes de la región tienen enormes activos potenciales, pero su realidad sigue marcada por la precariedad y la exclusión. Esa vulnerabilidad que, si bien adolece de algún grado de transversalidad, tiene un correlato estrecho con la segmentación socioeconómica entre los jóvenes se debe tanto a una lógica institucional y sectorial que ofrece pocos espacios a los jóvenes como a una dinámica vital marcada por procesos complejos, como la definición del yo y la puja entre emancipación y dependencia. En el marco de esta oposición, las conductas reproductivas se erigen como fuentes emergentes de vulnerabilidad, pues socialmente se consolida un patrón de retraso de la nupcialidad y de la reproducción funcional al desempeño y la movilidad social pero culturalmente no se proporcionan los elementos (educación, normas, visión estratégica, oportunidades efectivas de movilidad social, medios de control) para lograr tal patrón.

Si bien es cierto que muchas personas con discapacidad han pasado a formar parte del flujo económico como empleados productivos, empresarios de éxito y clientes satisfechos, una parte importante continúa a margen de procesos inclusivos a causa de diversas barreras y prejuicios, entre las que destacan la ignorancia, las actitudes negativas, los entornos inaccesibles y las leyes y políticas insuficientes o mal diseñadas. El trabajo decente para todas las personas es el objetivo principal, incluidas aquellas con discapacidad.

¿Qué hacer para reducir la vulnerabilidad de los jóvenes? Abrir espacios para su participación social; luego, actuar sectorialmente en consonancia con las dimensiones del proceso de integración social que experimentan los jóvenes, es decir, actuar en educación, inserción laboral, salud y hábitat. Tercero, avanzar

hacia políticas, planes y programas transectoriales, que son claves para enfrentar algunos riesgos que experimentan los jóvenes.

7.1 INTRODUCCIÓN

El mundo de la discapacidad es muy heterogéneo, en él influyen múltiples variables, entre otras: el tipo de discapacidad, la edad, el sexo, las capacidades de las propias personas, la estructura familiar y los apoyos sociales. Las personas con discapacidad constituyen una importante población que cada día tienen que superar los diferentes obstáculos que existen en nuestra sociedad, los cuales, en ocasiones, les impiden lograr la plena integración social, disfrutar de las mismas oportunidades, igualdad de los derechos y vivir con independencia. (Leach, 2002).

Podemos decir que, un elemento fundamental para la integración social de las personas es la inserción laboral, sin embargo, observamos que la gran mayoría de las personas con discapacidad no participan en el mercado de trabajo y, sobre todo, en empleos ordinarios. A pesar del reconocimiento de los derechos y de las medidas que se tienen para el colectivo, éstas presentan dificultades de obtener, encontrar y mantener un puesto de trabajo. (Pallisera et. Al, 2003). Es importante que se entienda que la discapacidad no es sólo una cuestión individual, que afecta al individuo que la padece, sino un reto social, ya que se deben encontrar los mecanismos adecuados que posibiliten un entorno social que favorezca la interacción entre el individuo y su medio.

Asimismo, dentro de esta metodología y filosofía de modalidad de empleo, aparece la figura del preparador o preparadora laboral, como profesional que busca facilitar la adaptación social y laboral, de estas personas, en entornos de trabajo normalizados. Esta figura profesional abre nuevas oportunidades laborales para los Trabajadores y Trabajadoras Sociales; ya que por su formación, conocimiento del individuo y el entorno; habilidades y destrezas adquiridas, a lo largo de su formación universitaria, pueden realizar las mismas actuaciones en el proceso de inserción laboral de las personas con discapacidad para su acceso al mercado de trabajo.

7.2 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD.

A lo largo de la historia, han aparecido diferentes modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad y su funcionamiento. Esta variedad se expresa en la

dialéctica del “modelo médico” versus “modelo social”. La Organización de la Salud (OMS) ha sido la responsable de facilitar la conceptualización del fenómeno de la discapacidad, evolucionando hacia términos más neutrales y menos despectivos.

Antiguamente, la discapacidad era considerada como un problema social causado, directamente, por la enfermedad, demandando ésta la prestación de servicios clínicos para preservar las condiciones funcionales. Desde esta perspectiva, la discapacidad se reduce a cuestiones orgánicas y limitaciones funcionales de los individuos, por tanto, la discapacidad debe ser tratada como un problema individual que concierne a quien lo padece. Posteriormente, en los años 70 la OMS se plantea la necesidad de traspasar las barreras del proceso de la enfermedad e ir más allá, es decir, valorar las consecuencias que la enfermedad deja en el individuo, tanto en su propio cuerpo como las repercusiones en su actividad y en su relación con el entorno.

Más tarde, en 1980 la OMS aprueba en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías un esquema de clasificación diferenciando conceptos, tales como; enfermedad, vida cotidiana e integración social. Esta nueva clasificación se vincula con el modelo de las consecuencias de la enfermedad.

Finalmente, en mayo de 2001, en la 54ª Asamblea de la OMS se aprobó la nueva versión de la clasificación con el nombre definitivo de Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. En este sentido, observamos el auge del modelo de funcionamiento de la discapacidad; ya que define ésta en términos de interacción del individuo y su entorno, siendo explicada en base a los factores contextuales. Ligado a esta visión encontramos al modelo social, el cual afirma que la discapacidad se localiza en las características estructurales y fuerzas de la sociedad, es decir, su causa se encuentra en el ámbito externo de la persona y, por tanto, no se considera como un problema individual sino de la dinámica y el ambiente social.

Una vez expuesto este recorrido histórico de aproximación a la discapacidad, podemos afirmar que existe una pluralidad, debate científico y diversidad conceptual acerca de esta cuestión. Tomando en consideración la discapacidad como hecho multidimensional complejo, resultante de la interacción del individuo con su entorno; requiere de una actuación social y responsabilidad colectiva de la sociedad para hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de su vida y, en especial, a través de la integración laboral que favorezca la inclusión del colectivo.

Las diversas formas en que los derechos de las personas con discapacidad son vulnerados van desde la falta de acceso a información, al libre desplazamiento, a servicios básicos como salud, educación básica y rehabilitación, negación de oportunidades de capacitación laboral, empleo y participación económica, social y política, hasta situaciones de maltrato- físico, psicológico, sexual, amenazas a su integridad e incluso a su vida.

En el área de empleo, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) el 80% de las personas con discapacidad en edad de trabajar están en situación de desempleo. La falta de oportunidades educativas y de capacitación laboral está entre las principales causas que explica esta alta tasa de desempleo. Pero también lo explica el prejuicio de los empleadores de que ésta es una población incapacitada para el trabajo o que, de incorporarlas, les representaría costos adicionales.

La escuela debe preparar a los estudiantes con discapacidad para la vida, para el desarrollo de la autonomía, el acceso al empleo, el ejercicio de la vida ciudadana y el desarrollo personal, en un marco formativo inclusivo. La formación para el trabajo es un derecho que debe ser exigido por quienes presentan discapacidades, sin ser motivo de segregación. La formación de calidad debe ser parte del eslabonamiento de los niveles o etapas previas por las que transita el estudiante.

Sabemos que la inclusión laboral es una de las metas de mayor expectativa de todo ser humano, más aún luego de un periodo formativo específico; sin embargo, cuando las respuestas del mercado laboral son mínimas o no hay ofertas, es de suponer que las dificultades emocionales y de otros tipos se van asociando. En este marco, las dificultades que encuentran los jóvenes con discapacidad son mayores, fundamentalmente porque su formación no les ha permitido desarrollar las capacidades pertinentes y/o porque los prejuicios y temores sobre su desempeño limitan su participación en el mercado. Este colectivo se ve obligado a una inserción precaria en el mercado laboral, atravesando coyunturas de empleo informal, desempleo, muchas veces subempleo y autoempleo, con las consecuencias críticas para su desarrollo personal y familiar.

Al respecto, muchas organizaciones como la ONU insisten en la aplicación de las políticas y el cumplimiento de los acuerdos aceptados por los países miembros para mejorar la situación de las personas con discapacidad frente al empleo. La contribución en este esfuerzo va más allá, se instala en el campo de la educación, en la una mejora de la formación, en la práctica de los valores.

El trabajo “normalizado” tiene para la persona con discapacidad un papel instrumental posibilitador, les permite hacer lo que los demás hacen. Favorece el sentimiento de utilidad de la persona frente la sociedad y, por supuesto, es una

condición básica para tratar de conseguir la autonomía económica que subyace en todo intento de autonomía social y de logro de realización y calidad de vida.

La inclusión laboral de una persona con discapacidad, no es un “acto de caridad”, ni de “compasión”, es el reconocimiento de que muchas personas con discapacidad cuentan con las habilidades y aptitudes necesarias para desempeñar actividades productivas y que es su derecho recibir una remuneración justa por ello.

7.3 LOS BENEFICIOS FINANCIEROS DE CONTRATAR A PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

La posibilidad de ocupar diversos tipos de empleos se reconoce cada vez más como un factor importante para mejorar la eficacia, productividad y éxito global de un negocio. Un elemento significativo en el debate de la diversidad, a menudo pasado por alto, es la discapacidad.

En el mundo existen aproximadamente 610 millones de personas con discapacidad, de las cuales 386 millones están en edad productiva y constituyen una proporción creciente de empleados y clientes potenciales.

En el año 2010, aproximadamente el 27% de la población mundial tiene alrededor de 45 años, la edad más productiva de los seres humanos. Es posible que el número de personas con discapacidad aumente significativamente, lo cual puede ser un argumento válido para contratarlas.

La contribución de empleos con discapacidad a la economía de las empresas y de los países es mayor que el costo de los ajustes relativamente baratos que podrían necesitarse para abrir espacio en el mercado de trabajo.

En diversos países, incluido México, un número de empleadores líderes ha demostrado que existen beneficios comerciales al contratar a personas con discapacidad, pero siguen siendo minoría; la exclusión de las personas con discapacidad de los medios sociales, entre ellos el del trabajo, están arraigada en un temor estereotipo y muchas veces infundido a que no sean los empleados idóneos, lo que tiene un impacto negativo en los individuos, produce un costo financiero a la sociedad y afecta la rentabilidad y la competitividad. La discapacidad, por consiguiente, es claramente un problema estratégico a resolver y una oportunidad para cada negocio.

Las personas con discapacidad, al integrarse al mercado laboral, de hecho coadyuvan al éxito de las empresas, beneficiando de manera global a la sociedad en su conjunto, y construyendo un ciclo poderoso de equilibrio y cohesión social que favorece la competitividad económica.

Todo lo anteriormente expuesto es conocido también como “responsabilidad social y las empresas que la ejercen saben que invertir en abrir puestos de trabajo para personas con discapacidad redonda en estímulos financieros y reconocimiento social por su apertura ante la diversidad.

En México existe una amplia legislación que compromete al gobierno y a la sociedad al cumplimiento y aplicación de la normatividad enfocada a la inclusión laboral de grupos en situación de vulnerabilidad. El objetivo principal es promover su inclusión y permanencia laboral sin discriminación y en igualdad de condiciones, con la obligación de impulsar el desarrollo humano de estos grupos.

A continuación se muestran algunos de los principales instrumentos legales: A Nivel Nacional la Ley Federal del Trabajo (LFT)

El artículo 132. Dentro de las obligaciones de los patrones se encuentran, contar, en los centros de trabajo de más de 50 trabajadores con instalaciones adecuadas para el acceso y desarrollo de actividades de las personas con discapacidad.

Segundo transitorio. Los patrones contarán con treinta y seis meses a partir de la entrada en vigor del presente Decreto, para realizar las adecuaciones a las instalaciones de los centros de trabajo, a fin de facilitar el acceso y desarrollo de actividades de las personas con discapacidad.

Artículo 9. Las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo y la capacitación, en términos de igualdad de oportunidades y equidad. Para tales efectos, las autoridades competentes establecerán entre otras, las siguientes medidas:

- I. Promover el establecimiento de políticas en materia de trabajo encaminadas a la integración laboral de las personas con discapacidad; en ningún caso la discapacidad será motivo de discriminación para el otorgamiento de un empleo;
- II. Promover programas de capacitación para el empleo y el desarrollo de actividades productivas destinadas a personas con discapacidad;
- III. Diseñar, ejecutar y evaluar un programa federal, estatal y municipal de trabajo y capacitación para personas con discapacidad, cuyo objeto principal será la integración laboral.

Artículo 14. Las empresas privadas deberán contar con facilidades arquitectónicas para sus trabajadores con alguna discapacidad.

7.4 LA INSERCIÓN LABORAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL TRABAJADOR SOCIAL

Antes de introducirnos en las funciones del trabajador social, se requiere hacer un breve apunte sobre el concepto y el objeto del mismo, para poder definir qué es la profesión y sobre qué aspectos debe intervenir.

De acuerdo con la definición de Donald S. Howard quien señala que “el Trabajo Social es la disciplina basada en la combinación de filosofía, conocimientos, actitudes y pericias que ayuda a los individuos, a los grupos y comunidad y a las sociedades a obtener el nivel más alto de bienestar, fundamentalmente, ayudándolos a ayudarse a sí mismos”

Por tanto, entendemos que el Trabajador Social puede y debe intervenir con la persona con discapacidad apoyándole individualmente en el desarrollo de sus capacidades a través del desarrollo de sus potencialidades, la mejora de sus conocimientos y habilidades y, con el entorno social, en el caso que nos atañe, con la familia y con el mundo empresarial para facilitar la integración laboral de la persona con discapacidad.

Dado que se considera que las funciones propias de los trabajadores sociales en el trabajo con casos son entre otras: la información, orientación, valoración social de la persona y su entorno, diseño del plan individualizado, intervención y evaluación de la acción; los trabajadores sociales están capacitados para realizar la valoración del puesto de trabajo y determinar cuáles son las capacidades de cada persona; así como determinar la más adecuada para realizar dicha actividad.

La prospección laboral es un aspecto poco desarrollado desde el Trabajo Social. Desde la práctica, no se puede afirmar que sea un ámbito habitual del Trabajador Social, por lo que sería necesario formar a estos y estas profesionales, en derecho laboral, en el conocimiento del tejido empresarial para facilitar el acceso de la persona con discapacidad al mundo laboral, sin embargo, a través de las entrevistas, orientando y sensibilizando, se puede motivar a los empresarios y las empresarias para la contratación de personas con discapacidad, por lo que indirectamente ejecuta dicha acción.

Asimismo, para favorecer la intervención en la empresa y con los compañeros y las compañeras de trabajo, el Trabajador Social llevaría a cabo básicamente acciones dirigidas a informar, sensibilizar y formar al entorno laboral. Por un lado, realizaría acciones dirigidas a los compañeros (as) de trabajo para facilitar la aceptación de la persona con discapacidad, es decir, la información sobre las

características del sujeto y la orientación a los compañeros de trabajo sobre cómo relacionarse con la persona con discapacidad.

7.5 CONCLUSIONES

Pese a la existencia de una normativa, que regula las acciones y servicios para el colectivo; así como el acceso al mercado de trabajo, las personas con discapacidad, se encuentran con una carrera de obstáculos debido a diversas circunstancias, tales como; el incumplimiento de la norma, el desconocimiento de las ayudas para la contratación del colectivo, la falta de credibilidad en sus capacidades, apoyo profesional y familiar, etc. Es por ello, que desde las administraciones y organismos internacionales, se muestra una preocupación por la falta de oportunidades para las personas con discapacidad.

El empleo con apoyo se constituye como herramienta adecuada para favorecer la inserción socio laboral de las personas con discapacidad; debido a que se articula como una modalidad de intervención que contribuye a la integración laboral de estas personas; ya que responde a sus características personales y laborales; a sus acciones formativas, la utilización de la intermediación laboral y de prospección laboral, el entrenamiento en el puesto de trabajo, la sensibilización.

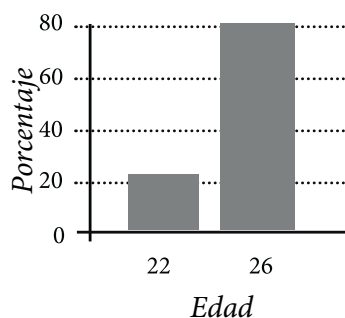
La prospección laboral es un aspecto poco desarrollado desde el Trabajo Social. Desde la práctica, no se puede afirmar que sea un ámbito habitual del Trabajador Social, por lo que sería necesario formar a estos y estas profesionales, en derecho laboral, en el conocimiento del tejido empresarial para facilitar el acceso de la persona con discapacidad al mundo laboral, sin embargo, a través de las entrevistas, orientando y sensibilizando, se puede motivar a los empresarios para la contratación de personas con discapacidad, por lo que indirectamente ejecuta dicha acción.

Parte experimental

El objetivo del estudio es describir los obstáculos que presentan el grupo de egresados con discapacidad motriz para la inserción laboral, tomando en cuenta todas las competencias que han adquirido a lo largo de su formación. Con lo que respecta al diseño de la investigación se llevó a cabo la realización de un instrumento donde se rescata información acerca de su formación universitaria, competencias adquiridas, la búsqueda de trabajo y los obstáculos que se presentan. Durante la investigación una de las dificultades que se obtuvieron fue que son escasas las

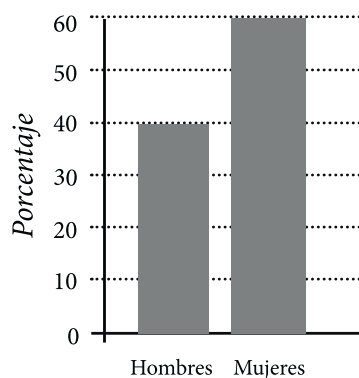
personas que con alguna discapacidad sean egresados de alguna carrera, por lo tanto solo fueron cinco personas que se entrevistaron y con la característica de que su discapacidad es motriz, a su vez fueron de diferentes carreras. Los datos se han recopilado en el paquete SPSS para la obtención de resultados y gráficos más eficaces.

Tabla 1. Edad¹.



Con el 80% de la población que se le aplico el instrumento, los jóvenes egresado se encuentran con 26 años de edad, asimismo tomaremos en cuenta que sus estudios los comenzaron entre 2006 y 2010.

Tabla 2. Sexo²

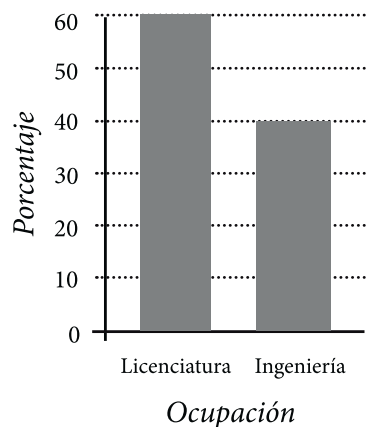


Como se muestra en la anterior tabla, con el 60% son mujeres las egresadas de alguna carrera. Aún así el 40% son hombres, con esto podemos decir que son casi equitativos, en la actualidad ya los diferentes géneros a pesar de la discapacidad que presentan buscan la oportunidad de tener una carrera.

1 La tabla corresponde a la edad de los profesionistas.

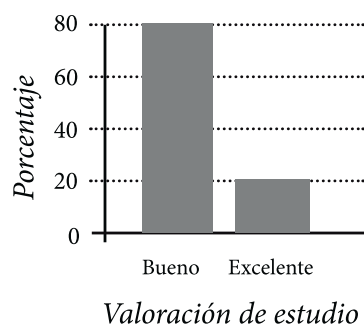
2 Genero de los profesionistas.

Tabla 3. Tipo de carrera³



De acuerdo a esta gráfica el 60% de los estudiantes estudiaron una licenciatura y en este caso coincidieron en que la carrera va enfocada a la educación en diferentes planteles, mientras que el 40% se han enfocado en Ingeniería.

Tabla 4. Valoración de estudios universitarios⁴



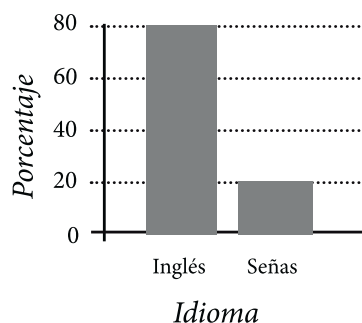
De acuerdo a las respuestas que nos proporcionaron las personas, el 60% menciona que el modo de enseñanza durante su formación universitaria fue bueno ya que solo se enfocaron a realizar las investigaciones que les encargaban los mismos maestros, mientras que un 20% definen el método de enseñanza como excelente, ya que les exigían mayor calidad en sus trabajos asimismo como los hicieron autónomos. Con esto podemos concluir que debemos trabajar en los métodos de enseñanza de las diferentes carreras para ver si están dando las herramientas necesarias para ser competentes, también cabe mencionar que a

3 Tipo de carrera : (1) Licenciatura (2) Ingeniería

4 Valoración de estudio: (1) buena (2) mala (3) excelente

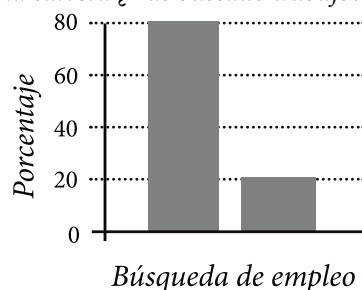
pesar de que estos jóvenes presentaban una discapacidad en ningún momento lo excluyeron durante su formación.

Tabla 5. Conocimiento de idiomas.⁵



El 80% de los universitarios, al graduarse tienen solo el conocimiento del idioma inglés básico, mientras que el 20% corresponde al idioma de señas por el tipo de carrera que escogieron. Con esto concluimos que también se tiene que reforzar este idioma y exhortar a la comunidad estudiantil a tomar más sesiones, por el simple hecho de ser mucho más competentes.

Tabla 6. Desde que egresaste de la carrera ¿Has buscado trabajo?⁶

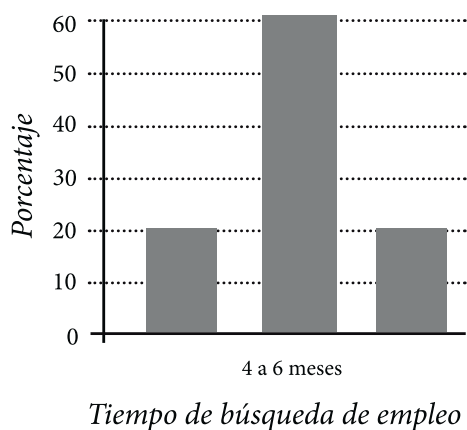


De acuerdo a las respuestas obtenidas, una de las ocupaciones que tienen los egresados son buscar empleo inmediatamente para cubrir sus necesidades o en su caso aportar económicamente a sus familias, mientras que el 20% no es la primera opción ya que tienden a ocuparse de algunas problemáticas que existan dentro de su entorno.

5 Conocimiento de idiomas (1) Inglés (2) otro idioma

6 Búsqueda de empleo (1) si (2) no

Tabla 7. ¿Cuántos meses después de su graduación tardó o ha tardado en conseguir empleo?⁷



Con los resultados obtenidos, podemos identificar que el 60% de los encuestados tardaron en encontrar su primer empleo de 4 a 6 meses. Algunos de ellos mencionan que una de sus dificultades para que les pudieran dar el empleo fue la falta de experiencia y también por su discapacidad.

REFERENCIAS

(http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/conoce/areas_atencion/areas_atencion/inclusion_laboral/igualdad_laboral/archivos/Sustento%20Jur%C3%ADdico%20de%20la%20RNVL.pdf)

BELLER, F., Serra, Moll, B., Y Rosselló, R. (1993) El empleo con apoyo un recurso eficaz para la inserción socio laboral de las personas con minusvalía.

CASADO, D (2002). El fundamento diagnóstico de las políticas de empleo para las personas con discapacidad.

COLOMER, M (1974) Esquema del Método del Trabajo Social.

EGEA, C. Sarabia, A. (2003). Nuevos conceptos y terminología de la discapacidad de la OMS.

7 Tiempo de búsqueda de empleo (1) 1-3 meses (2) 4-6 meses (3) 7-9 meses

8 DIVERSIDAD E INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE JÓVENES UNIVERSITARIOS CON UNA DISCAPACIDAD

Belem Castillo Castro

María de Lourdes Luna Alfaro

Eddy del Carmen Morales Anaya⁸

División Académica de Educación y Artes,
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
Grupo de investigación/Tabasco, México

RESUMEN

La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales, con una discapacidad o que provienen de familias con graves problemas sociales y económicos etc. constituye una realidad que no podemos ignorar y que ante los propósitos de la educación, se añaden los desafíos y oportunidades que conlleva el imperativo de ofrecer a todos los alumnos una educación adecuada y oportunidades para una vida digna. En este trabajo se realiza una reflexión sobre la inclusión educativa como respuesta a las múltiples caras de la diversidad del alumnado, la problemática de la diversidad y los riesgos de exclusión educativa; así como las acciones para lograr la inclusión e integración educativa de jóvenes con una discapacidad, bajo la premisa de que la educación inclusiva no solo es adaptar las condiciones o estructuras físicas, sino es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad.

8.1 DIVERSIDAD DE INTEGRACIÓN.

Cuando se habla de diversidad, se habla de variedad biológica, funcional, social, sexual, cultural, ecológica, lingüística e inclusive regional, y en el ámbito educativo resalta la diversidad de los alumnos, quienes tienen diferencias culturales, sociales, económicas, formativas, etc., dentro de esa gran diversidad se encuentran

8 Profesoras investigadoras de la D.A.E., U.J.A.T. *bcastillocastro@hotmail.com, choquita.daea@hotmail.com, jose_cam@hotmail.com

los niños, jóvenes y adultos con una discapacidad quienes muchas veces se ven expuestos a la exclusión en determinados casos y momentos de su formación.

Para lograr una educación de calidad dentro del marco de la escuela inclusiva, es necesario corregir y reducir las posibles desigualdades físicas y sociales y procurar una escuela para todos mediante acciones que posibiliten a las personas “diferentes” (con una discapacidad) el máximo desarrollo del potencial de sus capacidades, contribuyendo de este modo a que estos alumnos aproximen su experiencia a la vida de las personas consideradas como normales.

El concepto de discapacidad ha sufrido grandes cambios a lo largo de la historia, en este trabajo se considera adecuado el concepto de la Organización Mundial de la Salud (2001), “término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)”. De esta forma, la discapacidad no es sólo una condición de salud propia de la persona, sino el resultado de la interacción entre las limitaciones humanas y el medio en el que nos desenvolvemos. Se reconoce el contexto social como factor determinante en la discapacidad de una persona.

Si bien, no todas las personas con una discapacidad presentan las mismas necesidades educativas, por ello es necesario identificar el tipo y grado de discapacidad que presentan. En cuanto a los tipos de discapacidad, en México se ha adoptado la clasificación propuesta por la UNESCO así, oficialmente se aceptan seis tipos de discapacidad (física, intelectual, mental, auditiva, visual y múltiple). (PNFEEIE, 2012).

8.2 INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON UNA DISCAPACIDAD

Según el Informe mundial sobre la discapacidad 2011 se estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial (según las estimaciones de la población mundial en 2010). Por su parte, en nuestro país, con una población de más de 116.9 millones de habitantes en el 2012, existen 5´739, 270 personas con discapacidad (PNFEEIE, 2012), y su prevalencia está aumentando.

En todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y

unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad. En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas. Una preocupación común en materia educativa es abatir las causas y consecuencias de la exclusión, es decir lograr la integración educativa. Integración significa entendimiento y respeto por la diversidad y sus múltiples expresiones mediante el hecho de compartir un conjunto común de valores y normas universales.

La inclusión, pues, como propósito escolar alcanza a *todos* los alumnos; conlleva no excluir a nadie de la formación a la que tienen derecho por razones de justicia y democracia.

La integración ha sido percibida como la forma de lograr y hacer realidad el principio de normalización. La educación de alumnos diferentes que no se ajustaban a una norma, bien por sus capacidades cognitivas o bien por sus alteraciones sensoriales o motoras. Los alumnos con una discapacidad no se ajustaban a una norma, son diferentes pero eso no los hace menos que nadie, como ya se señaló antes, todos somos diferentes y debemos procurar desarrollar estrategias que posibiliten la integración de todos los jóvenes a los diferentes niveles educativos y posibilitar su desarrollo integral. Es pertinente que la definición de necesidades educativas especiales plantea que éstas aparecen cuando los alumnos presentan un ritmo de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros y los recursos de la escuela son insuficientes para apoyar sus aprendizajes.

La integración educativa inició oficialmente en México en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A pesar de los cambios realizados en la educación especial, en el plano operativo la integración educativa se inició de manera ordenada y sistemática a partir de 1998, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa, mismo que se transformó en 2002 en el actual Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). La integración educativa en el país se orienta a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

En nuestro país, la integración educativa de alumnos con una discapacidad ha sido percibida como la forma de lograr y es una forma de hacer realidad un derecho de todo mexicano, derecho establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Art. 3º Derecho a la educación); en este sentido como medida de atención los gobernantes de nuestro país han establecido acciones en los diferentes planes de gobierno; en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2015,

se indica que “desde 1995, el Gobierno Federal ha destinado recursos para crear las instituciones y mecanismos a fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena”, lo que se concretiza en la Estrategia 2.2.4. “Proteger los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena” del mencionado Plan; así como la integración a nivel nacional del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018.

Tomasevski K. (2004) ha expresado que “el derecho a la educación requiere derechos individuales a la educación ejecutables, garantías para los derechos humanos en educación y en la instrumentalización de la educación para el goce de todos los derechos humanos a través de la educación”. En términos complementarios, Muñoz Villalobos V. (2004) señala que el derecho a la educación debería considerar el acceso de niños y adolescentes, con especial énfasis en las jóvenes embarazadas y madres adolescentes, inmigrantes, poblaciones autóctonas, minorías y personas con capacidades diferentes.

Una educación inclusiva implica equivalentes oportunidades de aprendizaje para todos los individuos, quienes tienen derecho a una educación de calidad independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. Es necesario señalar que muchos alumnos con problemas en su aprendizaje demandan al sistema educativo una intervención educativa específica, que les ofrezca las mismas posibilidades de alcanzar los fines educativos comunes propuestos, desarrollando al máximo sus potencialidades y propiciando su adecuada interacción social y en ese sentido es imprescindible la toma de conciencia de la diversidad, lo que permitirá el desarrollo de actuaciones para la inclusión.

Sin embargo, aún persiste una brecha importante en el acceso a la educación en condiciones adecuadas, así como el acceso a oportunidades de trabajo para las personas con alguna discapacidad. Es necesario señalar, que aunque entre las preocupaciones del sistema educativo está la incorporación y la inclusión de todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos todavía le resta un largo trecho que recorrer para garantizar condiciones de acceso, permanencia, participación y logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Si hacemos conciencia de que hay 5'739, 270 personas con discapacidad (PNFEEIE, 2012) que viven con alguna discapacidad, podremos darnos cuenta de lo monumental del problema, es por ello, que se requiere de un impulso adicional para la construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con una discapacidad en todos los niveles

educativos. El esfuerzo deberá pasar por aspectos normativos, nuevos modelos educativos, materiales didácticos, formación de capacidades en maestros y apoyos a las escuelas, fundamentalmente.

Como señalara Scrtic (1995), los debates sobre la inclusión no constituyen solo reflexiones sobre la eficacia o mejora de las prácticas sino profundos análisis sobre los fundamentos ideológicos de esas prácticas. Para Marchesi (2000), el movimiento de la escuela inclusiva propugna dos ideas claves: todos los alumnos deben ser educados en la misma escuela y la necesidad de acometer una reforma global del sistema educativo

Sin duda, hoy nos encontramos ante una nueva forma de ver y entender a los alumnos con una discapacidad, la consideración del alumno como sujeto de la educación y no como objeto de la misma. Sin embargo el objeto de la integración escolar no se ha logrado totalmente debido a la exclusión en determinados casos y momentos de estos alumnos. Por ello, nace con fuerza la necesidad de buscar un camino que incluya y no excluya a ningún alumno. Cada vez más, la educación inclusiva gana adeptos y se convierte en un movimiento imprescindible actualmente en la sociedad, dado que representa el rechazo de políticas, culturas y prácticas que se declinan ante la exclusión. La educación, para poder cumplir con su finalidad ética, debe esforzarse por corregir y aminorar las posibles desigualdades sociales y conseguir una escuela para todos mediante una educación de calidad dentro del marco de la escuela inclusiva.

En el siglo XXI en el que el conocimiento es por excelencia el eje rector del desarrollo económico y social de los individuos y de los países, se requiere que las instituciones educativas proporcionen un tipo de formación, incluyente, que ayude a todos los egresados a dar respuesta de forma eficaz y eficiente a cada situación que se les presenten en el ámbito profesional y personal, desafortunadamente muchas veces los grupos con necesidades especiales, son arrinconados en los márgenes del sistema.

En la actualidad y a diferencia de enfoques previos que consideraban a las personas con capacidades especiales como personas “vulnerables” y la discapacidad como un problema del que tenían que ocuparse los servicios de atención médica, rehabilitación y bienestar social, la universidad debe sentar las bases de una perspectiva integradora de las personas con capacidades diferentes considerándolas como agentes y beneficiarios del desarrollo de las sociedades en donde viven. En ese marco, se privilegian las acciones relacionadas con la promoción de la accesibilidad, el entorno físico, el entorno de la información y las comunicaciones y las estructuras institucionales, a fin de fomentar la equiparación de

oportunidades para todos, entendida como el mejoramiento de la accesibilidad al sistema general de la sociedad, en especial, mediante la participación plena de las personas con capacidades especiales en todas las acciones académicas, laborales, deportivas, etc. de la vida misma. El énfasis es en la efectiva integración mediante la generación de ambientes inclusivos lo cual supone respetar, entender y proteger la diversidad. Los sistemas educativos, las escuelas y los docentes principalmente responden a las expectativas y necesidades de los alumnos mediante la garantía de un igual acceso efectivo a la educación y a un marco curricular unitario

Es necesario conocer del tema y tener una visión amplia de ello para no caer en la mediocridad y en la discriminación de una persona con discapacidad. una persona con discapacidad solo posee una debilidad, no es alguien incapacitado porque no es incapaz, no es invalido porque sus ideas, acciones y comportamientos son tan igualmente validas que las de los demás, por lo que los términos que se utilizan para definirlos son discriminatorios y absurdos, los niños con discapacidad son niños al igual que todos con habilidades y destrezas en vías de desarrollo; En el que el profesor tiene el compromiso ético y moral de ayudar a desarrollar de manera satisfactoria. Como señala Sacristán G. (19995) *Atender a la diversidad implica el que conozcamos a cada uno de nuestros alumnos, detectando sus problemas pero sobre todo sus virtudes de cada uno en los procesos didácticos; dando a cada uno la atención necesaria, estando atentos a lo que cada uno requiera. Y tomarlo como una oportunidad para entender, respetar, valorar y enriquecerme con lo que la otra persona me puede aportar.*

En este sentido se requiere la concreción de Planes de Acción que tengan el objetivo de promover el respeto, protección e integración de los derechos humanos de las personas con capacidades especiales, entre ellas el que puedan hacer uso de cada una de las instalaciones y servicios de la universidad; no basta con construir rampas, es necesario realizar un programa de acciones concretas para lograr ese objetivo.

8.3 ESTRATEGIAS PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Como ya se señaló al inicio de este trabajo la integración escolar, es un proceso que demanda la sociedad y, se refiere a la integración temporal, física, educativa y social de grupos de alumnos especiales con sus propios compañeros, basada en una planificación educativa. Pero esto, no es una tarea fácil ya que supone

llevar a cabo importantes cambios en los centros educativos que afectan tanto al alumnado, como al profesorado como a la sociedad en su conjunto (Gallego y Rodríguez, 2012). Con fundamento en esas repercusiones de una educación inclusiva, se podrían señalar estrategias que contribuyen a su existencia (Stainback y Stainback, 1990):

1. Diseñar y desarrollar una filosofía en la escuela, basada en la igualdad, la solidaridad y los principios democráticos, en la que se valore la integración de los alumnos y sean aceptados como miembros de la comunidad natural en la que está situada la escuela.
2. Asumir y distribuir responsabilidades en el proceso de planificación y toma de decisiones a todos los miembros de la comunidad educativa.
3. Establecer y dinamizar redes tutoriales de apoyo, que fomenten el trabajo colaborativo entre profesores y entre alumnos.
4. Integrar alumnos, profesionales y recursos en una síntesis superadora del individualismo latente.
5. Diseñar procesos de adaptación del currículo para acomodarlo a las necesidades de algunos alumnos, para los cuales no es apropiado el currículo general ordinario.
6. Establecer mecanismos de flexibilidad. Los objetivos inicialmente formulados pueden ser modificados durante el proceso educativo.

8.4 LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

La innovación y la calidad educativa de una institución también se miden en la forma como trata a sus minorías y genera espacios de formación con respeto a la pluralidad. En este sentido, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, permite y apoya el acceso a la misma a los alumnos con necesidades educativas especiales. En específico en la División Académica de Educación y Artes se han emprendido acciones que posibiliten transitar hacia la inclusión educativa de 9 jóvenes con una discapacidad que en el ciclo escolar febrero-julio 2014, cursan estudios de las diferentes licenciaturas que se imparten en esta división académica; cabe señalar que 4 de ellos son ciegos, 2 con debilidad visual, y 3 con problemas motores o neuromotores; entre las acciones que se han realizado para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes con discapacidad visual, se apoyó el trámite y gestión de equipos de ayuda funcional para personas con dis-

capacidad visual; además implementar cursos de formación para los docentes en materia de inclusión social, y se integraron señalamientos y pupitres con lenguaje braille, entre otras cosas.

Si bien, falta mucho por hacer y entre ellas, se podría mencionar:

- a. El diseño de un currículo que permita que se lleve de manera adecuado el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende dentro de la educación formal, la integración de un niño, joven o adulto con capacidades diferentes y de necesidades educativas que valla de acuerdo y acorde a cada tipo de necesidad, que tenga como fin la inserción del mismo al entorno social en donde se desenvuelve. Un tema fundamental es cómo entendemos el alcance de la integración: implica la conceptualización y la implementación de un vasto repertorio de diversas estrategias institucionales, curriculares y pedagógicas para precisamente responder a las diversas necesidades y expectativas de todos los estudiantes (el sistema educativo debe adaptarse a los requerimientos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes).
- b. Desarrollar capacidades en los docentes para favorecer la integración educativa, ya que la mayoría de los profesores universitarios tienen el dominio disciplinar y pedagógico pero en definitiva muy pocos tienen los conocimientos y las destrezas que demanda la educación especial, en este aspecto muchos de ellos fallan en hacerles llegar el conocimiento. En este sentido se podría establecer convenios con instituciones de Educación Especial para que proporcionen orientación y asesoría a los profesores-investigadores para que puedan atender las demandas educativas que estos jóvenes requieren.
- c. Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje;
- d. Realizar acciones de concientización y de formación dirigidas a la comunidad educativa para la aceptación y el respeto a los derechos humanos de los alumnos con estas características, e Impulsar acciones que favorezcan la convivencia de los alumnos con discapacidad, cabe señalar que en desafortunadas ocasiones los estudiantes con capacidades diferentes se ven expuestos a actitudes de rechazo y de marginación por parte de sus propios compañeros;
- e. Eliminar o reducir las barreras físicas desarrollando más y mejores formas de acceso o traslación a los servicios y aulas que se encuentran en los segundos niveles de los edificios o áreas que integran la universidad.

- f. Desarrollar programas deportivos para alumnos con capacidades especiales, en este sentido es importante reconocer que hay muchos deportes que pueden practicar sin ningún tipo de adaptación especial, y otros muchos que si lo requieren, por ello deben realizar aquellos que más se adecuen a cada situación y persona concreta.
- g. Involucrar de manera activa a la familia y a la sociedad en las acciones de integración. Los proyectos de integración por lo general, han sido diseñados con baja participación de la comunidad y la familia, lo que les ha restado recursos e impacto.
- h. Evaluar las acciones de integración educativa que se lleven a cabo, con el propósito de contar con un análisis de las experiencias, acumular conocimiento y tener elementos más objetivos para mejorar la eficiencia de los mismos, así como las acciones que deben corregirse.

8.5 CONCLUSIONES

En la actualidad educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión, la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión género y capacidad.

Sin duda, la tarea no es sencilla, hoy no la tenemos articulada y no es posible ofrecer una educación de calidad, sin transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, con la finalidad de favorecer el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren por diferentes motivos en situación o riesgo de exclusión, por las limitantes que les genere su discapacidad.

Debemos fomentar y convertir la escuela en un espacio donde la diversidad y la inclusión estén presentes cotidianamente y que sobre todo las prácticas docentes deben ser enriquecedoras entre todos los actores involucrados en la educación o en el proceso de enseñanza aprendizaje.

REFERENCIAS

- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos; Art. 3º.
- GALLEGO Ortega, J.L. y Rodríguez Fuentes, A. (2012). *Bases teóricas y de investigación en Educación Especial*. Madrid: Pirámide.
- LEWIS, Ann, (2000) *Convivencia y Discapacidad*, Trillas, México.
- MARCHESI, A. (2000). “Perspectivas futuras en la educación especial”. *Actas del Iº Congreso Internacional de necesidades educativas especiales*. Granada: Adhara.
- MUÑOZ V. 2004. *Economic, social and cultural rights. The right to education. Informe presentado por el Reportero Especial, Vernor Muñoz Villalobos*. Ginebra: Consejo Económico y Social, Naciones Unidas.
- ROMERO S. y García I, (2013), “Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* ISSN 0718-5480 Vol. 7, Nº 2, septiembre 2013 - febrero 2014, pp. 77-91
- SKRTIC, T. M. (1995) (ed.). *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- STAINBACK, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea..
- TOMASEVSKY, K. (2004). *Economic, social and cultural rights. The right to education. Informe presentado por la Reportera Especial, Katarina Tomasevski* Ginebra: Consejo Económico y Social, Naciones Unidas.

DOCUMENTOS DE INTERNET

- GIMENO S. J. (1995). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?* Septiembre-Noviembre 1995. Págs. 18-25. <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf> consultado el 12 de junio de 2014
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (2001), Discapacidad <http://www.who.int/research/es/>
- · —, *Informe mundial sobre la discapacidad* 2011 http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf consultado el 2 de julio de 2014
- PLAN Nacional de Desarrollo 2013-2015. <http://pnd.gob.mx/>, consultado el 4 de julio de 2014

PROGRAMA Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, PNFEIE (2012). *Estadísticas 2012*. SEP. Consultado en junio de 2013. http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf, consultado el 4 de julio de 2014

PROGRAMA Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. <http://conadis.gob.mx/noticia.php?noticia=20> consultado el 4 de julio de 2014

REVISTA científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea (Semestral) Granada (España) Época II Año XIII Número 13 Vol. II Julio-Diciembre de 2013 ISSN: 1695-324X <http://www.eticanet.org> consultado el 13 de junio de 2014

9 ACOMPAÑAMIENTO TUTORIAL A ESTUDIANTES CON BAJO ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO QUE INICIAN SU CARRERA UNIVERSITARIA

María Inés García Ripa
María Florencia Baez
María Soledad Cassotto

Pontificia Universidad Católica Argentina
Coordinación General de Tutorías-Argentina

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo relatar la experiencia de orientación y acompañamiento con estudiantes provenientes de barrios muy carenciados de la Ciudad de Buenos Aires que presentan un bajo Índice de Desarrollo Humano (IDH) y que deciden iniciar sus estudios universitarios en la Universidad Católica Argentina. Dadas las características particulares de estos estudiantes se requiere de acciones de orientación y ayuda específicas que beneficien el inicio, la continuación y finalización de los estudios universitarios.

Estas acciones se llevan a cabo dentro del *Programa de Educación Inclusiva UNIR* (UCA) que tiene como finalidad facilitar el acceso al nivel de educación superior y fomentar la continuidad de los estudios de estudiantes que provienen de sectores carenciados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el Gran Buenos Aires, asumiendo un compromiso institucional de respuesta a esta realidad compleja (UCA, 2010).

En este documento se presentan algunas experiencias de trabajo contempladas en el marco de la orientación tutorial universitaria; entendida como una acción que pretende beneficiar el desarrollo académico, fomentando el conocimiento que cada individuo tenga de sí mismo como estudiante y beneficiando las interrelaciones humanas que faciliten los procesos de aprendizaje (Campoy Aranda, 2009).

Se realiza un estudio de carácter cualitativo a través del análisis de (1) las acciones de evaluación y seguimiento implementadas, y (2) la documentación de registro de las mismas. A través del mismo se pretende describir los procesos

de avance y/o retroceso de los estudiantes participantes del programa desde 2011 hasta la actualidad.

Los resultados indican la importancia de seguir implementando acciones de seguimiento con carácter personalizado y en forma continua. Al mismo tiempo, se identifican los criterios y principios que deben definir la orientación e intervención tutorial para el desarrollo y autonomía de los estudiantes en su trayectoria universitaria.

9.1 LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y SUS PROCESOS DE ADAPTACIÓN AL CONTEXTO

Las nuevas demandas generadas frente al aumento y heterogeneidad de los estudiantes que acceden hoy a la educación superior, suponen la creación de una nueva universidad que responda a las necesidades actuales de educación y formación de los nuevos estudiantes; procurando una enseñanza científica y técnica de calidad y fomentando aprendizaje a lo largo de toda la vida (Sanz Oro, 2009).

En el contexto de América Latina y el Caribe la universidad se ha convertido en un espacio de formación cada vez más amplio y abierto que ha dado paso a una mayor posibilidad de acceso de estudiantes al ámbito de formación de nivel superior.

Entre 1994 hasta 2004, la matrícula en educación superior creció mundialmente un 54 % y en la región de América Latina y el Caribe la población de estudiantes universitarios ha aumentado más de 30 veces desde 1960 y se estima en 14 millones. Este aumento se debe, entre otros factores, al crecimiento de la población en edad de acceder a los estudios universitarios, como el valor económico y progreso que se atribuye a la educación, la necesidad de contar con recursos humanos mejor preparados, y en algunos países, el incremento de las instituciones privadas (Gómez Tagle, 2010).

En Argentina, la matrícula total de educación superior, tanto estudios terciarios como universitarios, se expandió a un ritmo elevado a lo largo del siglo XX y comienzos del siglo XXI, con una tasa de crecimiento promedio del 7% anual, siendo una de las tasa más altas de Latinoamérica (Catino y Juarros, 2011).

Este incremento en mayor oportunidad de acceso a la universidad supone revisar los postulados tradicionales de una educación *exclusiva para pocos* frente a una *mayor inclusión y acceso para muchos*. Esta mayor posibilidad de inserción implica un mayor compromiso por parte de las instituciones educativas univer-

sitarias en interpretar y responder a las necesidades académicas y de formación profesional (Delgado Sanchez, 2009; M. F. Sánchez García, 1999).

Los estudiantes que ingresan al nuevo escenario de formación traen una serie de representaciones y expectativas relativas a la etapa universitaria y a ellos mismos en su nuevo rol como estudiante. Sin embargo, muchas veces la perspectiva que el estudiante tiene de la universidad no condice con la realidad y se encuentran frente a una nueva demanda de estudio.

Las dificultades iniciales que se presentan al comienzo de la carrera universitaria y que muchas veces se ven reflejadas en las altas tasas de abandono, requieren de intervenciones preventivas que beneficien la adaptación y avance en la carrera. Se hace necesaria la intervención de orientación y ayuda a partir de la tarea del tutor como guía y seguimiento de los procesos de adquisición y maduración de los aprendizajes (Pantoja Vallejo, 2009).

Estas dificultades pueden ser determinadas desde componentes individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales.

Desde lo individual se pueden identificar, por ejemplo, rasgos de personalidad (Díaz Peralta, 2008) o características relativas a la edad de inicio de los estudios, estado civil o género (Castaño, Gallón, Gómez y Vásquez, 2006).

Respecto a las variables académicas, factores como el desempeño académico, el grado de satisfacción del estudiante con el programa de estudios, el tipo de colegio y la experiencia académica anterior inciden en la posibilidad de avanzar favorablemente y no abandonar los estudios universitarios (Castaño et al., 2006; Oloriz, Lucchini y Ferrero, 2007). También, los estudiantes que no tuvieron ningún tipo de orientación profesional, previo ingreso a la universidad (Castaño et al., 2006; González Afonso, Alvarez Pérez, Cabrera Pérez y Bethencourt Benítez, 2007; Huesca Ramírez y Corvo, 2007), el grado de motivación (Díaz Peralta, 2008), como aquellos que presentan insuficiencias en los conocimientos y capacidades adquiridas en instancias educativas anteriores y malos hábitos de estudio (Cerioni, Donnini y Morresi, 2010; Giovagnoli, 2002; Huesca Ramírez y Corvo, 2007).

Desde las condiciones socio-económicas se observa que aquellas personas de estrato bajo o que dependen económicamente de sí mismos, como el lugar de procedencia respecto a residencia de la institución en la que estudian, o el nivel formativo de los padres pueden ser factores que incidan en el tipo de desempeño y recorrido universitario (Castaño et al., 2006; Díaz Peralta, 2008; Giovagnoli, 2002).

Por último, el ambiente universitario, la buena relación con los profesores (Castaño et al., 2006; Huesca Ramírez y Corvo, 2007) o las cualidades de la orga-

nización en la integración social (Díaz Peralta, 2008) son variables institucionales que inciden en la adaptación del estudiante.

Todas estas situaciones pueden incidir en cómo los estudiantes inicien sus estudios universitarios y logren avanzar en un proceso que los asegure y les vaya dando mayor confianza en su desempeño. Frente a esto, las universidades desarrollan diferentes acciones atendiendo a mejorar las condiciones de ingreso y del acompañamiento que permita ayudar a los alumnos a superar los problemas cognitivos, actitudinales y/o aptitudinales que les impiden integrarse con posibilidades reales de éxito a la enseñanza universitaria. Donde las intervenciones tutoriales resultan ser una forma de beneficiar la adaptación del estudiante a la vida universitaria.

La función de la tutoría universitaria, más allá de las formas particulares que adopte en cada caso, deberá buscar una integración y coherencia del proceso de enseñanza y formación académica, procurando una mayor atención al estudiante y generando un entorno facilitador del aprendizaje (Sanz Oro, 2009).

Es por esto que la tarea de acompañamiento de estudiantes con bajo IDH toma en cuenta cada una de estas características como elementos a ser considerados en el asesoramiento y orientación de los alumnos.

9.2 EL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO DE ESTUDIANTES CON BAJO IDH QUE INGRESAN A LA UCA

Desde el año 2010, la UCA inicia un conjunto de acciones como respuesta a demandas sociales específicas fomentando un compromiso de toda la comunidad universitaria que pueda involucrar en distintas realidades de comunidades sociales desfavorables.

Como parte de estas acciones se crea el *Programa de Educación Inclusiva UNIR (UCA)* que tiene como finalidad facilitar el acceso al nivel de educación superior y fomentar la continuidad de los estudios de estudiantes que provienen de sectores carenciados (villas⁹) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el Gran

9 Villas: "Asentamiento poblacional no planificado, de trazado irregular, surgido de la ocupación ilegal de terrenos fiscales, cuyas viviendas originalmente de materiales de desecho son mejoradas a lo largo del tiempo por sus habitantes y van incorporando servicios públicos y equipamiento comunitario por la acción del Estado, y/o de instituciones de la sociedad civil?". Fuente: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/definiciones.pdf?menu_id=33950

Buenos Aires, asumiendo un compromiso institucional, en lo humano, material y económico, que acompañe y ayude a los estudiantes provenientes de realidad sociales complejas (UCA, 2010).

Uno de sus objetivos específicos, pretende que el programa pueda acompañar el proceso de inserción y desenvolvimiento universitario de los alumnos, no sólo desde el punto de vista académico, sino también en las necesidades generales de orientación o apoyo que pudieran presentarse en su trayectoria (UCA, 2010). Desde el área de Coordinación del Sistema de Orientación Universitaria se crea el proceso de admisión y seguimiento de los estudiantes a fin de brindar acompañamientos personalizados que favorezcan trayectorias educativas de calidad e inclusivas.

Las acciones de orientación y acompañamiento se implementan en las distintas fases de la trayectoria de los estudiantes que ingresan al programa y tienen objetivos específicos (Cuadro 1).

9.3 RESULTADOS DEL SEGUIMIENTO EN LA TRAYECTORIA DE CADA ESTUDIANTE

Los estudiantes que acceden al programa presentan características particulares que requieren este tipo de seguimiento personal. Constituyen la primera generación de estudiantes universitarios de las respectivas familias, aspecto que torna particular los procesos de acceso, permanencia y egreso. Presentan una expectativa enorme en relación al estudio y formación profesional que les permita crecer y superar la propia realidad social. Muestran temores frente al desafío de ingresar en un contexto que se diferencia del ámbito de procedencia con la expectativa de poder sentirse parte del mismo.

En este trabajo se evaluó la trayectoria de 10 estudiantes que participan del programa UNIR, la cual presenta diferencias significativas que responden a las necesidades académicas específicas en función de las carreras particulares en cada caso. El siguiente cronograma (Cuadro 2) permite visualizar el proceso de avance en cada uno de los becarios estudiados.

Cuadro 1: *Objetivos de orientación y acompañamiento en el proceso de admisión y seguimiento de los aspirantes/becarios del Programa UNIR*

<i>Fases</i>	<i>Acciones</i>	<i>Objetivos</i>
Recepción y Evaluación de los aspirantes	Entrevistas iniciales con cada aspirante	Conocer las características personales, su trayectoria escolar previa y el proceso de elección de carrera
	Evaluación de recursos académicos	Valorar las estrategias de aprendizaje y procesos cognitivos Identificar los intereses vocacionales y motivación hacia el aprendizaje. Medir las competencias y aptitudes profesionales.
	Elaboración de un informe personal por aspirante	Resumir y sintetizar las características evaluadas de cada aspirante
	Presentación a Referentes del Programa UNIR de lo evaluado en cada aspirante	Seleccionar aquellos aspirantes que presentan un perfil acorde a las exigencias de los estudios universitarios
	Entrevistas de devolución con cada uno de los aspirantes	Comunicar las decisiones de admisión y orientar, en aquellos casos que no acceden al programa, sobre otras opciones posibles
	Acompañamiento en las instancias de ingreso y matriculación en la carrera	Brindar información sobre los pasos y gestiones a realizar
Seguimiento del desarrollo de la carrera	Reuniones generales con los becarios	Informar sobre la modalidad de seguimiento y presentar a los tutores que asumirán el seguimiento personal
	Entrevistas personales con los tutores designados	Orientar en la adaptación e integración universitaria Asesorar en la metodología de estudio y planificación de exámenes Generar un espacio de confianza frente a las consultas y necesidades planteadas.

Comunicación on- line (mails o redes sociales)	Mantener una contacto permanente de comunicación y orientación
Reuniones con tutores académicos, docentes y referentes de cada una de las facultades donde se encuentran estudiando los becarios	Intercambio del seguimiento y desempeño de los becarios que permita tomar decisiones acerca de intervenciones y acciones de orientación
Reuniones de evaluación sobre la continuidad de la beca	Analizar la trayectoria de cada estudiante en función de los logros y avances académicos

Cuadro 2: Trayectoria académica de los becarios del Programa UNIR

<i>Perfil de cada estudiante</i>	<i>Recorrido académico</i>	<i>Observaciones</i>
<p>Sexo: F Edad: 27 años. Nacionalidad: Colombiana. Su familia reside en Colombia y ella vive en una casa de familia, trabaja tiempo completo. Elige la carrera para un mayor conocimiento de sí misma y poder ayudar a las personas. Realizó estudios religiosos sin finalizar. En la escuela secundaria expresa no haber tenido problemas de estudio.</p>	<p>Carrera: Psicología Inicio de los estudios: 2014 Materias totales de la carrera: 59 Finales aprobados: 1</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Se maneja con bastante autonomía.</p>
<p>Sexo: F Edad: 17 años. Nacionalidad Argentina. Vive con su mamá y una hermana de 8 años, no</p>	<p>Carrera: Contador Público Inicio de los estudios: 2014 Materias totales de la carrera: 54 Finales aprobados: 0</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a</p>

<p>conoció a su padre. Colabora con su madre en tareas domésticas y en el cuidado de su hermana. Su madre trabaja y es quien sostiene económicamente a la familia. Elige la carrera porque le interesan las materias. No ha realizado estudios previos. En la escuela secundaria expresa haber tenido algunas dificultades con materias en el cambio de nivel (de primario a secundario).</p>		<p>través de los mails. En algunos momentos ha manifestado cierto conflicto con su madre porque le pide colaboración y ella tiene que estudiar. Se observa cierta autonomía en su estudio. A nivel grupal expresa tiene temor de los comentarios que puedan surgir si ella expresa que vive en la villa, por lo cual no lo ha comentado.</p>
<p>Sexo: F Edad: 18 años. Nacionalidad Paraguaya. Vive con sus padres y hermana de 11 años. Su familia podría volverse a Paraguay y ella quedaría viviendo con una tía. Su madre trabaja y es quien sostiene económicamente a la familia dado que su padre se encuentra desempleado. Elige la carrera porque es semejante a la orientación de su colegio secundario y le resulta fácil. No ha realizado estudios previos. En la escuela secundaria no ha presentado dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Administración de Empresas Inicio de los estudios: 2014 Materias totales de la carrera: 49 Finales aprobados: 2</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Se observa muy buena autonomía en su estudio.</p>

<p>Sexo: F Edad: 19 años. Nacionalidad Paraguaya. Vive con sus padres y sus hermanas de 6 años y 1 año. Ambos padres trabajan y sostienen económicamente a la familia. Elige la carrera porque es semejante a la orientación de su colegio secundario y porque no encontraba otra carrera que le interesara más. Siente que con esta carrera podrá insertarse laboralmente. Inició la carrera de Contador en Paraguay aprobando 4 materias. En la escuela secundaria tuvo dificultades en algunas materias.</p>	<p>Carrera: Contador Público Inicio de los estudios: 2014 Materias totales de la carrera: 54 Finales aprobados: 0</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Se observa cierta autonomía en su estudio. Es muy introvertida y manifiesta temor a ser rechazada por el grupo de pares.</p>
<p>Sexo: M Edad: 23 años. Nacionalidad Paraguaya. Su familia vive en Paraguay y él está viviendo en la casa de un conocido de la parroquia donde asiste. Trabaja tiempo completo en una empresa de limpieza. Elige la carrera porque quiere “cumplir el sueño a su madre”. Espera que la carrera le permita una mejor inserción laboral.</p>	<p>Carrera: Abogacía Inicio de los estudios: 2014 Materias totales de la carrera: 55 Finales aprobados: 0</p>	<p>Se observa cierta reticencia a asistir a las entrevistas convocadas. Se lo ha citado varias veces y tarda en responder. Sin embargo, participa de las reuniones generales. Se observa cierta autonomía en su estudio.</p>

<p>En Paraguay había aplicado para estudiar medicina pero debía irse a Cuba y no lo hizo. En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>		<p>Durante estos meses ha quedado desempleado, situación que le dificulta el seguimiento de su carrera.</p>
<p>Sexo: F Edad: 19 años. Características personales: nacionalidad Paraguaya. Vive con su familia. Sus padres trabajan y sostienen económicamente a la familia. Ella colabora con algunas tareas. Elige la carrera sin mucha información. En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Abogacía Inicio de los estudios: 2014 Materias totales de la carrera: 55 Finales aprobados: 0</p>	<p>Durante el proceso de admisión se la reorientó respecto a la carrera que inicialmente había elegido dado que sus intereses y aptitudes no coincidían con dicho perfil. Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Es muy introvertida lo que dificulta su adaptación y relación con sus pares.</p>
<p>Sexo: F Edad: 17 años. Nacionalidad Argentina. Vive con su familia. Sus padres trabajan y sostienen económicamente a la familia. Elige la carrera por interés y pasantías realizadas en el colegio. En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Ciencias Políticas Inicio de los estudios: 2013 Materias totales de la carrera: 44 Finales aprobados: 8</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Ha logrado una buena adaptación a la carrera y se observa muy buena autonomía en su estudio.</p>

<p>Sexo: F Edad: 18 años. Características personales: nacionalidad Argentina Vive con su familia. Sus padres trabajan y sostienen económicamente a la familia. Elige la carrera por interés. En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Psicología Inicio de los estudios: 2012 Materias totales de la carrera: 53 Finales aprobados: 9</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Mantiene una comunicación fluida a través de los mails. Ha logrado una buena adaptación a la carrera. Aunque es una persona tímida y con cierta relación de dependencia respecto a la ayuda brindada.</p>
<p>Sexo: M Edad: 32 años. Nacionalidad Argentina. Vive solo. Trabaja en un colegio como preceptor. Elige la carrera para logara una mayor formación. En la escuela secundaria presentó algunas dificultades de estudio. Expresa que temor por el ritmo que debe asumir en el estudio.</p>	<p>Carrera: Psicología Inicio de los estudios: 2012 Materias totales de la carrera: 53 Finales aprobados: 0</p>	<p>No ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Se observa cierta resistencia responder los mails (no responde o los responde tarde). Presentó muchas dificultades para rendir los finales pero no aceptó la ayuda brindada.</p>
<p>Sexo: F Edad: 23 años. Nacionalidad Argentina. Vive con su madre y hermanos. Ella colabora con algunas tareas. Elige la carrera para una mejor formación. En la escuela secundaria no presentó dificultades de estudio.</p>	<p>Carrera: Psicología Inicio de los estudios: 2011 Materias totales de la carrera: 53 Finales aprobados: 1</p>	<p>Ha asistido a las entrevistas y reuniones convocadas. Al iniciar la carrera presentó muchas dificultades a nivel familiar y personal que le impidieron continuar. En 2014 reinicia la carrera asumiendo una mayor autonomía y responsabilidad.</p>

El análisis de las acciones documentadas en los informes de evaluación y seguimiento permiten establecer ciertas premisas que definen la acción tutorial de orientación:

- Ayudar en la confirmación de la elección de la carrera. una de las cuestiones que se trabaja con los aspirantes tiene como objetivo revisar y confirmar la elección de estudios realizada.
- Se busca conocer y acompañar a cada persona desde una personalización de la ayuda que beneficie el crecimiento personal y la autonomía en las decisiones y trayectoria académica.
- La orientación tiene como propósito valorar las capacidades y posibilidades de cada uno sin caer en respuestas de ayuda de tipo asistencial.
- Se pretende una mirada objetiva que comprenda y acompañe en forma empática pero al mismo tiempo, logre coherencia en las decisiones respecto a las condiciones y exigencias que cada estudiante debe asumir.

Como plantea Campoy Aranda (2009) la acción de orientación personal pretende beneficiar el desarrollo académico y generar espacios que permitan que cada uno pueda conocerse como estudiante y logre interrelaciones humanas que faciliten los procesos de aprendizaje.

En este sentido, esta experiencia de asesoramiento y orientación se constituye en un ámbito que da respuestas a las necesidades específicas de cada estudiante en los distintos momentos de su trayectoria universitaria, procurando su adaptación al ámbito universitario y desarrollo académico y profesional.

La atención a la diversidad no constituye un área separada de intervención en orientación tutorial ya que la diversidad forma parte de la condición humana y no debe considerarla un problema o un déficit a corregir. Se deriva de los principios de prevención, de desarrollo y de intervención social y pretende alcanzar el máximo respeto a la singularidad de cada individuo. (María Fé Sánchez García, 2013).

REFERENCIAS

- CASTAÑO, E., Gallón, S., Gómez, K., & Vásquez, J. (2006). "Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria". *Lecturas de Economía*, 65, 9–36. Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1552/155213357001.pdf>
- CATINO, M., & Juarros, F. (2011). "Debates y dilemas sobre el ingreso a la Universidad pública en Argentina. Argumentos y reflexiones en perspectiva latinoamericana". En L. Falcone (Ed.), *Democratización de la Universidad. Investigaciones y experiencias sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes*. Neuquen: Universidad Nacional del Comahue.
- CERIONI, L., Donnini, N., & Morresi, S. (2010). "Aplicación de indicadores cualitativos para evaluar un programa de admisión a la educación superior." Retrieved from http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/50.pdf
- DELGADO Sanchez, J. A. (2009). "El Plan de Accion Tutorial. In R. Sanz Oro" (Ed.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (pp. 71–96). Madrid: Síntesis.
- DÍAZ Peralta, C. (2008). "Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena". *Estudios Pedagógicos*, XXXIV(2), 65–86. Retrieved from <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/arto4.pdf>
- GIOVAGNOLI, P. (2002). "Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración". *Documento de Trabajo*. Retrieved from <http://www.depeco.econo.unlp.edu.ar/doctrab/doc37.pdf>
- GÓMEZ Tagle, R. M. V. (2010). "La acreditación Internacional". En COAPES (Ed.), (pp. 359–376). Mexico. Retrieved from http://www.copaes.org.mx/home/docs/NovenoForo/Publicaci?n_Noveno_Foro_FAS.pdf
- GONZÁLEZ Afonso, M., Alvarez Pérez, P., Cabrera Pérez, L., & Bethencourt Benítez, J. (2007). "El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas". *Revista Española de Pedagogía*, 71–86. doi:<http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18732660>
- HUESCA Ramírez, M., & Corvo, C. M. (2007). "Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 5(12), 34–40. Retrieved from [http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319582164causas de desercion en una universidad privada.pdf](http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1319582164causas%20de%20desercion%20en%20una%20universidad%20privada.pdf)
- OLORIZ, M., Lucchini, M., & Ferrero, E. (2007). "Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los

- Estudios Universitarios”, 1–11. Retrieved from http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/2102.pdf
- PANTOJA Vallejo, A. (2009). “Un modelo de orientación y tutoría para la universidad”. In A. Pantoja Vallejo & T. J. Campoy Aranda (Eds.), *Planes de acción tutorial en la universidad* (pp. 103–124). Jaen: Universidad de Jaen.
- SÁNCHEZ García, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid* (1st ed.). Madrid: UNED.
- · —, (2013). “Orientación inclusiva, diversidad y factores de riesgo”. En M. F. (Coord. . Sánchez Garcia (Ed.), *Orientación profesional y personal* (1st ed., pp. 45–74). Madrid: UNED.
- SANZ Oro, R. (2009). “Tutoría y orientación en la universidad”. En Sintesis (Ed.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad* (2009th ed., pp. 45–69). Madrid.
- UCA (2010), *Programa de Inclusión Educativa UNIR*. Disponible en: http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo75/files/Inclusion_Educ_final_UNIR.pdf
Acceso: 06/06/2014
- · —, (2012), *Sistema de Orientación Universitaria*. Documento institucional.

10 PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL EN ESTUDIANTES INDIGENAS UNIVERSITARIAS

Alma Rosa García Ríos
Patricia Serna González

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Docencia/México

RESUMEN

El presente plan de acción se realiza a partir de una investigación sobre la necesidad de contar con una propuesta de estrategias útiles a los profesores tutores que trabajan con estudiantes indígenas basado en el contexto de su incorporación y adaptación a la educación en el nivel superior, ya que según estadísticas. El 3% de los jóvenes indígenas del grupo de edad entre 19 y 23 años tienen acceso a estudios de nivel superior. Sin embargo su trayectoria por las aulas universitarias aún es compleja ya que las condiciones de marginación y rechazo entre otros aspectos siguen estando presentes para este grupo de estudiantes, haciéndose necesario el acompañamiento de un profesor-tutor con un enfoque intercultural. Dicha investigación comprende el análisis de resultados obtenido al aplicar un plan de acción tutorial en un grupo de estudiantes femeninas indígenas de la carrera de químico farmacobiología en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo demostrando el acompañamiento tutorial especializado en estudiantes de pueblos originarios y la asertiva repercusión en la mejora del rendimiento académico, abatiendo el rezago y la deserción así como el éxito en la conclusión de la carrera universitaria. El plan de acción consta de 5 estrategias específicas combinadas (Análisis FODA, Inteligencias Múltiples, Tutoría entre pares-iguales, Técnicas de estudio y Análisis Clínico de laboratorio. A partir de un diagnóstico inicial se aplicó el plan de acción tutorial fortaleciendo los puntos de debilidad. La metodología aplicada es de tipo cualitativo mediante investigación acción, de corte participativo-práctico-reflexivo la cual implicó a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación, con el protagonismo activo y autónomo del profesor tutor, quien seleccionó los problemas de investigación, llevando el control del proyecto además de una forma de indagación auto reflexiva de las participantes tutora-tutoradas. Con el plan de acción propuesto se desea apoyar a los docentes tutores de estudiantes indígenas del nivel superior así como al programa de Apoyo Académico de Estudiantes Indígenas de Michoacán (PAAEIM) dicha

investigación se realiza en respuesta a las propuestas planteadas sobre el tema por parte de ANUIES y PAEIIES buscando evitar la reprobación, rezago y deserción.

10.1 INTRODUCCIÓN

Día con día la educación superior se enfrenta a cambios y retos significativos, así mismo la tutoría se ha convertido en un importante recurso institucional para abatir los niveles de reprobación y deserción. Dentro del contexto del proceso de aprendizaje y con el propósito de apoyar al estudiante en su formación, surge la figura del profesor tutor, el cual tiene como propósito apoyar al estudiante en su trayectoria académica, su papel tiene implicaciones muy importantes para el estudiante ya que considera su ritmo de aprendizaje y en función de éste guiarlo al logro de sus objetivos educativos, además ahora se requiere la apertura al enfoque de interculturalidad ya que los estudiantes de pueblos originarios cada vez hacen más presencia en el nivel educativo superior .

Las propuestas de UNESCO, ANUIES y PAEIIES dan paso a la creatividad de los profesores tutores para diseñar planes de acción tutorial específicos dirigidos a estudiantes indígenas que den respuesta a un mejor y eficaz acompañamiento que vincule la situación del cambio del medio rural del que procede y en el que se formó previamente a los estudios de licenciatura y su adaptación al nuevo entorno de la ciudad con la exigencia del nivel de educación superior esto es en cuanto a lo académico pero queda mucho por hacer en cuanto a un acompañamiento integral que permita una trayectoria por las aulas de licenciatura en la que estudiante se sienta parte de la institución que al final de la carrera el estudiante se incorpore al medio laboral o de investigación.

Hasta hace muy poco el tema de tutoría, la marginación y el del estudiante indígena se trataban por separado sin embargo cada día se trabajan más estrechamente estos contextos con el plan de acción tutorial propuesto se aplican estrategias dinámicas que permiten construir el proceso de acompañamiento aplicando una metodología de investigación acción lográndose promover la introspección de las tutoradas conociendo y aceptando sus debilidades y potencialidades a partir de un diagnóstico inicial basado en Análisis FODA, Test de inteligencias múltiples, Técnicas de Estudio, Tutoría entre pares-iguales y Análisis clínico de laboratorio, En base a los resultados obtenidos, se aplicaron estrategias de refuerzo correlacionando en los puntos de debilidad logrando mejorar el aprovechamiento académico, abatiendo el rezago y la deserción, concluyendo con éxito la carrera universitaria.

10.2 FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tomando en cuenta, los planteamientos proposicionales que dan lugar al objeto de estudio de la presente investigación Se anotan a continuación algunos de ellos.

- Actualmente los docentes tutores de educación superior que atienden el área de estudiantes indígenas están orientando el proceso de tutoría con metodologías que no favorecen el desarrollo integral de los estudiantes debido a sus características específicas por ser de pueblos originarios, así como sus antecedentes académicos.
- Se sigue una dinámica por igual a los estudiantes tutorados, independientemente de: su origen, condición económica, estado de salud, si son hablantes de otra lengua o dialecto y si presentan dificultades en el uso del idioma español.
- Al enfrentar situaciones de marginación y rechazo tanto por estudiantes y profesores la situación anímica de las y los estudiantes indígenas interfiere en su rendimiento académico.
- El estado de salud y vivir en casas de estudiante no reglamentadas disminuye las condiciones favorables para el estudio eficiente.
- Los estilos de aprendizaje y el desconocimiento de técnicas de estudio, son factores que dificultan el desarrollo académico de los estudiantes indígenas.
- El desconocimiento de las fortalezas, oportunidades, debilidades o amenazas en los estudiantes indígenas limita su desarrollo integral. Cabe aclarar que esta situación no es exclusiva de estudiantes indígenas pero debido al tema de la investigación se enfoca específicamente para este grupo de estudiantes
- El escaso desarrollo de sus inteligencias múltiples y el poco trabajo para promover su desarrollo imposibilita una mejor formación integral.

10.3 JUSTIFICACIÓN

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es una Universidad pública, se ha caracterizado por ser una universidad humanista, debido a esto, da cabida a estudiantes de la mayoría de las entidades de la república, notándose cada vez más la presencia de jóvenes indígenas de aproximadamente de 20 estados de la república, de los cuales algunos de ellos logran desarrollarse eficazmente pero son minoría ya que presentan dificultad en la adaptación y exigencia del nivel académico de educación superior con situaciones de reprobación, rezago y de-

serción, Otros tantos son utilizados por grupos políticos para causar desajustes al interior de la universidad. Por lo que esta problemática da lugar a generar una propuesta de acompañamiento tutorial a partir de un plan de acción específico para estudiantes indígenas que sea de utilidad a los profesores tutores que trabajan con ellos facilitando su labor tutorial y el término exitoso de la carrera profesional.

Por otra parte en la Facultad de Químico farmacobiología, solo una profesora –tutora ha participado en el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes indígenas del estado de Michoacán (PAAEIM); desde el año 2008 con atención personalizada. En ésta actividad tutorial, con 5 estudiantes indígenas provenientes de: La Zona Purépecha de San Lorenzo, Mich. Sierra de Izcatiópan, Gro., Estado de Hidalgo, Estado de México, Morelia, Mich, por lo que se propone trabajar con este grupo de estudiantes aplicando el plan de acción tutorial.

10.4 OBJETIVO GENERAL

Proponer estrategias de acción tutorial que mejoren el desarrollo integral del estudiante indígena de nivel superior en la Facultad de Químico Farmacobiología de la UMSNH.

10.4.1. Objetivos específicos

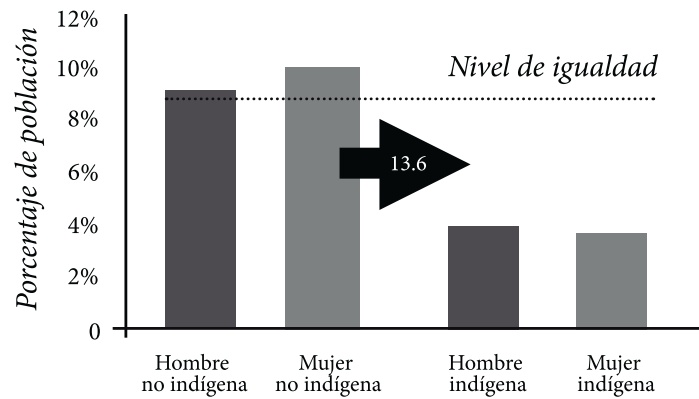
- A partir de una investigación acción, se analiza la problemática que enfrenta un grupo de 5 estudiantes indígenas dando seguimiento con tutoría individualizada desde el tercer y séptimo semestre respectivamente, hasta el décimo semestre en que termina la carrera.
- Diseñar, aplicar y comprobar la eficiencia de un programa de 5 estrategias de acción tutorial (Análisis FODA, Técnicas de estudio, inteligencias múltiples, Análisis clínicos y tutoría entre pares/iguales, que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes indígenas.

10.5 MARCO TEÓRICO

10.5.1 Antecedentes

Históricamente, la población indígena ha carecido de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial. El proceso de acceso a la educación superior para los estudiantes indígenas es muy difícil y la desventaja social, económica y académica más. En cuanto a la distribución de recursos económicos se observa un nivel de desigualdad muy marcado entre los estudiantes no indígenas y los indígenas ver fig.1

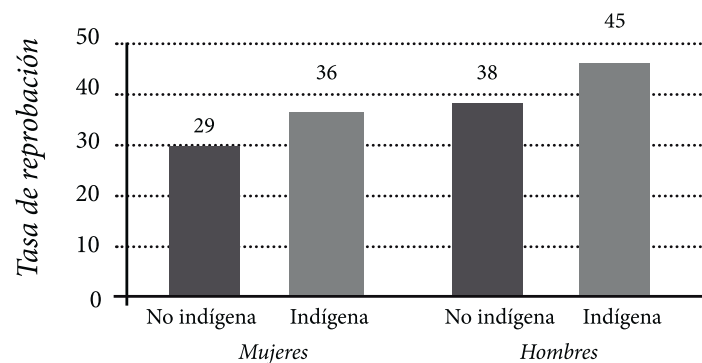
Fig. 1. Desigualdad de oportunidades en educación superior nivel de igualdad y porcentaje de recursos



Nota: Porcentaje del recurso cuya transferencia resulta en igualdad. Fuente: Mayer-Foulkes (2009).

(PNUD, 2010) En la educación superior, la inequidad es tan evidente que mientras en la población urbana de mediano ingreso, el 80% de los jóvenes tiene acceso a la educación superior. En la población rural sólo el 3% puede aspirar a ella, pero sólo el 1% ingresa a instituciones de educación superior y menos del 0.2% egresan y se titulan. En cuanto al nivel de reprobación también se observa un comportamiento diferente de acuerdo a la condición del estudiante si es o no indígena, observándose un 7% de diferencia tanto en mujeres y hombres indígenas contra no indígenas respectivamente ver fig. 2.

Fig.2 Tasa de reprobación escolar por población indígena y sexo



Nota: La tasa de reprobación escolar se calcula con base a aquellas personas de seis y más años con al menos un año de escolaridad y que repitieron algún año escolar. Fuente: Serván.Mori (2010)

La población indígena en México está conformada por más de 13 millones de personas, de un total de casi 105 millones que tiene el país, y está ubicada en 871 municipios indígenas, o con presencia de población indígena, de 2,443 que constituyen la República Mexicana. Los 68 pueblos indígenas en los que se dividen estos 13 millones, históricamente han carecido de accesos a los servicios más elementales, entre ellos la educación. Su ingreso se ve obstaculizado por la centralización de la infraestructura educativa en las zonas de mayor desarrollo urbano, por lo que los estudiantes indígenas en su proceso educativo, enfrentan problemas que impiden la permanencia y conclusión de sus estudios (PNUD, 2010)

Sobre la población indígena se ha reportado en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, que 37% de los jóvenes en el grupo de edad de 20 a 24 años abandonaron los estudios por motivos económicos, situación que se evidenció también en la Encuesta Nacional de Juventud del mismo año. Factor que pone en riesgo a este grupo étnico además de los aspectos antes mencionados (Oca, 2006)

En el Programa Estatal de educación 2008-2012 el cual ofrece educación para todos, de calidad y de vanguardia. Para lograr lo anterior, se impulsa un aprendizaje sustentado en los principios de la formación integral de las personas, asumiendo como un elemento fundamental, el desarrollo del personal académico a través del compromiso que se desprende del programa para el mejoramiento del profesorado (PROMEP) y cuyo objetivo es el de mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones de educación superior como un medio para elevar la calidad de la educación superior.” Este programa establece en las acciones relacionadas al desempeño académico, que un profesor de educación superior, debe “participar en actividades de apoyo a la docencia” sin embargo, existen otros lineamientos que detallan de manera más específica lo relativo a la tutoría y la asesoría de alumnos.

En base a esta ideas la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en la propuesta del “ Programa Estratégico para el desarrollo de la educación Superior” que contiene el” Desarrollo de Integral de los Alumnos” incluye un apartado que señala que “Las Instituciones de Educación Superior (IES) pongan en marcha sistemas de tutoría para que los alumnos cuenten a lo largo de toda se formación con el consejo y el apoyo de un profesor debidamente preparado para tal fin”.

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Programa Institucional de Acción Tutorial se establece en el año 2000 según informe de rectoría (Figueroa, 2011) invitando a las 83 dependencias universitarias para que implementaran el programa de tutoría. Actualmente 25 de ellas han implementado el Programa de

Tutoría, los Planes de Acción Tutorial de las dependencias nicolaitas son diversos en cuanto a modalidad de tutoría practicada, de donde: un 87% es presencial y un 13% virtual, la tutoría individual corresponde al 60%, la grupal al 36% y un 4% combinan ambas, en algunas de las dependencia se desarrolla en forma continua la tutoría entre pares. Haciendo una revisión de los datos globales de la capacidad de atención del programa de tutoría al estudiantado, encontramos que; del total de estudiantes solo 4,278 estudiantes están inscritos en el programa de tutoría representando un 8.69 %, cifra poco significativa, como para que se vea reflejado el impacto positivo de la acción tutorial en los índices de calidad, como son: la reprobación, el rezago, la eficiencia terminal y los índices de aprovechamiento.

En el 3er. Informe de rectoría (Figueroa, 2011) se reportó: en el año 2010, la formación de tutores alcanzó la cifra de 663 académicos distribuidos entre profesores de tiempo completo (74.5%) y medio tiempo (5.5%) así como de asignatura (20%), enfocados en la atención de los estudiantes en general de la universidad. Como puede observarse en los informes anteriores no se tiene información reportada referente a la tutoría con estudiantes indígenas por lo que es latente la necesidad de fortalecer estos servicios. Por otra parte el Programa de Apoyo Académico a estudiantes indígenas del estado de Michoacán (PAAEIM) actualmente trata de cubrir importantes objetivos, sin embargo estos no han llegado a percibirse directamente en el estudiante indígena del propio estado de Michoacán en la UMSNH, ya que en su mayoría se atiende a estudiantes indígenas de otras entidades.

En cuanto al estado del conocimiento con respecto a la tutoría de estudiantes indígenas universitarios se observó por parte de los autores: un enfoque del tema por separado considerando la tutoría del nivel universitario independiente de la atención de los estudiantes indígenas, para algunos, el interés especial es la actividad tutorial en la práctica docente (CESES, 2004--2009) y por otro lado aquéllos que se enfocan a la problemática de discriminación y marginación de los pueblos indígenas, así como su situación jurídica y emocional (Molina, 2011). En algunos casos como es el de la Universidad Veracruzana en la cual Miguel Ángel Casillas y Jessica Badillo han hecho aportaciones importantes sobre la trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas en las unidades de apoyo académico (Casillas, 2009) Demostrando ser una universidad con amplia trayectoria en el apoyo académico a los estudiantes indígenas. Siendo pocas las universidades que muestran ese compromiso.

Esta situación refuerza la necesidad de implementar planes institucionales de orientación y tutoría, donde la Acción Tutorial desarrolle acciones encaminadas a mejorar las relaciones interindividuales y el clima de convivencia en los

centros educativos, siendo en este sentido la mediación una herramienta creativa que permite afrontar conflictos de manera positiva, considerándoles como una oportunidad de aprendizaje, desde una perspectiva de trabajo colaborativo en equipo (SEP, 2007).

Por otra parte, quedó claro que una vez que logran los estudiantes indígenas al llegar a la universidad, se encuentran complicaciones debido al nuevo entorno y contexto en el que participan, lo cual permitió comprobar la necesidad de vincular estos aspectos de gran importancia en la práctica del docente tutor universitario, en la que se vio la necesidad de proponer estrategias que sean de utilidad para hacer más eficiente el acompañamiento en la trayectoria de los estudiantes indígenas en el nivel superior, teniendo como principal objetivo abatir la problemática referente a: reprobación, rezago y deserción. Situación prioritaria planteada por: UNESCO, ANUIES y PAEIIES.

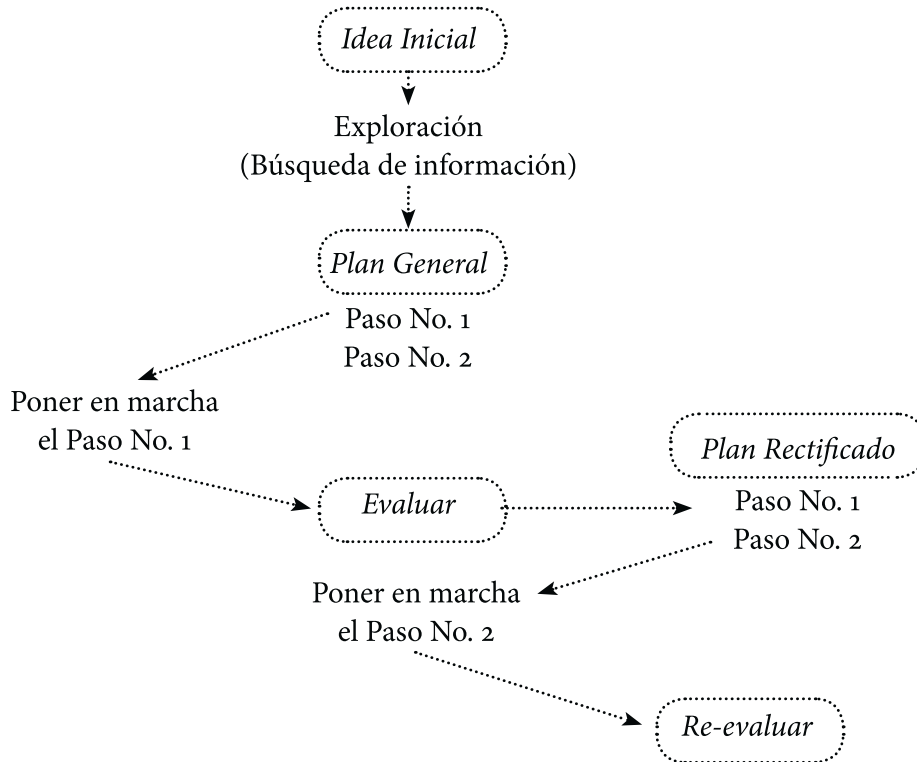
1.5.2 Proceso de la investigación–acción

En cuanto al proceso de la investigación–acción, este se puede concebir como una espiral de ciclos constituidos por varios pasos o momentos. Su naturaleza flexible permite un permanente *Feedback* entre cada una de las fases o pasos del ciclo. El proceso se inicia con una “idea general” sobre las necesidades de mejorar o cambiar un aspecto problemático de la práctica, a continuación se planifican los pasos y estrategias que hay que realizar; se lleva a cabo la acción, y termina el ciclo con la evaluación de los efectos de dicha acción, para volver a replantear el ciclo. Su carácter cíclico implica un “vaivén” (Espiral dialéctica) entre la acción (praxis) y la reflexión (teoría), de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. En base a lo anterior el modelo utilizado en la investigación es el Modelo Lewiniano: ver fig. 3

10.6 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La licenciatura de Químico Farmacobiología es una opción para la formación del estudiante egresado del bachillerato Químico Biológico, pertenece a la DES de la Salud de la UMSNH su duración es de 5 años divididos en 10 semestres con 3 opciones terminales a elegir y cursar en el 9º. y 10º. Semestre, la 1ª. Orientación es Bioquímica clínica y microbiológica, la 2ª. Orientación es Farmacia y la 3ª. Orientación es Alimentos. Cuenta con una profesora tutora para la atención de

Figura 3. Modelo (Kurt Lewin,1946) el cual muestra una espiral de ciclos en 3 etapas

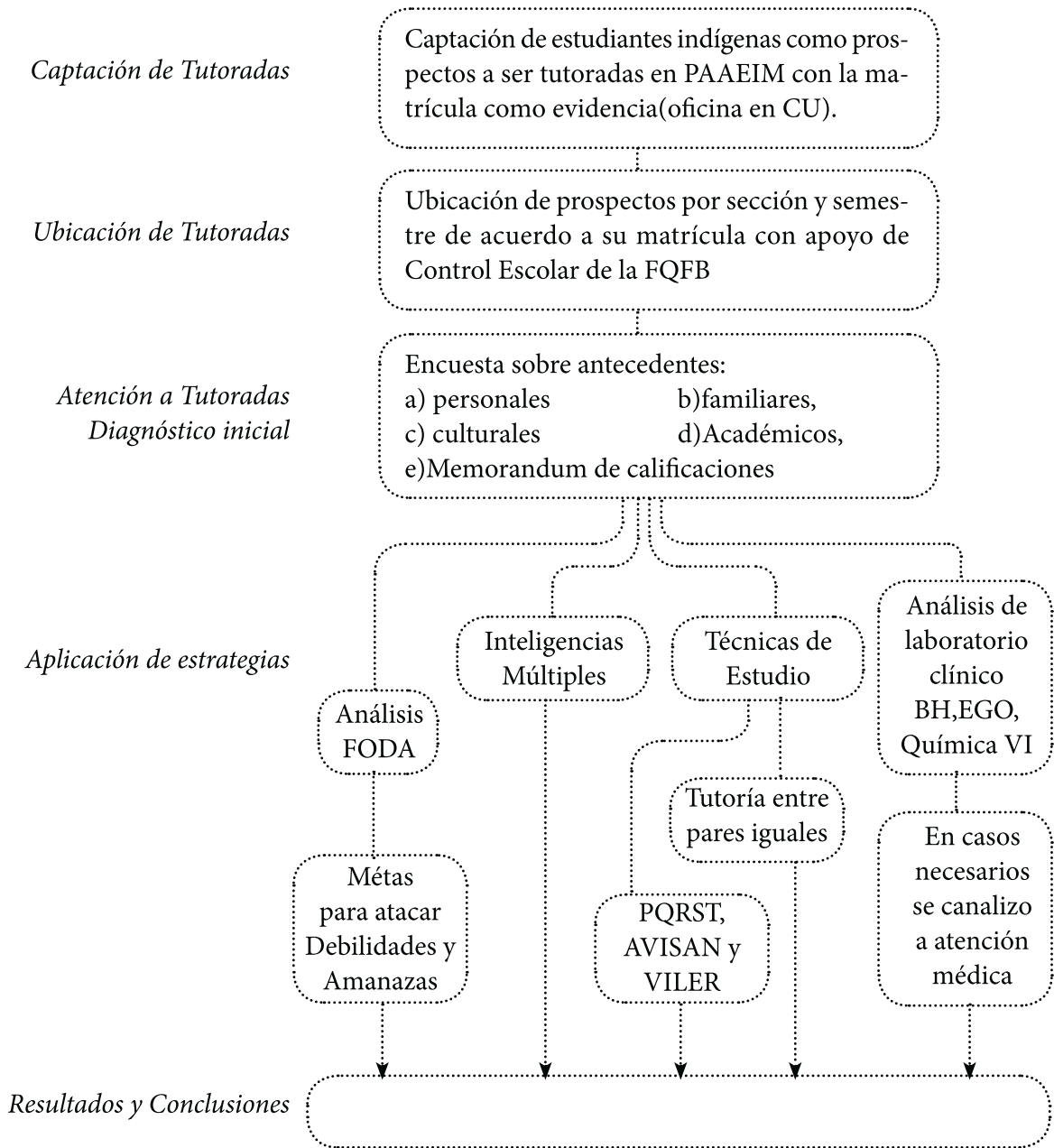


estudiantes indígenas en apoyo al Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas de Michoacán. (PAAEIM). A cargo de este proyecto de investigación con el cual se aporta un plan de acción tutorial específico con atención a estudiantes indígenas.

En base a lo anterior se propone en esta investigación, trabajar el paradigma de investigación cualitativa, desde el cual se recabaron datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales se describen y analizan convirtiéndolos en temas que vinculan y reconocen sus tendencias personales siendo la investigación cualitativa un proceso de indagación más flexible cuyo propósito consiste en reconstruir la realidad, tal como lo observan los actores de un sistema social. Por lo que postula que la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación, respecto a sus propias realidades las cuales van modificándose, conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos (Hernández, 2010).

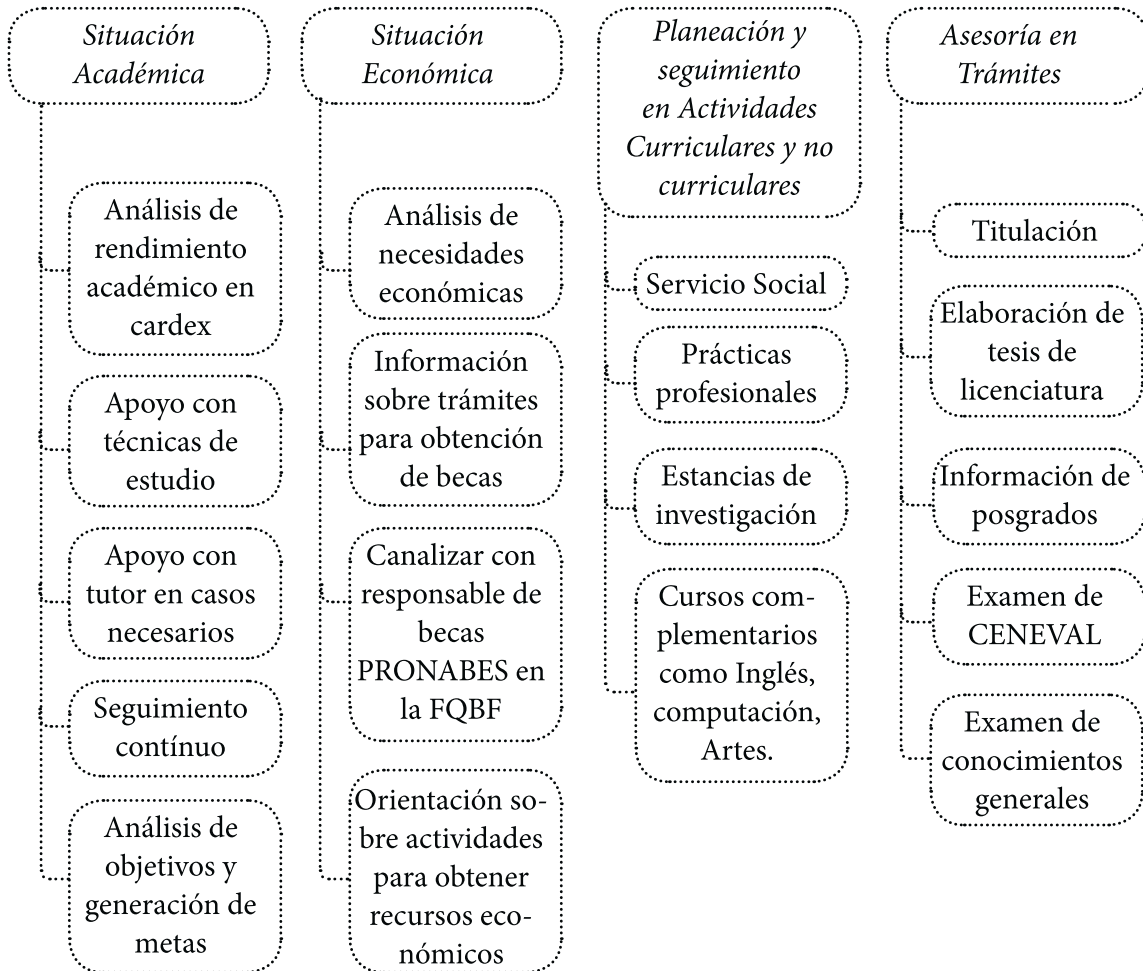
Una vez obtenida la información base para el diagnóstico. Se estableció un plan de acción de tutoría en tres fases: Diseño, Aplicación y Evaluación. El plan de acción diseñado se resume en el flujo-grama en la fig.4

Fig. 4 Flujo-grama de seguimiento del plan de acción tutorial Fuente: Elaboración propia



En base al diagnóstico se realizaron actividades de apoyo de acuerdo al área de necesidad

Fig. 5



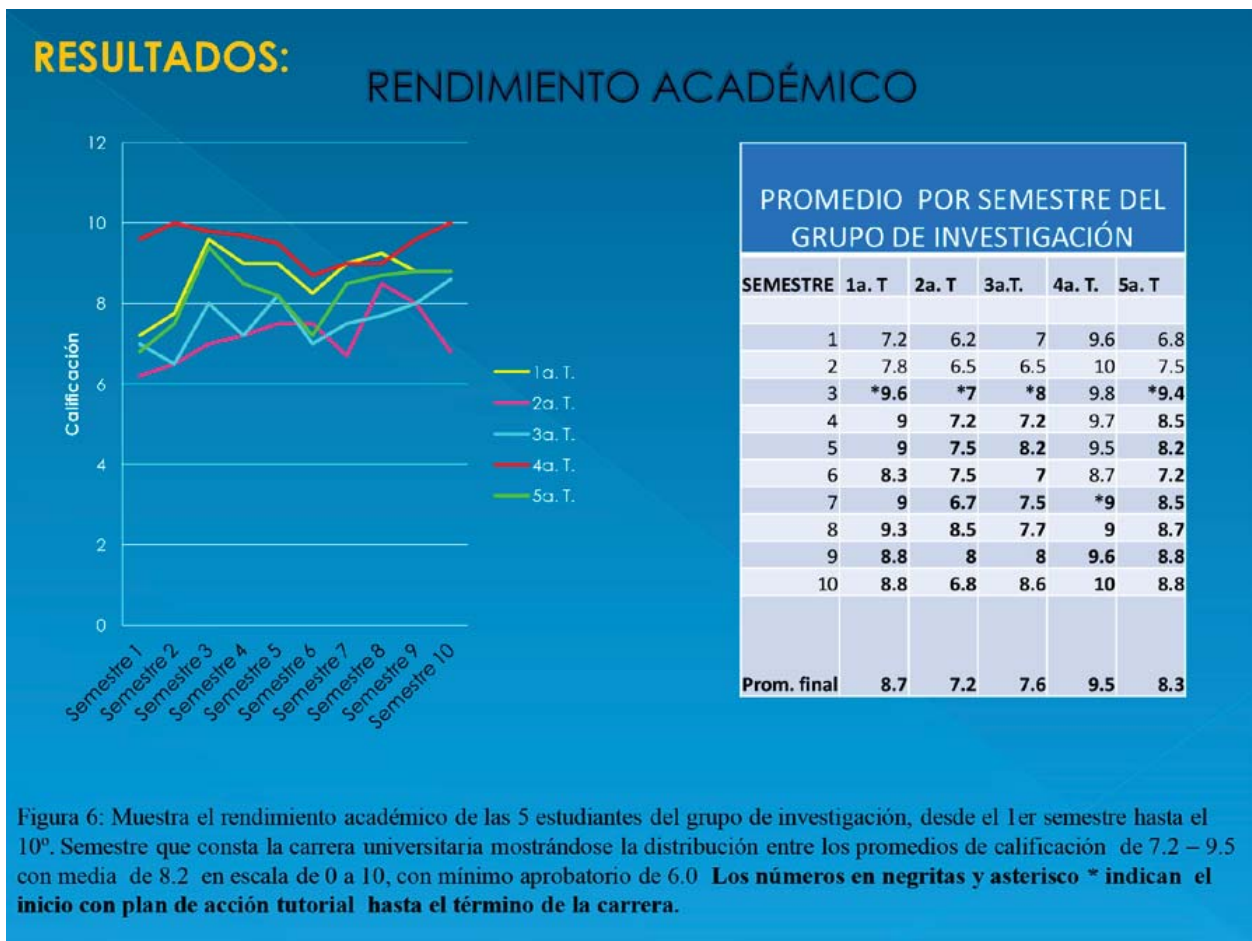
10.7 RESULTADOS

Los lugares de procedencia de las 5 estudiantes tutoradas corresponden a cuatro entidades de la república mexicana: Michoacán, Guerrero, Hidalgo y del Estado de México.

En cuanto a los resultados del análisis de laboratorio clínico: Química Sanguínea VI se consideraron, 6 parámetros que a grosso modo indican la función de los órganos involucrados en el metabolismo de: carbohidratos, lípidos y proteínas. La tutorada T3 presentó valor de colesterol alto 220.44 mg/dl superior al rango normal (<200 mg/dl) por lo que se le canalizó a tratamiento médico. El resto de las tutoradas mantienen sus cifras dentro de los datos de referencia aceptados.

Después de hacer un análisis de resultados correspondientes al análisis clínico estos demostraron en general un buen estado de salud de las tutoradas, lo cual nos permitió observar que para el caso, será suficiente con conocer el resultado del examen médico de admisión y dar seguimiento solo en los casos que lo amerite.

Con respecto al Análisis FODA se pudo observar diversidad en las respuestas debido al contexto específico de cada estudiante en cuanto a: su situación familiar, costumbres, habilidades, formación académica, económica, social, salud así como las oportunidades que tuvieron previas a su llegada a la Universidad. Sin embargo se puede concluir para cada área lo siguiente, consideran una oportunidad desarrollarse en el campo de la investigación, en general a las 5 les agrada estudiar su temor es la situación económica, todas tienen un aprecio especial por la unión familiar y eso les permite sentirse fortalecidas, ven la universidad como una oportunidad para contar con servicios médicos, tienen temor de ser rechazadas en el entorno universitario.



Con respecto a los resultados del test de inteligencias múltiples. Se observó que: las tutoradas que presentaron de 4 a 5 puntos en alguna de las inteligencias y sumatoria mayor a 15 puntos coincidieron en tener rendimiento académico mayor a 8 en promedio de carrera.

En cuanto al rendimiento académico de las tutoradas se presentan las calificaciones obtenidas por promedio semestral de la carrera en la fig. 6. Los números en negritas con asterisco indican el inicio y acompañamiento con tutor.

Las fotos muestran el día de la graduación de las 5 tutoradas Una vez concluida la carrera.

Foto 1: Tutorada T4 y su familia



Foto 2:

De izq. A der. Tutorada T5, T1, Tutora ARG, Tutorada T3 y T2



Foto 3: De izq. A der.
Tutorada T5, T1, T3 y T2



CONCLUSIONES

La aplicación de un plan de acción tutorial específico para estudiantes indígenas, Haciendo uso de 5 estrategias tales como: Análisis FODA, Análisis clínicos, tutoría entre iguales, uso de técnicas de estudio y desarrollo de inteligencias múltiples se logró que las tutoradas hicieran introspección, al conocer y aceptar sus debilidades y fortalezas, aumentando su autoestima, permitiéndoles mejorar su rendimiento académico, además del apoyo con técnicas de estudio y tutoría de iguales, abatiendo: la reprobación, el rezago y la deserción.

Debido a que la estrategia de trabajo con inteligencias múltiples se aplicó en el último año de la carrera y la correlación entre inteligencias desarrolladas contra rendimiento académico mostró una relación directamente proporcional positiva, por lo cual, podemos considerarlo como un indicador determinante en la mejora del funcionamiento cognitivo de las estudiantes tutoradas expresado en el rendimiento académico, por lo que se justifica trabajar las inteligencias múltiples desde el inicio de la carrera y por supuesto de la tutoría lo cual permitirá desarrollarlas adecuadamente y por lo tanto fortalecer las habilidades de las tutoradas durante la trayectoria escolar reflejando una formación profesional integral que les permitirá hacer uso de todas las herramientas que sean necesarias en el trayecto escolar y su desarrollo profesional posterior.

El uso de este plan de acción tutorial por parte de los profesores tutores simplificará de manera importante el logro de los objetivos de todo tutor que desee trabajar con estudiantes de pueblos originarios

REFERENCIAS

- ANUIES. (2007). paeiies.anui.es.mx/. Recuperado el 19 de 04 de 2012, de paeiies.anui.es.mx/: <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=retos.html>
- BADILLO, J. (2007). “Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe”. *Revista de Investigación Educativa*. Recuperado el 26 de febrero de 2013, de http://eib.sep.gob.mx/ddaie/pluginfile.php/506/mod_resource/content/5/Casillas%20educaci%C3%B3n%20superior%20para%20indigenas.pdf

- CARRASCO, C. (2011). Tesis: *Tarahumaras en la universidad*. Chihuahua.
- CASILLAS, V. O. (2009). "X Congreso nacional de Investigación Educativa." *Las Experiencias escolares de los Estudiantes indígenas de la universidad Veracruzana*, (pág. 14).
- CASTELLANOS, A. R. (2005). PAEIIES, *Memoria de Experiencias (2001-2005)*. (A.-F. FORD, Ed.) 38.
- CESES. (2004--2009). *Manual del tutor*. Sonora: Centro de estudios superiores del Estado de Sonora, CESES.
- FIGUEROA, S. (2011). *Informe de Rectoría*. Morelia, Mich: UMSNH.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Metodología de la investigación*. Chile: Mc Graw Hill.
- LATORRE, R. A. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Ediciones Experiencia.
- MOLINA. (2011). Tesis, "La discriminación indígena desde la perspectiva de usos y costumbres en el sistema jurídico mexicano". Morelia.
- OCA, R. (2006). *La política educativa y la educación*. México: fondo de cultura económica. PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. México: Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo, basado en Maye-Foulkes (2009).
- SEP. (2007). *Dirección General de Bachillerato.gob*. Obtenido de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/04-actividadesparaescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf>
- RODRÍGUEZ, R. (2013). La educación superior en el siglo XXI. Revista 113_113_S5A2ES.pdf

11 UNIVERSIDAD Y ESTUDIANTES PERTENECIENTES A PUEBLOS INDÍGENAS: UNA APROXIMACIÓN A CONDICIONANTES DEL ACCESO

Cecilia Inés Suárez

Universitat Autònoma de Barcelona/España

RESUMEN

Desde finales de los `80 y durante los `90 las reivindicaciones y demandas sociales impulsadas por diferentes grupos indígenas de América Latina, cuya historia se vincula a procesos de exclusión y discriminación, ingresaron fuertemente en la agenda de los Estados de la región generando diversas transformaciones.

La demanda de los pueblos indígenas en la educación superior originó acciones institucionales para su acceso a este nivel educativo, en esta comunicación se presentan los resultados de un estudio que tuvo como principal objetivo el de identificar e interpretar elementos condicionantes del acceso a la universidad de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas.

Al respecto se adoptó una metodología cualitativa y la recogida de datos se realizó a partir de entrevistas semiestructuradas en dos universidades venezolanas. Los informantes clave seleccionados fueron profesores y personal administrativo, en contacto directo con estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en actividades académicas o de apoyo y soporte estudiantil. El análisis se realizó mediante una categorización inductiva y a partir de categorías teóricas contrastando la información proveniente de dichos actores institucionales que a su vez, se autoidentificaron como pertenecientes y no pertenecientes a pueblos indígenas.

Los resultados muestran tres categorías de condicionantes en este proceso: contextuales, institucionales y personales-familiares que se corresponden con las categorías teóricas presentadas a la vez que pueden ser incorporados como elementos para la reflexión y mejora de programas y estrategias que se propongan favorecer el acceso.

11.1 INTRODUCCIÓN

Desde finales de los `80 y durante los `90 las reivindicaciones y demandas sociales impulsadas por diferentes grupos indígenas de América Latina, cuya historia se vincula a procesos de exclusión y discriminación, ingresaron fuertemente en la agenda de los Estados de la región generando diversas transformaciones.

La diversidad cultural propia de América Latina exige en el caso de la educación superior, aunque aplicable a otros ámbitos, definir un compromiso en la construcción de una visión que contemple el valor de esta diversidad y la equidad. La demanda por educación superior, momento que algunos autores definen como de “irrupción” en el escenario educativo de los pueblos indígenas en la educación superior, logra posicionarlos como actores de su propio desarrollo (Zapata, 2011; Castro, 2008; Muñoz, 2006). Esto se reflejó en el ámbito normativo en un énfasis respecto de garantizar una educación de calidad y pertinente para todos los pueblos, recogidas en las reformas constitucionales y educativas que reconocieron a partir de estas demandas el carácter nacional pluriétnico y pluricultural de los Estados latinoamericanos.. Pueden mencionarse como documentos significativos, entre otros, el Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) y los derechos reconocidos en materia educativa en las diferentes Constituciones nacionales en prácticamente todos los países latinoamericanos.

Sin embargo aún persisten situaciones de inequidad para los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas en edad de ingresar al sistema de educación superior continúa dándose una distribución desigual de las oportunidades. Según datos aportados por SITEAL (2011) las probabilidades de que un graduado de nivel medio continúe estudios superiores son más bajas entre la población indígena, identificándose puntuaciones entre 46, 16 -19 y casi inexistente para esta brecha entre los países de América Latina.

En este estudio¹ se plantea una aproximación en el momento de *acceso a la universidad* de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, más específica-

.....
1 Esta comunicación es resultado del trabajo de investigación “Acceso e incorporación de estudiantes pertenecientes a grupos indígenas en Instituciones de Educación Superior Universitaria. Un estudio de caso en la República Bolivariana de Venezuela”, Máster en Investigación en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, 2012.

mente en el análisis de los condicionantes de este proceso, en el supuesto que los mecanismos de admisión establecen un primer filtro que determina qué sectores de la población ingresan y con qué características personales, familiares, económicas y académicas (Porto, 2007). Esta aproximación tiene entonces el objetivo de identificar e interpretar elementos condicionantes del acceso a la universidad de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas. Si bien cabe aclarar que el acceso formal a las instituciones no agota ni el concepto democratización ni el de inclusión, interesa remarcar que constituye un primer momento fundamental, en el logro de una trayectoria universitaria exitosa. El debate sobre el ingreso a la educación superior se enlaza con el dilema equidad-calidad al contener elementos de justicia social y la necesidad de conjugarlo con políticas de calidad (Chiroleu, 2009; García Guadilla, 2012; Juarros, 2006).

11.1.2 Elementos del acceso de estudiantes indígenas a la universidad

Las políticas inclusivas de ES para grupos indígenas según el análisis realizado por Pedroza, Villalobos, Farfán y Navarrete (2006) en diez países latinoamericanos, se han orientado a favorecer el acceso y ofrecer programas educativos que analizan su realidad y su contexto como grupo en situación de vulnerabilidad. Sin embargo, los autores reconocen en estas políticas y programas que su dificultad radica en que la pertinencia docente, lenguas y estructuras de la organización no siempre facilitan la educación superior de los pueblos indígenas.

A nivel de las universidades, también se registran cambios y transformaciones a fin de promover la inclusión de los grupos indígenas. El estudio desarrollado por Rezaval (2008) para Argentina, Chile y Perú evidenció que éstas se relacionan con las dinámicas propias de cada institución, y también con las condiciones sociales, políticas y económicas en las que se contextualizan.

Según Muñoz (2006) se diferencian tres tipos de mecanismos implementados para el acceso a la educación superior de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en América Latina: a) implementación de sistemas de becas, cupos y admisiones especiales, b) creación de programas específicos de educación superior para pueblos indígenas y c) creación de instituciones de educación superior.

A fin de sistematizar el conjunto complejo de factores interrelacionados que condicionan las oportunidades de acceso de estudiantes indígenas en los sistemas de educación superior latinoamericanos, se toma como referente el estudio de Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika (2002) y se incorporan además otros estudios significativos.

Según Carnoy et al. (2002) entonces, los siguientes son elementos comunes en los casos de éxito de estudiantes indígenas durante la vida universitaria: la motivación personal para estudiar, relacionada con el deseo de lograr una mejora en la situación económica familiar o personal, con el deseo de *salir* de la comunidad, entre otros, combinada con el apoyo familiar o de algún docente. Asimismo, un ambiente propicio, aquellas circunstancias específicas provistas por alguien externo a la familia que puede referirse al apoyo económico o material, impacta positivamente en los estudiantes al permitirles afrontar el *choque cultural* que atraviesan al iniciar los estudios universitarios. Finalmente, el apoyo educativo institucionalizado, la existencia de un aparato limitado de esfuerzos estructurados e institucionalizados para motivar y apoyar a los estudiantes indígenas han sido relativamente exitosos aunque su número suele ser limitado y cuentan con escasos recursos.

En cuanto a los elementos desfavorecedores, la brecha geográfica se relaciona con la dispersión geográfica de las comunidades y la ausencia de instituciones educativas o sedes de estas en las zonas indígenas, ya que en su fundación se establecieron principalmente en las grandes ciudades o capitales (IESALC, 2006). Por otra parte, las barreras culturales se refieren a la existencia de una distancia cultural entre la educación superior y la comunidad indígena. Esta se expresa principalmente en que los estudiantes indígenas transitan de un ámbito bilingüe (en la educación primaria y a veces, secundaria) a uno monolingüe. El lenguaje se convierte en ocasiones en un elemento de confusión y desventaja. El choque cultural originado al trasladarse de sus comunidades hacia las ciudades para estudiar también forma parte de esta área. En relación a esto, según lo planteado en este estudio, muchos de los estudiantes tuvieron que confrontar a sus propias familias y amigos para continuar sus estudios. Estudiar entonces se convierte en una *lucha* entre los propios valores, los valores de la cultura en la que se creció y una cultura urbana (Gallart y Henríquez, 2006).

Respecto de las dificultades asociadas a las barreras económicas, los elevados costes de sostenimiento y de oportunidad para las familias, la falta de recursos para afrontar los costes educativos, de traslado y manutención en los lugares en que se imparte la educación superior, se transforma en ocasiones en dificultades de acceso y causa de deserción del sistema. El estudio de Reuca (2010) evidenció estas dificultades a partir del análisis de las demandas realizadas por estudiantes mapuches de Chile en reclamo de una política de hogares estudiantiles. El estudio desarrollado por Schmelkes (2003) define la acción limitante de dos de las áreas problemáticas interrelacionadas. Así, la situación económica precaria que afecta en muchas oportunidades a estos estudiantes sumado al problema de la

calidad educativa recibida en niveles anteriores repercute en que difícilmente logran pasar los exámenes de admisión a las instituciones de educación superior. Esta área problemática queda delimitada en tanto la calidad educativa previa en los niveles de educación secundaria dista de ser la apropiada para el desempeño posterior. Ello incide no sólo en las oportunidades de acceso sino también origina dificultades para cumplimentar las exigencias universitarias durante la trayectoria académica (Rezaval, 2008). Para Weise (2004) esta transición es prioritaria, puesto que el acceso a la educación superior es resultado de una trayectoria académica previa. En esta dirección, González y Saiz (2007) encuentran que la preparación académica insuficiente de estudiantes mapuches chilenos se relacionaría a tres tipos de dificultades: a) relativas al origen socioeconómico, b) relativas a lo étnico y/o c) relativas a la formación previa.

Finalmente los factores discriminatorios, refieren a diversas clases de discriminación debido al origen indígena, asociados al hecho que durante mucho tiempo los indígenas fueron convencidos que sus lenguas, tradiciones y costumbres eran inferiores a las de los demás. En la educación superior, esto se expresaba en un trato diferenciado por las dificultades con el idioma español mayormente evidenciado en la transición primaria- secundaria, secundaria-educación superior (Carnoy et al. 2002).

11.2 METODOLOGÍA

Se diseñó un proceso de investigación enmarcado en el paradigma interpretativo hermenéutico. El análisis de los condicionantes del acceso de estudiantes indígenas se realizó desde las percepciones de los actores institucionales buscando la comprensión de los significados que éstos construyen respecto del fenómeno estudiado.

El contexto donde se desarrolló el estudio fueron dos universidades venezolanas en las que se implementaba alguna modalidad de acceso para estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas (becas, cupos o admisiones especiales y programas de educación superior para estudiantes indígenas). La elección de las mismas no tuvo por finalidad la de realizar una comparación, sino un abordaje del objeto de estudio de manera compleja y completa que arrojara la mayor cantidad de información posible.

Las entrevistas fueron realizadas durante el mes de junio de 2012 por la propia investigadora, y tuvieron una duración de entre 40 y 50 minutos. Estas entrevistas

consideraron la percepción y construcciones de significado de los propios actores, en preguntas organizadas en los siguientes tópicos:

- Antecedentes contextuales e institucionales respecto del acceso de estudiantes indígenas.
- Condicionantes contextuales.
- Condicionantes institucionales.
- Condicionantes personales de los estudiantes, según su percepción como actor institucional.
- Otros temas.

Se realizaron un total de 12 entrevistas semiestructuradas a diferentes perfiles de informantes, se trató de profesores y personal vinculado a áreas de gestión, en contacto con estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas ya sea por actividades de docencia, de gestión del proceso de acceso y matrícula o en el marco de actividades de apoyo y servicios estudiantiles.

Tabla 1. *Sujetos entrevistados en función de su perfil*

Total de entrevistas		12	
<i>Sexo</i>	<i>Cargo</i>	<i>Título</i>	<i>Pertenencia indígena</i>
5 Mujeres	2 Directores de Departamento	1 Doctor	5 Indígena (Pueblo Wayuu)
7 Varones	1 Coordinador	2 Magister	7 No indígena
	2 Integrantes equipos de gestión	8 Licenciado	
	7 Profesores	1 Profesor	

La delimitación de estos perfiles de informantes resultó clave puesto que comprendía actores institucionales de dos universidades, en contacto con la realidad estudiada ya fuera en actividades académicas o administrativas. La muestra proporcionó una gran riqueza al análisis dado que permitió establecer las dificultades y favorecedores desde el punto de vista institucional y ya que en 5 casos el entrevistado se autoidentificó como perteneciente a un pueblo indígena durante la entrevista, lo cual permitió contrastar las visiones.

Las transcripciones de las entrevistas se analizaron siguiendo un proceso inductivo apoyado por las categorías identificadas a partir del marco teórico. Se identificaron elementos en cuatro categorías y sus respectivas subcategorías, tal como se expone a continuación.

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de análisis a partir de las entrevistas*

Categorías	Subcategorías
Condicionantes contextuales	Distancia geográfica Distancia cultural
Condicionantes institucionales	Sistema de acceso Mecanismos de identificación Personal indígena Situaciones discriminatorias
Condicionantes personales y familiares	Situación económica Trayectoria académica previa

En el punto siguiente se presentan estas categorías y algunas subcategorías incluyendo ejemplos de información directa que avala y completa los aspectos reseñados. Cabe aclarar que no se incluyen elementos identificativos, los nombres utilizados son ficticios, respetando el principio de confidencialidad.

11.3 RESULTADOS

11.3.1 *Condicionantes contextuales*

La distancia geográfica de las comunidades y escasez de instituciones educativas o sedes, es un elemento que puede incidir negativamente en las posibilidades de acceso: “la distancia es un problema, la población que entra a esta Universidad viven en municipios foráneos” (Luisa, wayuu). Esta situación fue relacionada al carácter rural de algunas comunidades indígenas, “la dificultad en el acceso es en las comunidades que siguen viviendo en su zona” (Romina), en contraposición al carácter urbano de las universidades, establecidas en las grandes ciudades desde su fundación: “hay universidades que ofertan programas de formación que están lejos de allí, a 8, 10 hs de carretera, entonces ¿Cómo hace esa universidad para administrar un programa de formación?” (Lucas).

El establecimiento de universidades en cercanía de las comunidades emerge no sólo como una cuestión *geográfica* sino como elemento pedagógico: “sí creo que las universidades tienen que irse a los espacios, tienen que hacer una extensión adonde está el estudiante, porque el contexto también es importante como referente en estos procesos educativos” (Alberto, wayuu).

Uno de los entrevistados se refirió al traslado de los grupos indígenas a la ciudad como parte del proceso de exclusión de estos pueblos, no solo en términos geográficos por abandonar sus propios territorios, sino en términos culturales e identitarios al instalarse en las ciudades: “ahí hay primeramente un proceso de exclusión, de invisibilización y de negación de unas identidades... Uno que otro [estudiante indígena] que han logrado sobresalir es porque fueron desplazados, desmovilizados, desde sus áreas culturales o históricas hacia los centros urbanos” (Fabricio). Sumado a la distancia geográfica se agrega entonces la distancia cultural presente entre los habitantes de las distintas zonas, urbanas o rurales, que según mencionaron los entrevistados, profundizarían las diferencias alejando a los estudiantes indígenas de los centros universitarios. En este sentido, el entorno socio cultural puede promover o dificultar el acceso y la integración de los estudiantes a la nueva cultura universitaria (Villasante, 2007).

11.3.2 Condicionantes institucionales

A nivel institucional tal como plantea Rezaval (2008) las universidades han procurado contemplar el acceso de estudiantes indígenas aunque de diversas maneras según los contextos y condiciones institucionales. El principal limitante del acceso se relacionó en el caso analizado con los bajos promedios alcanzados por los estudiantes indígenas al finalizar el nivel de bachillerato, “porque venían estos jóvenes indígenas con promedios que no eran los que la Universidad exigía: se pedía estar sobre 12, traían 10” (Alberto, wayuu). En este sentido, los entrevistados mencionaron que aún persisten dificultades para los estudiantes indígenas vinculado al sistema de promedios: “la población indígena accede a esta Universidad junto con poblaciones de estudiantes excluidos, que nunca iban a tener otra posibilidad de estudios por haber tenido un promedio por debajo de 13 o 10 puntos.”(Lucas).

Por otra parte, la puesta en marcha de las estrategias e iniciativas destinadas al acceso de estudiantes indígenas requirió establecer mecanismos específicos que posibilitaran identificar la “pertenencia indígena de los aspirantes”. Para esta identificación se incorporaron criterios culturales tales como nombre del grupo indígena, idioma, territorio, ascendencia, entre otros: “...

dentro de los datos personales debimos colocar datos culturales, el pueblo indígena al que pertenece (...) luego información que tiene que ver si es hijo de padre o madre indígena, si vive en una comunidad indígena, si habla su idioma indígena, si lo habla, si no lo habla pero lo entiende o no lo habla no lo entiende, si posee cédula indígena” (Luisa, wayúu).

Los criterios de conocimiento de la propia cultura y de lengua indígena fueron mencionados como ejes fundamentales que definieron la pertenencia en el momento de la admisión. Estos criterios pueden ubicarse como parte del eje “lingüístico-cultural” del autorreconocimiento, en tanto implican una cosmovisión y conocimientos acumulados, que conforman un acervo distintivo sostenido a través de una lengua (SITEAL, 2011). Así, “La entrevista [de admisión] se la hacemos en el idioma nativo de ellos, wayuunaiki...qué mejor que su idioma para saber y dar cuenta que es wayuu, que es indígena. Muchos llegan muy asustados porque como no hablan el idioma creen que los vamos a dejar por fuera. Algunos se van contentos porque creen que van a ingresar porque son hablantes.” (Eulalia, wayuu). A su vez, es también una *estrategia* asociada a intentar definir cuáles estudiantes *son* indígenas y cuáles *no*: “La entrevista es realizada por un grupo de asesores que somos todos hablantes del idioma, porque había gente que no siendo indígena quería pasar por indígena para ingresar a esta Universidad... así no hablaran, ni entendieran, ni estudiaran aquí, ni conocieran un mínimo de su cultura... su afán es ser indígena por un día para entrar a la Universidad, pero no ha hecho conciencia de su identidad indígena...” (Luisa, wayuu).

La lengua es uno de los ejes centrales por ejemplo en el caso de estudiantes indígenas que aspiran a ingresar a la Universidad pero que no hablan la lengua de su comunidad por la pérdida paulatina generación tras generación, a partir del proceso de traslado a las ciudades de familias o comunidades indígenas: “Ellos dicen: mamá es la culpable porque no me enseñó, entonces la mamá dice `no, la culpable es mamá que tampoco me enseñó´...” (Luisa, wayuu). De la misma manera, en el caso de aquellos estudiantes indígenas que no dominan por completo el español ello incidiría en la vida universitaria tanto al momento del ingreso como en la permanencia: “El estudiante que es hablante de su lengua materna no se entiende totalmente al interior de la institución, las clases en castellano es lengua extranjera para él” (Romina).

Asimismo, la posibilidad de hablar la propia lengua dentro de la institución universitaria se promueve como estrategia para visibilizar la identidad: “a los estudiantes les decimos: en los pasillos fuera de clase, saludense y hablen en wayuunaiki...la importancia del idioma no solamente para un ingreso de una Universidad, sino en el futuro cuando él sea un profesional” (Luisa, wayuu).

Otro elemento de orden institucional mencionado como relevante para el acceso fue la incorporación de personal indígena en diferentes claustros de la universidad. Según los entrevistados este incidió en la implementación de la estrategia para el acceso ya que fue pensada y llevada adelante por personas que conocen la realidad de los estudiantes indígenas y pueden identificarse con sus problemáticas y dificultades: "...Creo que una de las fortalezas es que nosotros seamos personal indígena, que el Departamento tenga un jefe indígena, que hemos acompañado el proceso desde sus inicios..." (Luisa, indígena wayuu, E4U1ME).

Desde el punto de vista institucional, el acceso a la universidad tal como menciona Muñoz (2006), no se trataría solo de una cuestión administrativa sino que el punto central se encontraría en la autoidentificación, en la necesidad de lograr que los estudiantes se conecten con su identidad indígena de manera profunda y esa misma identidad sea visibilizada al interior de la institución una vez concretado el acceso. Sin embargo este es uno de los aspectos críticos, puesto que está asociado a situaciones de discriminación histórico culturales sobre el "ser indígena" que han determinado una situación de invisibilización dentro de las propias instituciones: "Nos han hecho creer que somos un problema en la Universidad. No es un problema de que no aprendamos o no sepamos comunicarnos. No. El problema es el otro que no sabe comprendernos" (Alberto, wayuu).

Los entrevistados refirieron situaciones de discriminación vividas por los estudiantes indígenas, en ocasiones en relación al profesorado de la propia institución: "Me han contado muchas anécdotas de profesores que les dicen '¿Qué haces tú aquí si no hablas bien?' Es duro para ellos [para los estudiantes indígenas] ese encuentro y sostenerse..." (Eulalia, wayuu). En este sentido, las dificultades académicas y de desempeño de algunos estudiantes también se mencionaron en este punto: "Los profesores me decían '¿Hasta cuándo nos vas a mandar muchachos analfabetos que no entienden, ni saben leer, ni escribir?'..." (Luisa, wayuu).

Las dificultades se enlazarían a que estos elementos culturales fueron los que originaron situaciones de rechazo y discriminación durante la trayectoria educativa, lo cual podría explicar la negación a su visibilización, sumado a la propia historia de los pueblos indígenas en su devenir en la región latinoamericana (Carnoy et al., 2002; Gallart y Henríquez, 2006; SITEAL, 2011).

1.3.3 Condicionantes personales y familiares

Las dificultades asociadas a los costes económicos a asumir para el traslado a las ciudades y la manutención durante los estudios emerge como uno de los factores

más problemáticos: “las propias familias hicieron muchos esfuerzos para que ese estudiante indígena, pudiera ir a las ciudades, a las universidades, sólo que no todos tenían una garantía, a todos nos costó realmente” (Alberto, wayuu). La vivienda es uno de los puntos centrales puesto que “si no vivías cerca de la Universidad, tenías que pagar una residencia” (Lucas); Trasladarse para acá... ¿y la vivienda? ... la vivienda es lo principal, al llegar aquí los ayudamos que vayan a residencias estudiantiles, pero es difícil...” (Lorenzo).

En este sentido, el acceso del estudiante indígena implica un fuerte compromiso no sólo para el estudiante, si se tienen en consideración los obstáculos que ha tenido que sortear ese joven para acceder a la Universidad: “Para nosotros [los profesores] es una gran responsabilidad que un joven llegue a la universidad saltando la cantidad de dificultades económicas que puede haber enfrentado su familia, las situaciones dramáticas que muchas veces viven” (Luis).

Las barreras económicas mencionadas hacen que muchos estudiantes indígenas deban buscar trabajo para garantizar su sostenimiento. Este hecho incide en la progresión del trayecto educativo, llegando en algunos casos a su interrupción: “...para entrar algunos les tocó lo económico, o sea no pudieron seguir sus estudios porque tenían que trabajar, dejaron la Universidad a un lado para trabajar. De hecho tenemos muchos alumnos que no tienen recursos económicos. Incluso trabajando tampoco se pueden anotar porque la universidad y los cursos son bastantes caros...” (Ricardo).

Sumado a los factores mencionados hasta el momento, otro de los obstáculos detectados por los entrevistados se relacionó a la “calidad de la educación” obtenida por los estudiantes indígenas en niveles previos al universitario: “Hay dificultades en la escritura, los niveles de manejo de la gramática para la lengua escrita en castellano es muy precaria en términos universitarios, de texto académico” (Romina).

Según lo mencionado por los entrevistados, esta dificultad adquiere relevancia en relación a los requerimientos de la vida universitaria una vez que se concretó el acceso. La exigencia de ciertos niveles de comprensión, escritura y producción académica evidencian trayectorias educativas disimiles: “Nosotros [los profesores] decimos ¿qué hacemos? Porque la mayoría de las propuestas o lo que ellos tienen que entregar en algún momento hay que sentarse a escribir...” (Romina). Esta implicación es especialmente relevante para plantear la permanencia de los estudiantes, en términos de los apoyos y acompañamientos necesarios *durante* la trayectoria educativa.

11.4 REFLEXIONES FINALES

El acceso a las universidades de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas es una de las preocupaciones principales de la agenda educativa latinoamericana, las diversas políticas públicas y programas e iniciativas implementadas en la región así lo evidencian.

En este sentido, parece oportuno que éstas contemplen e integren una serie de elementos contextuales, institucionales y personales de estos estudiantes a fin de mejorar su ingreso, aunque también sus trayectorias, a la universidad.

En relación con los elementos contextuales, analizar las distancias geográficas entre las comunidades y las instituciones implicaría no sólo la consideración de los aspectos de territoriales sino también, y fundamentalmente, analizar la relación entre estas comunidades y las universidades en búsqueda de potenciar vínculos pedagógicos.

En el ámbito institucional los análisis y reflexiones ya iniciados en la región sobre *qué* políticas y programas, qué sistemas educativos y profesionales son necesarios para garantizar una educación universitaria pertinente y de calidad; se complejizarían al incorporar el reconocimiento y visibilización de situaciones discriminatorias que en ocasiones afectan a estos estudiantes.

El análisis de los condicionantes de tipo personal, la situación económica y la trayectoria académica previa son elementos fundamentales a ser considerados y analizados, a fin de ajustar las ayudas económicas, de servicios y apoyos educativos que los estudiantes necesitan.

Para finalizar, en sentido amplio el *acceso* debe entenderse como la disponibilidad de oportunidades educativas parte del desarrollo de toda la ciudadanía.

REFERENCIAS

- CASTRO, M. (2008). “América Latina y la diversidad cultural del siglo XXI”, *Revista del CESLA*, 11, 19-33.
- CARNOY, M.; Santibañez, L.; Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). “Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(3), 9-43.

- GALLART, M. y Henríquez, C. (2006). "Indígenas y educación superior: Algunas reflexiones". *Universidades*, 32, 27-37.
- GARCÍA Guadilla, C. (2012). "Polarización y tensiones en la educación superior venezolana". *Universia*, III(7), 3-22.
- GONZÁLEZ M. y Saiz J. (2008). *Equidad en el Acceso de Estudiantes Mapuche a la Educación Universitaria: Ingreso, Carrera y Preparación Académica*. ISEES, 3,79-82.
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2000 -2005. La metamorfosis de la Educación Superior*. IESALC- UNESCO
- JUARROS, M. (2006). "¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región". *Andamios*, 3(5), 69 -90.
- MUÑOZ, M., (2006). "Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe". En *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*, (129-143). Caracas: IESALC/UNESCO
- PEDROZA, R.; Villalobos G., Farfán G. y Navarrete, S. (2006). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Universidad Autónoma de México.
- PORTO, A. (2007). *Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- REZAVAL, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría. Dir. Dra. García de Fanelli, A., Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– Sede Académica Argentina.
- REUCA A. (2010). "Hogares Estudiantiles Mapuche y Centros de Desarrollo Socio-culturales: El ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión". *ISEES*, 8, 57 – 70.
- SITEAL (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. IPE – UNESCO. Buenos Aires: López, Néstor.
- SCHMELKES, S. (2003). *Educación Superior Intercultural. El caso de México*. Caracas: IESALC- UNESCO
- VILLASANTE, M. (2007). "La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC". En Ansión, J. y Tubino, F. (Eds.) *Educación en ciudadanía intercultural* (169-191). Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- WEISE, C. (2004). *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. Cochabamba: IESALC – UNESCO.
- ZAPATA, C. (2011). *Educación, pueblos indígenas y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires: SITEAL/UNESCO

12 PROGRAMA DE APOYO ACADÉMICO A ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD MICHOACANA

Marcela Patricia del Toro Valencia

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-
Cuerpo Académico: Tutoría y Educación Superior/México

RESUMEN

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), considerada la máxima Casa de Estudios en Michoacán y cuya oferta educativa es la de mayor cobertura en el estado, da cobijo también a estudiantes de otras entidades federativas y de diversos grupos étnicos¹(Papalia, Wenkos, y Duskin, 2007), lo que la convierte, a nivel nacional, en la universidad que mayor oportunidad de estudiar oferta. Un rasgo social que la distingue es el apoyo que brinda a clases sociales desprotegidas y a colectivos vulnerables, entre ellos, los indígenas.

En el año 2005, en respuesta a la tercera convocatoria emitida (del 2001 al 2005) por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la UMSNH se integra al Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), con el nombre de Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas de Michoacán (PAAEIM), el cual continúa sus actividades en coordinación con la Secretaría Académica de la máxima Casa de Estudios. El objetivo general de este programa es “fortalecer una estrategia institucional educativa que incida en la formación integral de los estudiantes indígenas del nivel superior, mediante la equidad, a través de la im-

.....
1 Se entiende por grupo étnico a “un conjunto de personas unidas por sus ancestros, raza, religión, lenguaje y/ o nacionalidad, que contribuye a crear un sentido de identidad compartida. La mayoría de los grupos étnicos tienen, u originalmente tuvieron, una cultura común. Cultura se refiere a la forma total de vida en una sociedad o grupo, que incluye costumbres, tradiciones, creencias, valores, lenguaje y productos físicos, desde herramientas hasta trabajos manuales –todo comportamiento aprendido que pasa de adultos a niños-” (Papalia, Wendkos y Duskin 2002, p.9).

plementación de políticas interculturales que atiendan correctamente y en un marco de respeto la diversidad cultural”.²

De lo anterior se deriva la importancia de estudiar la expresión de este programa como una forma en la que la universidad nicolaita ofrece oportunidades para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes de pueblos originarios.

El trabajo tiene como propósitos describir las características del programa, explicar cuáles son sus objetivos y de que modo se ha desarrollado en la institución. De igual manera, se ubica a los estudiantes indígenas que se incorporaron al PAAEIM en el ciclo escolar 2013-2014. El PAAEIM es un programa que atiende a un grupo vulnerable, fortalece la identidad cultural y étnica, a la vez que posibilita la continuidad de la cultura de los pueblos originarios para su transmisión y resignificación en un contexto intercultural. De esta manera, la UMSNH ofrece una educación de calidad académica en un ámbito de respeto a la mutltidiversidad.

12.1 INTRODUCCIÓN

La Universidad Nicolaita es la institución de educación superior de mayor tradición en el Estado de Michoacán. Sus antecedentes históricos se remontan a 1540, año en que Don Vasco de Quiroga fundara en la ciudad de Pátzcuaro el Colegio de San Nicolás Obispo. En el año 1917, el Ingeniero Pascual Ortiz Rubio estableció en la ciudad de Morelia, Michoacán, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), cuya misión refleja el pilar fundamental que es para la sociedad, y en la que declara:

“Contribuir al desarrollo social, económico, político, científico, tecnológico, artístico y cultural de Michoacán, de México y del mundo, formando seres humanos íntegros, competentes y con liderazgo que generen cambios en su entorno, guiados por los valores éticos de nuestra universidad, mediante programas educativos pertinentes y de calidad; realizando investigación vinculada a las necesidades sociales, que impulse el avance científico, tecnológico y la creación artística; estableciendo actividades que rescaten, conserven, acrecienten y divulguen los valores universales, las prácticas democráticas y el desarrollo sustentable a través de la difusión y extensión universitaria” (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo 2009).

.....
2 Para más información, se puede consultar www.paaeim.umich.mx

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo no se dedica exclusivamente a brindar educación a Michoacán sino que da cabida a estudiantes de otras entidades federativas. De acuerdo a la Estadística de Educación Superior de la UMSNH - formato 911.9 - en el ciclo escolar 2013-2014 se inscribieron a las diferentes licenciaturas que oferta la universidad un total de 8775 (100%) estudiantes, de los cuales, el 16.28% (F=1429) provenía de otras entidades federativas, el 0.38% (F=33) de Estados Unidos y el 0.05% (F=4) de otro país. De las entidades federativas sobresalieron en orden descendente: Guerrero, Guanajuato, Chiapas, Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Distrito Federal, Hidalgo, Querétaro, Puebla, Jalisco, San Luis Potosí y Colima.

Una manera en la que la Universidad Nicolaita da cobijo a los jóvenes que vienen de otras entidades federativas es a través de los albergues estudiantiles. En estos albergues existen estudiantes que proceden de diversas etnias indígenas. Para el caso de Michoacán, existen cuatro etnias debidamente reconocidas que son la purépecha o tarasca, la nahua, la mazahua y la otomí. Recientemente se han hecho planteamientos para reconocer una quinta etnia que sería la matlazinca o pirinda. En palabras de Quezada (1996), los pirindas se establecieron en el centro del imperio tarasco. Sin embargo, las etnias de mayor presencia en la universidad michoacana son purépecha, tzetzal y tzotzil (Alvarado, 2011).

En los últimos años ha ido creciendo la inquietud en la UMSNH de llevar a cabo censos sobre la población estudiantil indígena con el propósito de diseñar políticas institucionales a favor de los nicolaitas procedentes de los pueblos originarios, sin que llegue aún a cristalizarse este ejercicio que cuantifique y cualifique la presencia de los jóvenes indígenas en la máxima casa de estudios de Michoacán. Buscando contribuir con este proyecto, surge la inquietud de este trabajo, en el que además se pretende situar a la UMSNH como una institución pública con una historia de inclusión de individuos procedentes de diversas entidades federativas, en donde sin importar el lugar de procedencia, se brinda educación de calidad, se promueve la pertenencia universitaria y la identidad nicolaita, muestra de ello es el PAAEIM. En este orden de ideas y con fundamento en Pérez (2008, p. 222) se pretende “visibilizar a un grupo de la población que muchas veces pasa desapercibido en los salones de clase”, por lo que algunas de las interrogantes planteadas para su abordaje son quiénes son, cuántos son, de dónde son y qué dificultades presentan.

12.2 LENGUAS ORIGINARIAS DE MICHOACÁN.

Gran parte de la riqueza de México radica en su historia y diversidad cultural. Un aspecto que le confiere estas características es su población indígena. En México, la diversidad lingüística de origen indoamericano está representada por 11 familias lingüísticas³, 68 agrupaciones lingüísticas⁴ y 364 variantes lingüísticas⁵ (INALI, 2008).

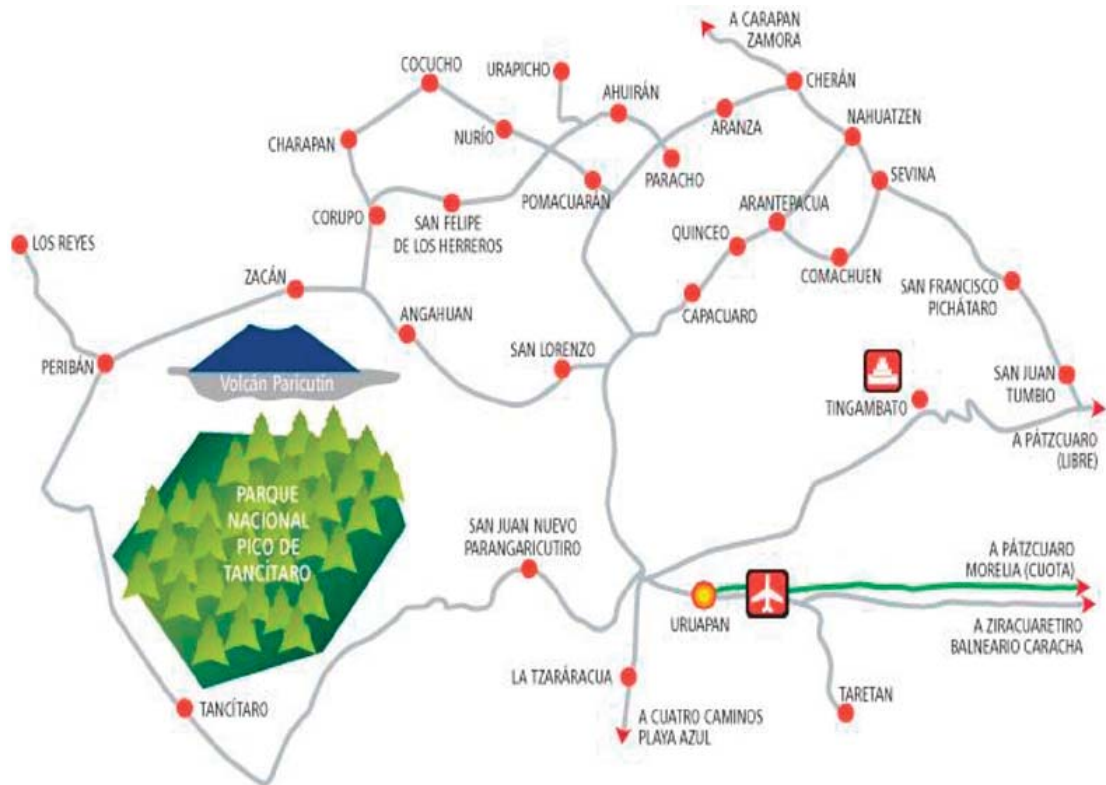
La población indígena en Michoacán, con 198 mil personas censadas por INEGI en el 2010, pertenece primordialmente a los pueblos purhépecha, nahua, mazahua y otomí, mismos que ocupan, poseen, hacen uso y habitan territorios en al menos 45 municipios de la entidad (de un universo de 113 municipios). También en el estado habitan integrantes de otros pueblos como mixtecos, zapotecos, amuzgos, tlapanecos, triquis, totonacas y otros, que complementan el acervo cultural indígena del estado.

El mapa no. 1 muestra la Meseta Purhépecha: región indígena del centro occidente de México que se integra por aproximadamente 43 localidades que pertenecen a 11 municipios.

En Michoacán prevalece la lengua del pueblo purhépecha como singular familia (tarasca) y agrupación lingüística sin variantes; la lengua del pueblo Nahua de la Costa-sierra, como parte de la familia lingüística yuto-nahua, de la agrupación náhuatl, una de sus 30 variantes; las lenguas de los pueblos mazahua y otomí de la región oriente, como partes de la familia lingüística oto-mangue, de la agrupación lingüística mazahua (una de sus dos variantes) y otomí (una de sus nueve variantes), y la lengua del pueblo matlatzinca, que pertenece también a esta última familia y agrupación, sin variantes y que se encuentra en proceso de rescate (Catálogo de las Lenguas Nacionales de México, 2008).

Mapa 1. Región Purhépecha, localidades y municipios.

-
- 3 Una familia lingüística es un conjunto de lenguas con semejanzas en sus estructuras lingüísticas y léxicas debidas a un origen histórico común.
 - 4 Una agrupación lingüística es el conjunto de variantes lingüísticas relacionadas entre sí tanto por su afinidad lingüística estructural como por la identidad étnica compartida por sus usuarios.
 - 5 Se puede definir variante lingüística como una forma de habla que presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras formas o variantes de la misma agrupación lingüística.



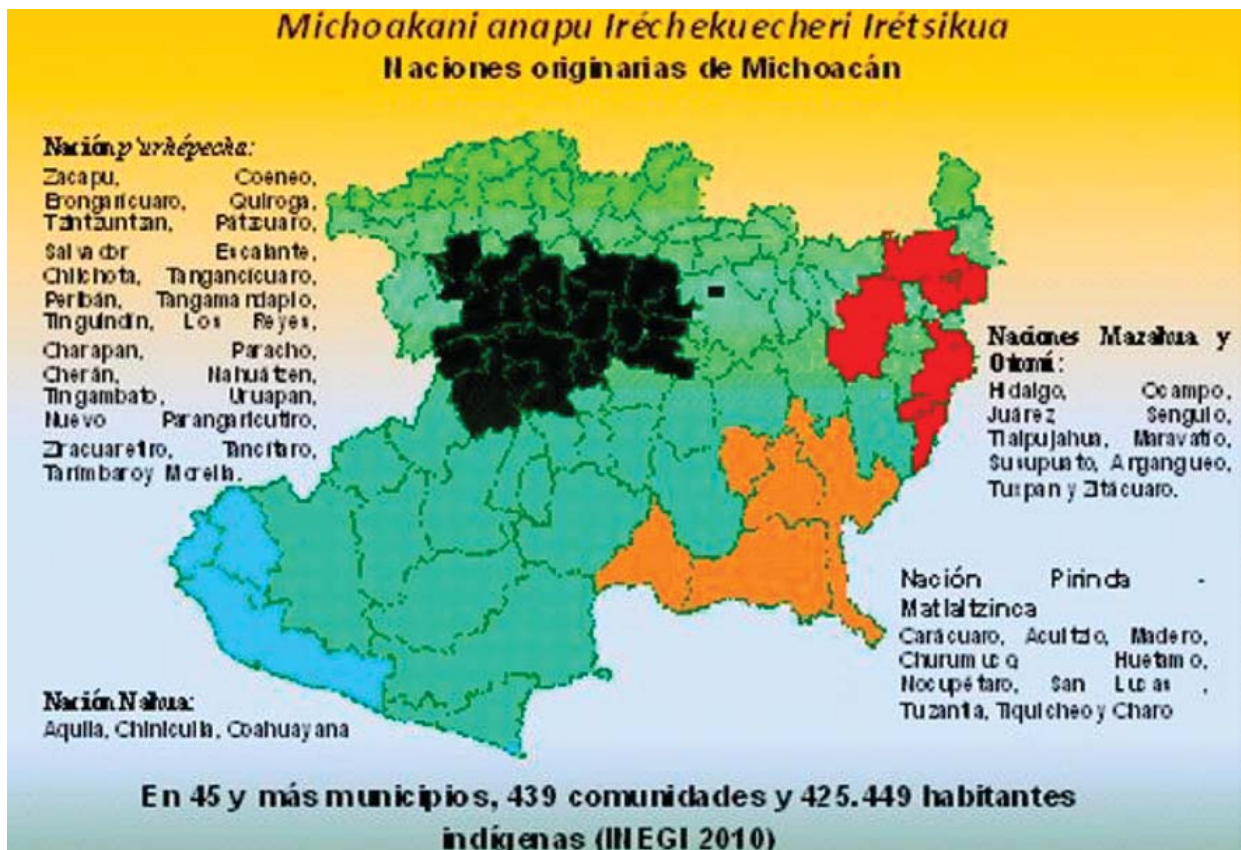
Fuente: Guillén Andrea, 2008.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) presentó indicadores sociodemográficos de la población hablante de lenguas indígenas de Michoacán. De acuerdo con este estudio (INEGI, 2010) las lenguas indígenas que predominan en la entidad y que son originarias de esta son: purépecha: 117 mil 221 hablantes, náhuatl: 9 mil 170 hablantes, mazahua: 5 mil 431 hablantes, otomí: 732 hablantes y otras lenguas, 2,712 hablantes. Estas lenguas en conjunto agrupan al 93.6% de los hablantes de lengua indígena.

Esta gran diversidad lingüística también se ve reflejada en los estudiantes de la UMSNH, ya que en ocasiones las lenguas originarias representan una barrera comunicativa para los estudiantes debido a que su lengua materna no es el español. En este hilo argumental, existen comunidades en Michoacán en las que la educación básica se imparte en la lengua materna, por tanto, los jóvenes procedentes de estas comunidades tienen serias dificultades para hablar el español y en la comprensión lectora del mismo; como consecuencia llegan a presentar

problemas de índole académica. Esta dificultad lingüística se constituye como uno de los motivos principales para solicitar el apoyo institucional, el cual se les brinda a los estudiantes de los pueblos originarios a través del PAAEIM.

Mapa 2. Ubicación geográfica de las naciones originarias.



Fuente: LXXII Legislatura de Michoacán.⁶

12.3 ATENCIÓN A ESTUDIANTES INDÍGENAS.

El PAAEIM que opera en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se desprende del PAEIIES, que inicia en México en el año 2001 con un carácter de proyecto piloto y bajo la coordinación de la ANUIES (con donati-

6 Se puede consultar dicha información en: <http://www.congresomich.gob.mx/purepecha/index.php/michoakani-anapu-uandakuecha-lenguas-de-michoacan>

vos otorgados por la Fundación Ford). Los objetivos de este último consistían en responder a la necesidad de brindar oportunidades educativas equitativas, fortalecer los recursos académicos de las instituciones afiliadas a la ANUIES y coadyuvar al ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas de nivel licenciatura. Además, con el fin de posibilitar oportunidades educativas de manera equitativa ANUIES-Fundación Ford, operó durante 10 años en “22 países del mundo y 73 instituciones” (Petrovich, 2007, citado en Didou y Remedi, 2010, p.11).

A partir de este proyecto piloto se logró impulsar el trabajo y consolidar las Unidades de Apoyo Académico de 16 Instituciones de Educación Superior. El PAEIIIES se llevó a cabo con recursos de Fundación Ford hasta el primer semestre del año 2010, año en que concluyó Pathways to Higher Education (PHE). Para el 2010 la Coordinación del Programa logra obtener recurso por parte de Banco Mundial (BM) y de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ingreso que contribuye con dar continuidad a los compromisos que ha adquirido el PAEIIIES con las IES afiliadas.

A nueve años de su creación, el PAEIIIES se encuentra implementado en 24 instituciones públicas de educación superior afiliadas a la ANUIES, ubicadas en 18 entidades federativas: Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo⁷.

En el PAEIIIES están representados 49 grupos étnicos, de los cuales los que tienen mayor representación son: huasteco, huichol, matlatzinteco, maya, mazahua, mazateco, mixe, mixteco, náhuatl, otomí, popoluca, purépecha, totonaca, tzeltal, tzotzil y zapoteco.

El PAAEIM es un órgano multidisciplinario de la UMSNH que se encarga de

7 Las Instituciones de Educación Superior incorporadas al PAEIIIES de acuerdo al año de la convocatoria emitida por la ANUIES son las siguientes: 2001-2002: Universidad Tecnológica Tula-Tepeji, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma de México, Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad Veracruzana, Instituto Tecnológico Tuxtla de Gutiérrez; 2002-2003: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Guadalajara, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, Universidad de Ciencias y Arte de Chiapas, Universidad de Quintana Roo; 2005: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Universidad de Occidente, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma de Nayarit, Universidad de Sonora; 2009: Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense, Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Tecnológica de la Selva, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad Autónoma de Campeche, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

coadyuvar a la formación académica, cultural y social de los estudiantes indígenas, tiene como fin primordial apoyar el desarrollo integral del estudiante a través de actividades académicas curriculares y extracurriculares que le permitan obtener los mayores beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo su identidad étnica e impulsando su ingreso a los estudios de posgrado.

Los objetivos generales de este programa son: “fortalecer la estrategia institucional de transformación educativa y consolidar las redes de colaboración interna y de vinculación con las áreas que inciden en el acceso y en la formación integral de los estudiantes indígenas de educación superior; al tiempo de fomentar una política intercultural, a fin de contribuir con el reconocimiento social de sus egresados y con el desarrollo regional de la educación superior”.

Este programa está dirigido a los estudiantes indígenas de nivel superior inscritos en la UMSNH. A estos estudiantes originarios de pueblos indígenas se les identifica a través de los siguientes criterios: que hablen una lengua indígena, que provengan de alguna comunidad indígena, que sean descendientes de padres indígenas o que se reconozcan como indígenas por propia voluntad con base en sus concepciones y representaciones.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, se atendieron 69 estudiantes, de los cuales 62 eran de origen purépecha, 1 tzeltal (Chiapas), 4 de origen tlapaneco (Guerrero), 1 chatino (Oaxaca) y 1 de Guadalajara. Los estudiantes purépechas procedían de las siguientes localidades de Michoacán: Tiríndaro 2, Cocucho 1, Cherán 2, Tarejero 1, Pátzcuaro 2, Pamatacuaro 3, Turicuaro 1, Contepec 1, Pomacuarán 1, Zitacuaro 1, Santa Fe de la Laguna 2, Tzintzuntzan 1, Marcos Castellanos 1, Tanaco 1, Huancito 1, Comachuén 4, Quinceo 1, Ichán 3, Urapicho 1, Tacuro 1, Turicato 1, San Andrés 1, Carapan 2 y de Morelia 27. Estos últimos, radicaban ya en la ciudad de Morelia; no obstante, sus estudios hasta la preparatoria los cursaron en sus comunidades de origen y no hablaban ni comprendían totalmente el español.⁸

El PAAEIM, con un propósito de fortalecer la atención a los estudiantes, se sumó en el año 2012 al Programa Institucional de Tutoría de la UMSNH implementado en el año 2000, con el propósito de mejorar la calidad académica, disminuir los índices de reprobación y de rezago y elevar la eficiencia terminal. Un grupo de 21 profesores se prepararon a través de un taller y 16 en un diplomado, con el objetivo general de crear conciencia sobre la interculturalidad en relación con la atención a estudiantes indígenas. Los profesores que se formaron, en palabras del Coordinador del PAAEIM Juan Zacarías Paz (2012), procedieron de

8 Entrevista con el Mtro. Juan Zacarías Paz, Coordinador del PAAEIM, en junio del 2014.

diferentes facultades como Arquitectura, Historia, Biología, Derecho y Químico Farmacobiología, también de algunas preparatorias. Al concluir el diplomado, a los tutores formados se les asignó un estudiante en tutoría de acuerdo al perfil de formación tanto del tutor como del estudiante. Ambos programas continúan articulándose en la actualidad.

12.4 CONSIDERACIONES FINALES.

La Universidad Michoacana oferta una educación de calidad y humanista a estudiantes de la entidad y de diversas entidades federativas, independientemente de su lugar de procedencia, manteniendo su cobertura nacional. La distingue la calidad de la educación que oferta, el sumarse a las causas colectivas, defender intereses genuinos y el proporcionar oportunidades de desarrollo académico y profesional; es una universidad que se distingue no solo por su tradición histórica sino también por su compromiso contemporáneo y su transparencia, y por confirmar a los estudiantes en el centro del proceso educativo.

Uno de los alcances del programa a través del cual atiende a los indígenas de una manera más focalizada es el PAAEIM, el cual, desde su fundación y hasta el momento, se ha materializado en la atención a 702 estudiantes de origen indígena que han requerido del servicio y apoyo del programa; se les brinda una atención directa y en algunos casos personalizada a través de la tutoría.

Por otro lado, como producto de la presente investigación se pudo observar que sigue sin poder subsanarse la ausencia de un ejercicio que cuantifique y cualifique la participación de jóvenes indígenas en la universidad nicolaita. Un 0.78% (F=69) de los alumnos inscritos al ciclo escolar 2013-2014 solicitaron los servicios que oferta la UMSNH a través del PAAEIM, desconociéndose el total de alumnos inscritos de origen indígena en el mencionado ciclo escolar y la carrera a la que ingresaron. Sin embargo, fue posible identificar el lugar de procedencia de estos 69 (0.78%) estudiantes que acudieron al PAAEIM.

EL PAAEIM es un proyecto novedoso, inclusivo y en evolución que atiende una demanda, por lo que es importante que sea impulsado y fortalecido para que continúe cumpliendo con funciones de información, difusión y atención; no solo para que los estudiantes indígenas lo conozcan, sino también para que goce de una difusión mayor en toda la comunidad nicolaita y en la sociedad michoacana en su conjunto. Estas características generales constituyen su gran fortaleza.

Sin embargo, también es necesario buscar los mecanismos para que a través

de este programa se le dé el lugar que corresponde a las raíces, a las tradiciones y costumbres de los pueblos originarios representados ante la comunidad nicolaita por los estudiantes indígenas. De este modo, se podrán continuar incorporando esas prácticas culturales al desarrollo de la máxima Casa de Estudios en Michoacán.

REFERENCIAS.

- ALVARADO, P. (2011). “La Universidad realiza un censo de estudiantes indígenas en licenciatura”. *Gaceta Nicolaita*. Morelia: UMSNH.
- DIDOU, S., Remedi, E. (2010). *Programa de atención a estudiantes indígenas en educación superior América central: los sellos institucionales*. México: Juan Pablos Editor-Cinvestav.
- ERICKSON, E. (1950). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- FORD, A., y ANUIES. (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memoria de Experiencias (2001-2005)*. México: ANUIES.
- GUILLÉN, A. (2008). “Comunicación intercultural. Meseta purépecha”. Recuperado de <http://cominterculturalmp.blogspot.mx>
- INALI (2008). *El catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. México: SEP.
- INEGI (2010). *Censo de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- PAPALIA, D., Wenkos, S., y Duskin, R. (2007). *Desarrollo Humano*. México: McGrawHill.
- PÉREZ, L. (2008). “Los Pueblos Indígenas y el derecho a la Educación. La diversidad cultural de la Universidad Michoacana”. En O. Aragón, *Los derechos de los pueblos indígenas en México. Un panorama* (págs. 221-234). Morelia: UMSNH-GOBIERNO DEL ESTADO DE MICHOACÁN.
- QUEZADA, N. (1996). *Los matlazincas: época prehispánica y época colonial hasta 1650*. México: UNAM.
- UMSNH (2004). *Legislación Universitaria I, Normas jurídicas fundamentales. Ley Orgánica, estatuto Universitario y otras*. Morelia: UMSNH.
- ZACARÍAS, J. (2012). *El PAAEIM apoya a 480 estudiantes indígenas*. Recuperado de http://ignaciomartinez.com.mx/noticias/el_paaeim_apoya_a_480_estudiantes_indigenas_273

13 LA TUTORÍA INTERCULTURAL, UNA ALTERNATIVA PARA EVITAR LA DESERCIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ascención Sarmiento Santiago

Académico de la Universidad Veracruzana Intercultural

RESUMEN

En la actual sociedad de la información y del conocimiento, la educación debe concebirse desde la diversidad y para la diversidad, fomentando la inclusión de todas y todos sin que esto demerite la calidad de la misma. En la educación superior mexicana cuenta con un matriculado importante proveniente de alguno de los sesenta y ocho pueblos originarios que se encuentran en todo territorio nacional. En el caso de la Universidad Veracruzana (UV), alberga un gran número de estudiantes indígenas dentro de sus aulas, es por ello que se consideró pertinente la apertura de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) dentro de la misma UV, favoreciendo la creación de carreras como la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo respondiendo a las demandas de las distintas regiones interculturales del Estado de Veracruz, sin embargo, la deserción escolar comenzó a presentarse desde las primeras generaciones. Con el paso del tiempo, se comprobó que a través de las tutorías con enfoque intercultural se podían atender de manera eficiente y eficaz los problemas concernientes a la deserción estudiantil que tienen diversas causas socioculturales y que poco se abordan desde el currículum educativo.

13.1 LA TUTORÍA EN MÉXICO

En los actuales procesos educativos en México, la tutoría ha tomado gran importancia en el abordaje de las prácticas educativas, siendo la educación superior donde se aprecia desde diversos enfoques, siendo más visible este tipo de servicio

en las universidades públicas que en las privadas, esto debido a respuestas que respalda al Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en el que se promueve una educación integral que trata de lograr la calidad educativa. De esta manera, la Universidad Veracruzana enfatiza en las tutorías como eje primordial de los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje.

La tutoría consiste en un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos por parte de académicos competentes y formados para esta función. (Salgado, 2010:3)

La tutoría como tal es vista desde la praxis educativa desde distintos enfoques pedagógicos y sus abordajes son diversos de acuerdo al contexto y escenario donde se utilice. Más tarde aparece el Enfoque tutorial de apoyo al estudiante de licenciatura, y surge en las Instituciones de Educación Superior (IES) con la finalidad de resolver problemas que tienen relación con la deserción escolar, el rezago y la baja eficiencia terminal principalmente.

En México la tutoría surge en los años cuarenta, en un posgrado de la UNAM, y desde 1970, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común... (Pérez, 2010:3)

13.2 LA TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Hacia finales de los noventa la Universidad Veracruzana estaba perfilada como la única universidad en todo el país sin autonomía; los cambios en su estructura legislativa se dieron al final de la década concretándose con las reformas en la Ley Orgánica vigente y la promulgación de la Ley de autonomía. El cambio de rector en 1997, trajo un nuevo proyecto institucional el cual veía la necesidad de adecuar las políticas federales y aplicarlas a un modelo de desarrollo académico en la Universidad Veracruzana, este modelo incorporó elementos de formación integral en el estudiante, tutoría, flexibilidad y transversalidad curricular. Por su parte la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), en su labor educativa y atendiendo a este servicio en su comunidad universitaria, favorece el desarrollo armónico de la tutoría focalizada a los estudiantes de origen indígena

tanto en la sedes regionales de la UVI como los estudiantes atendidos de la UV a través de la Unidad de Transversalización Académica Intercultural (UTAI).

A lo largo de su historia, la Universidad Veracruzana ha experimentado cambios e innovaciones importantes en cuanto a educación se refiere. Uno de los más trascendentes se visualizó a finales de 1998 con la implementación del NMEIF (Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible), y hoy en día solo llamado MEIF (Modelo Educativo Integral y Flexible). El cual consiste en una propuesta de:

1. Organización del currículum por áreas de formación (área básica, área de formación disciplinaria, área de formación terminal y área de formación de elección libre.
2. Sistema de Tutoría, el cual constituye un elemento central para el logro de los fines educativos del modelo y;
3. Elaboración de planes de estudios y programas, los cuales resultan ser definitivos para la implementación del modelo.

Como puede observarse, esta propuesta determina el trabajo académico de la tutoría, la cual está dirigida a crear estrategias de atención individualizada a los estudiantes matriculados. En la UV, la operación del sistema tutorial ha resultado ser una actividad clave para el docente, porque exige la transformación de los procesos de Enseñanza y de aprendizaje, y a su vez la exigencia del rol del académico para satisfacer la necesidad de este nuevo modelo educativo.

Las tutorías representan una estrategia central para la operación del MEIF, en virtud de que la flexibilidad de la organización curricular pone al estudiantes en una situación de responsabilidad frente a su formación profesional (Pérez, 2010:8)

Frente a esta nueva encomienda educativa, se debe distinguir entre la tutoría académica y la enseñanza tutorial las cuales son complementarias y juegan un proceso educativo diferente en la atención del discente. La tutoría académica hace referencia a que el docente o académico debe integrar un diagnóstico individual del tutorado, el cual debe incluir información de contexto y la previa al ingreso como lo es la situación socioeconómica, identidad cultural, salud, escolaridad, situación laboral, rendimiento académico. Durante este tipo de acompañamiento académico durante su trayectoria escolar, el tutor debe entrevistarse con un mínimo de tres veces por periodo semestral y asistirlos durante cada periodo de inscripción, así como participar en la planeación y evaluación del plan tutorial individual, y finalmente se debe elaborar un reporte de los resultados obtenidos durante cada semestre.

La enseñanza tutorial es la que se define de acuerdo al MEIF, como el apoyo al estudiante cuando este se encuentra en dificultades relacionadas directamente con contenidos de su disciplina (Suárez,2003:45)

En esta modalidad, el profesor tutor debe entrevistar a los tutorados que presentan problemas disciplinarios, en caso de ser pertinente, diseñar y desarrollar un Programa de Apoyo a la Formación Integral (PAFI), el cual se elabora para los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo, y también se promueve la participación en las reuniones de análisis y evaluación del Sistema Tutorial.

En base a la aplicación de instrumentos para recabar información respecto a los procesos tutoriales se han detectado debilidades, y se trabajan en ellos, y también han surgido propuestas que tratan de coadyuvar a la mejora de la calidad educativa en la UV con este Nuevo Modelo Educativo Integral y Flexible.

Es por ello que es necesario un replanteamiento sobre la operatividad del programa tutorial de la UV, el cual sea sencillo en su aplicación, entendimiento y que promueva la colaboración entre docentes y alumnos, respetando desde la misma postura de la interculturalidad la diversidad cultural, el origen étnico, socioeconómico, equidad e igualdad de género, etc.

13.3 LA PROPUESTA DE LA TUTORÍA CON ENFOQUE INTERCULTURAL

13.3.1 Origen de la Universidad Veracruzana Intercultural

En el mundo actual, tanto en nuestro país como en el resto del mundo ha surgido la necesidad de reconsiderar el aspecto cultural como un tema prioritario en el ámbito educativo. En un escenario signado por factores relevantes como las nuevas tecnologías y los movimientos sociales reivindicativos, se reclaman respuestas innovadoras que sean coherentes con los cambios vertiginosos que todo esto conlleva.

La Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), con el respaldo de la Universidad Veracruzana. La UVI nace en el año 2005 e inicialmente fue un programa académico y dos años más tarde se convierte en dirección, es decir; en una entidad académica que es equivalente a una facultad de licenciatura de la Universidad Veracruzana. La Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, surge como

ya se dijo anteriormente bajo condiciones un tanto diferentes a las demás universidades interculturales del país. En el año 2002 el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE), a través de un grupo de investigadores extendieron a través de esta apuesta educativa los servicios de la UV a sectores que históricamente han sido más vulnerables y con pocas oportunidades de acceso a la educación superior convencional. Durante este proceso la UV se encontraba en un momento de transición e implantación curricular con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), y que algunas facultades ya habían adoptado en su práctica educativa.

El antecedente que dio origen a la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) fue el surgimiento en el año de 1996, desde el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, de la línea de investigación en Educación Inter y Multicultural. En ese espacio de reflexión académica se fueron desarrollando distintas acciones tendientes a diagnosticar e intervenir en distintos espacios educativos, aportando estrategias arropadas en enfoques inter y multiculturales hasta entonces desarrollados en el seno del grupo de trabajo (Libro Blanco DUVI, 2009:10)

Entre sus principales acciones desarrolladas destacan el Seminario en Educación Multicultural en Veracruz, el Diplomado en Estudios Intercultural y el Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales en colaboración con la Universidad de Granada, España. A partir de estas líneas de investigación y de la integración de un importante grupo de trabajo, se estudiaron los acontecimientos sociales y políticos de los últimos años y las políticas educativas en México y el mundo, teniendo como requerimiento básico la necesidad de impulsar un programa de educación superior pertinente a las condiciones y necesidades del desarrollo.

En sus inicios, la Intercultural impartió dos carreras que fueron la licenciatura en Gestión y Animación Intercultural y Desarrollo Regional Sustentable, y que posteriormente se fusionó en una sola licenciatura que fue la Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), siendo esta última quien cuenta con cinco orientaciones, comunicación, salud, sustentabilidad, derechos y lenguas, esto con el fin de buscar un mejor desarrollo y formación integral de los estudiantes de esta carrera.

La Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) tiene como misión promover el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortalecer las lenguas y las culturas del estado de Veracruz a través del programa educativo de la licenciatura, así como con acciones propias que encamina la mis-

ma universidad a favor de las comunidades indígenas de esta entidad federativa provistas desde un enfoque intercultural y una investigación vinculada.

El propósito fundamental de la UVI, es favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias. Es por ello que las sedes de la UVI se encuentran estratégicamente ubicadas a lo largo de Veracruz, la Huasteca situada en el norte del Estado de Veracruz, el Totonacapan en la parte central norte, Grandes Montañas en la zona sur centro y la Sede Selvas, en la parte sur del estado, atendiendo en la actualidad a catorce pueblos originarios veracruzanos y los que han emigrado solo para estudiar en la Universidad Veracruzana Intercultural.

Cada una de las cuatro Sedes de la UVI cuenta con un *Consejo Consultivo Regional (CCR)*, conformado por líderes y protagonistas de distintas instituciones y organizaciones de diversos perfiles, interesados en el desarrollo y las problemáticas regionales. Ellos opinan, sugieren y dan pistas sobre las posibles rutas en la actividad académica, de vinculación y de investigación. A los CCR así como a grupos más amplios de productores, organizaciones, actores sociales y comunidades en general, se les presentan de manera periódica, final de cada semestre avances de los trabajos de investigación que de forma conjunta desarrollan docentes y estudiantes. Así es como las comunidades son partícipes de la actividad de investigación, retroalimentando el propio trabajo y recibiendo la información en avances y resultados. Con esta reciprocidad, se establece la confianza y el vínculo que permita realizar propuestas de proyectos y soluciones a problemáticas específicas.

Además de las cuatro sedes regionales se encuentra la Casa DUVI, la cual está ubicada en Xalapa que es la capital de Estado de Veracruz. Desde esta matriz, por llamarle de alguna manera, es un centro de operaciones educativas, se planean, re direccionan, proponen, surgen, coordinan y se dialogan propuestas en conjunto con las sedes regionales anteriormente mencionadas, siendo la relación muy estrecha con todas las sedes para cualquier actividad que surja o se tenga contemplada en los planes de trabajos anuales o semestrales. Aparte de las cuatro sedes, se encuentran las *Unidades de Transversalización Académica Intercultural* que son de nueva creación, apenas surgen este año del 2009, y son encargadas de satisfacer las demandas de los estudiantes indígenas que estudian en la UV a través de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural, en cualquiera de las

carreras que oferta la universidad. Aparte de ello es un departamento que hace investigación, que gestiona y que propone nuevas alternativas educativas desde la óptica intercultural es espacios de la UV y en su trato con otras instituciones educativas y culturales de la región y del país.

Entre las acciones que tiene encomendada la Unidad de Enlace Académico está ampliar la cobertura del programa de tutorías de la experiencia de la Unidad de Apoyo para estudiantes indígenas (UNAPEI) en cada una de las regiones de la UV. Como parte de la estrategia se busca transitar de los beneficios obtenidos por las políticas de acción afirmativa, que se han venido desarrollando a través de este programa de la UV; hacia la construcción de una propuesta de tutoría innovadora con un enfoque intercultural en un sentido más amplio de la perspectiva étnico-lingüístico. Es en este marco donde se reconoce las diversas maneras de aprender de los estudiantes, el carácter indígena que caracteriza a estos estudiantes es solo una intersección entre las múltiples que confluyen como polo de identidad entre los estudiantes que se atenderán. (Sarmiento, 2009:3)

13.4 PROPUESTA DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL

La propuesta de tutorías concebida en la Universidad Veracruzana Intercultural se basa en las vocaciones regionales de cada sede, siguiendo una sinergia de atención integral e intercultural en cada varios ámbitos como lo es el académico, personal, profesional, laboral, etc. Esta propuesta de tutorías se concibe como una actividad académica que orienta las trayectorias educativas de los estudiantes con el fin de mejorar la eficiencia y equidad de los servicios universitarios. Aquí la tutoría es fundamental para que los estudiantes desarrollen los valores, los hábitos y las actitudes que la sociedad demanda de ellos como ciudadanos y profesionales incrementen la probabilidad de tener buen éxito en sus estudios.

Es necesario subrayar que la tutoría universitaria debe en todo momento contribuir a la autonomía del estudiante, proporcionando información suficiente, clara y oportuna para la toma de decisiones académicas del mismo. Por otro lado, es necesario considerar que la diversidad de los estudiantes implica diseñar estrategias diversificadas que posibiliten una atención equitativa y cualificada a las múltiples necesidades de la comunidad estudiantil. En este sentido la UVI considera dos escenarios de acción tutorial:

- Las facultades de la UV, para la atención a estudiantes de las regiones indígenas del estado o del país y para la sensibilización hacia la diversidad del personal docente y administrativo, ello a través del personal de la UVI, ubicado en las unidades de enlace de las vicerrectorías de los cinco campus universitarios.
- Las sedes de la UVI, para la atención de todo el estudiantado y la sensibilización del profesorado y personal académico administrativo de la DUVI. Aunque la formación integral de los estudiantes es responsabilidad de todos los profesores, son los PTC quienes contribuyen especialmente a esta labor como parte de su función de tutores, dada su carga diversificada.

En cuanto a la temporalidad en que se desarrollan las tutorías, estas pueden ser:

A. Tutoría de ingreso o inicio de periodo.

En este caso se considera la *Semana de inducción* que se realiza la primera semana de inicio de cada periodo y en la que se abordan aspectos relativos al avance curricular y a las particularidades de las EE que se ofertan en el periodo. Asimismo se tratan aspectos relacionados con la organización de la sede y con los eventos programados. Generalmente estas tutorías son grupales, y en ellas es conveniente resaltar las características del modelo educativo, del enfoque intercultural y el perfil profesional de la carrera.

En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso es indispensable brindar una atención planeada y completa acerca de las implicaciones de su ingreso en la Universidad como medio de reducir la incertidumbre y la deserción, promoviendo decisiones estables y establecimiento de compromisos.

B. Tutoría durante la etapa de estudios universitarios.

En esta etapa la tutoría contempla tanto la asesoría psicopedagógica como la asesoría a la investigación vinculada. Las estrategias pueden ser diversificadas dependiendo de las necesidades del estudiantado. Es importante que la comisión académica designe tutores personales a aquellos estudiantes que presenten alguna problemática académica. La *Semana de recuperación* que se ha llevado a cabo en las sedes se brinda una semana después del final del semestre aprovechando que los estudiantes no tienen exámenes ordinarios, pues se ha apostado en la UVI solo la presentación de trabajos finales y comunidades de aprendizaje durante todo el semestre. Esta ha sido una estrategia para apoyar a los estudiantes que presentan rezago académico y para identificar problemáticas específicas de los estudiantes que requieren de otro tipo de atención y que por lo tanto hay que canalizar a la instancia correspondiente.

Asimismo es necesario promover la tutoría de pares o inter pares, pero es necesario especificar su temporalidad y temática. Además establecer qué estudiantes pueden y desean participar en ella. Las tutorías regularmente son tres durante todo el semestre. La inicial que se da el primer mes del semestre, la segunda se da durante el segundo y tercer mes, y la cuarta al final del semestre, las fechas de tutorías puede variar y se somete a consideración de las academias de sede.

C. Tutoría para el egreso

Esta tutoría implica la orientación para el desarrollo de las EE del Área de formación terminal (Servicio Social, Experiencia Recepcional y Experiencias Electivas). Además de información sobre el procedimiento de egreso y titulación de los estudiantes. También es importante la asesoría e información sobre el ingreso al servicio profesional.

Por lo tanto, de acuerdo a las necesidades de la UVI se considerarán las siguientes modalidades de tutorías:

1. *La Tutoría de grupo/clase:* puede ofrecerse a alumnos de nuevo ingreso o a los que ingresan al semestre de una orientación, también en tiempos de solicitud de becas o de inicio de experiencias como el servicio social y la experiencia recepcional.
2. *La Tutoría Individual:* es la que se brinda para la resolución de situaciones específicas del estudiante, pueden ser de tipo psicológico, pedagógico o para la investigación.
3. *La Tutoría de pares:* es la que se brinda entre pares, en dónde se discuten las problemáticas comunes que enfrentan como jóvenes, como estudiantes, como hijos de familia, etc. También puede haber tutores de semestres avanzados, se lleva a cabo mediante grupos focales o grupos de discusión semi dirigidos por algún profesor.
4. *La Tutoría virtual:* se brinda desde casa UVI, se forman grupos de afinidad o por grupo y tienen un interlocutor virtual que escucha analiza con ellos y generan acciones de mejoramiento.

De esta manera, la tutoría intercultural propuesta desde la UVI atendiendo a la diversidad cultural y al derecho a la diferenciación se complementa a partir del respeto a:

- La cosmovisión de cada pueblo originario atendido, sin descuidar a los que no pertenecen a alguno, quienes se identifiquen con paradigmas, es decir, se parte de la inclusión y la interculturalidad.
- Se promueve el diálogo de saberes y de conocimientos del tutorado con lo aprendido en la universidad, para su aplicación académica o de inves-

tigación vinculada. Aquí el profesor reconoce la experiencia comunitaria y epistémica del tutorado y en base a ello hace las sugerencias pertinentes para su mejora académica.

- Se fomenta el respeto a la otredad, donde los valores indígenas y comunitarios presentan una acepción distinta a la occidentalidad, y se presentan a través de códigos lingüísticos, de identidad, de actitudes y comportamientos que solo se pueden interpretar desde adentro de una comunidad indígena, tal es el caso de agachar la cabeza, que significa respeto, mas no temor.

Desde esta propuesta específica, concreta y generalmente no sencilla se llevan a cabo las tutorías en la Universidad Veracruzana Intercultural para evitar la deserción de estudiantes indígenas, situandose la tutoría como un servicio integral porque parte importante de su proceso requiere un constante ejercicio de investigación, de diálogo, de inserción comunitaria innovando constantemente a través de estrategias que ayuden a obtener información de calidad y oportuna durante la trayectoria del educando.

REFERENCIAS

- CÁRCAMO, F. (2012). *Importancia del desempeño académico del profesorado de la UVI en la Sede de Espinal Veracruz*. Tesis Doctoral del Instituto Veracruzano de Educación.
- LIBRO Blanco DUVI, (2009:10) Editorial de la Universidad Veracruzana
- ENSAYO: *Retrospectiva e impactos de la UNAPEI de la UV, 2009:23*
- PÉREZ, (2010:3). *La tutoría en la Universidad Veracruzana: Una política en busca de su consolidación*. Tesis UV.
- PROYECTO Tutoría UEA, 2010:1. Unidad de Enlace Académico de la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural.
- SALGADO, 2010:3. La tutoría en la Educación Superior. Caso de la Facultad de Psicología UAEM.
- SARMIENTO, (2008:7) *El Programa de Atención Educativa a Población Indígena del Conafe. Análisis de sus efectos en el Totonacapan*. Tesina doctoral
- SARMIENTO, A., Martell, J. y Miranda, I. (2011). *Diagnóstico Unidad de Enlace Académico*. Universidad Veracruzana Intercultural, Poza Rica-Túxpan.
- SARMIENTO, 2010:12. *Revista: Aquí Estamos*. Centro de Investigaciones y Estudios Sociales y Antropológicos de México y Fundación Ford.
- SUÁREZ, 2003:45. *Prácticas tutoriales en la UV*. Facultad de Pedagogía Xalapa.

14 ACCESO, PERMANENCIA Y ÉXITO ACADÉMICO EN COLECTIVOS VULNERABLES DE LA UNAN- MANAGUA 2011-2014

Autores:

*Norma Cándida Corea Tórrez, Elena Bolaños Prado
María del Carmen Fonseca Jarquín*

Colaboradores:

*Elmer Cisneros Moreira, Alejandro Genet, Juan Francisco Rocha
López, César Rodríguez Lara, Álvaro Zambrana Molina
Bernarda Rodríguez Lira, Francisco José Barrios
Iván Cisneros Díaz, Luis Armando Genet Cruz
Martha Roxana Mendieta, Leslie Omar Tórrez Barquero
Mey Ling Pérez Cordero, Francisco Javier Castillo Vado,
Karla Ivania López Laguna, María Lilliam Navarrete Rivas
Perla Marina Centeno Talavera, Elba Mairena Molina,
Magdaly Bautista Lara, Gloria Villanueva Núñez,
Miriam Moreira Valerio, María Elena López Cerpas
María Manuela Zúniga Mairena*

RESUMEN

La UNAN Managua es una institución de educación superior de carácter público que según Constitución Política de la República de Nicaragua, en su Artículo 125 establece la autonomía financiera, orgánica y administrativa ..., así como la libertad de cátedra y obliga al Estado a promover la libre creación, investigación y difusión de las ciencias, las artes y las letras, que aporta al desarrollo del país, mediante la formación de profesionales, es una universidad de carácter nacional porque atiende al mayor número de estudiantes universitarios de Nicaragua, con una población de 38,171 estudiantes, tiene carácter multidisciplinario y trabaja en un marco de cooperación genuina, de equidad, compromiso, justicia social y en armonía con el medio ambiente.

La ponencia, se titula “*Acceso, Permanencia y Éxito Académico en Colectivos Vulnerables de la UNAN- Managua, Nicaragua 2010-2014*”, tiene como propósito contribuir al desarrollo de los sectores menos atendidos en Nicaragua.

Tales propósitos coinciden con los objetivos del Proyecto ACCEDES relacionados con los grupos vulnerables de educación superior:

- Concienciar sobre las dificultades que supone la universalización de la educación.
- Discutir las estrategias, acciones, programas y políticas.
- Consolidar líneas de trabajo y compromisos en las IES para mejorar la situación de las personas.
- Difundir y contrastar los logros conseguidos por el Proyecto ACCEDES.

El informe contiene: la legislación, el sistema de acceso, características de los estudiantes, estrategias para la permanencia y éxito académico, transición a la vida laboral de los estudiantes de las carreras en estudio, y las lecciones aprendidas.

El enfoque filosófico del estudio es mixto, pues se hace un análisis cuantitativo, porque nos permitió realizar análisis estadísticos y comprender como sienten y viven sus experiencias lo estudiantes y docentes involucrados en el estudio, la muestra estuvo conformada por un total de 224 estudiantes, los cuales están matriculados en la Facultad de Educación e Idiomas en las carreras de Ciencias de la educación con mención en: Física, Matemática, Física- Matemática y Pedagogía con mención en Educación musical; estudiantes del Instituto Politécnico de la Salud de la carrera Enfermería Obstetricia y Perinatología. Los instrumentos aplicados fueron: encuesta a los estudiantes, entrevista los directores de las carreras en mención y análisis de contenidos a los documentos de los planes operativos anuales de las diferentes facultades de la UNAN-Managua, y datos estadísticos proporcionados por la Dirección de Registro de la institución.

Como conclusión podemos expresar que existe coincidencia entre las políticas de gobierno, las de la UNAN –Managua y las del equipo ACCEDES lo que está permitiendo avances en el éxito académico del país.

14. 1 INTRODUCCIÓN GENERAL

Según el **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo** (PNUD-2013) América Latina sigue siendo la región más desigual del mundo en la distribución del ingreso, sin embargo en Nicaragua el desarrollo humano es catalogado como excelente ya que pasó de la categoría índice de desarrollo humano bajo a desa-

rrollo humano medio, presenta mejoras progresivas desde hace varios años. Estas mejoras están relacionadas porque Nicaragua está dando prioridad a la educación, enfatizando en la expansión de educación en área rurales, sumado que es un país que cuenta con argumentos legales que protege el acceso, permanencia y éxito de los estudiantes de educación superior entre ellos se mencionan los siguientes:

La Ley General de Educación No. 582, en su considerando VIII contempla “Que el acceso a la educación es libre e igual para todas y todos los nicaragüenses”. Dicha Ley, en su Capítulo III, inciso d), en cuanto a *equidad* dice lo siguiente: Siendo la educación un derecho fundamental inherente a la condición humana, la equidad pretende superar las exclusiones y desigualdades que afectan a las personas (niños, niñas, jóvenes y adultos) a la hora de tener acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo global, relacionando esta última con la calidad y pertinencia de los aprendizajes y la formación de una persona de calidad. La equidad se podría ubicar en esta frase: “Educación para todos y éxito de todos en la educación”. En el apartado de la Equidad, Acceso y Permanencia en la Educación en su Arto. 7) dice: La Equidad, entendida como el derecho de toda persona a la educación, y que esta sea un servicio al que todo nicaragüense pueda ingresar en condiciones de igualdad con la misma calidad, en la que se logren conjugar las necesidades sociales y locales.

La Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior Ley No. 89, artículo 3: se expresa que el acceso a las Instituciones de Educación Superior es libre y gratuito para todos los nicaragüenses, siempre que los interesados o aspirantes cumplan con los requisitos y condiciones académicas exigidas, sin discriminación por razones de nacimiento, nacionalidad, credo político, raza, sexo, religión, opinión, origen, posición económica o condición social. La educación superior también es contemplada en el Presupuesto Nacional de la República, el cual según la Ley 89, deberá ser del 6% de los ingresos totales del Estado, para las universidades estatales miembros del Consejo Nacional de Universidades (C.N.U.).

Para enfrentar la problemática y avanzar hacia el desarrollo, las universidades públicas que forman parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU) trabajan teniendo como referente el Plan Nacional de Desarrollo Humano que está impulsando el Gobierno de Nicaragua para atender a las familias y a las comunidades, a través de pequeños y grandes proyectos de desarrollo. El plan contempla proyectos para el desarrollo del talento humano de la educación superior, como condición indispensable para mejorar la calidad de los procesos y resultados de las universidades.

El gobierno de Nicaragua en su Plan de Desarrollo Humano plantea el compromiso del respeto a la Autonomía Universitaria, fortaleciendo la comunicación con las universidades para elevar la calidad y pertinencia de la Educación Superior pública a nivel nacional.

Es con ese objetivo que el presidente del Consejo Nacional de Universidades expone el Plan Estratégico de la Educación Superior (2014) en Nicaragua basado en los ejes: Calidad, Pertinencia, Impacto, Cobertura y Equidad, Ciencia, Tecnología e Innovación, Gestión, Interculturalidad y Género. A cada eje le corresponde una serie de estrategias que permitirán seguir fortaleciendo: la capacitación, organización, compromiso de la comunidad universitaria (autoridades institucionales, profesores, trabajadores administrativos, estudiantes, y gremios), articuladas entre sí con los demás subsistemas educativos del país.

Con respecto a la articulación sistemática, las universidades con preponderancia tienen como meta contribuir a mejorar la educación básica y media. Hay más de 7 mil docentes que se están profesionalizando a lo largo y ancho del país, se puede mencionar como ejemplo el caso del Departamento del Río San Juan, sitio vulnerable por su lejanía y bajo nivel económico, el cual es atendido por un proyecto coordinado por el CNU, a través de una Sede Interuniversitaria a la que acuden docentes de la UNAN Managua y UNAN León a desarrollar cursos que forman licenciados en Enfermería y diferentes especialidades en el área de la educación: Física, Matemática e Inglés y en Pedagogía con mención en educación Primaria que atenderán en la zona antes referida.

Para responder a los desafíos de la educación superior en el país las universidades han iniciado procesos de transformación curricular, fortaleciendo los ejes transversales como son la investigación, ciencia y tecnología, a fin de generar un mayor impacto y dar respuesta a la demanda social. La educación superior tiene el compromiso social de cumplir con el derecho a la educación según lo normado en las políticas de educación superior donde los colectivos vulnerables son priorizados. En ese sentido, algunas acciones desarrolladas por las universidades miembros del CNU, como parte del proceso de mejora son: ampliar la cantidad y calidad de las becas, mejorar y adecuar la infraestructura de los edificios, brindar cursos de capacitación y actualización dirigidos a docentes de todo el país que fortalezcan las acciones encaminadas al buen funcionamiento de las instituciones educativas.

Para el ingreso a la educación superior existe un requisito indispensable en dos de las universidades estatales (UNAN Managua, y UNI), quienes realizan examen de admisión para seleccionar a los estudiantes de primer ingreso. Cada universidad tiene su propia metodología de examen y sus propios criterios para

realizar la selección. Ambas universidades realizan un examen sobre conocimientos básicos de matemáticas y español, observándose en estos casos de manera sistemática, resultados que reflejan un bajo nivel de los estudiantes en dichas materias, en algunas carreras como psicología, medicina y arquitectura en las que además del examen realizan pruebas de aptitudes específicas.

14.2 SISTEMA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA, MANAGUA (UNAN-MANAGUA) SEGÚN DOCUMENTOS ANALIZADOS

La UNAN-Managua, como universidad pública comprometida con las transformaciones y desarrollo general del país asume la responsabilidad y el reto de formar profesionales integrales, es importante señalar que esta universidad favorece a todos los jóvenes sin exclusión alguna, por lo establecido como política en el sistema de nuevo ingreso estudiantil han incorporados a distintas carreras universitarias a estudiantes con discapacidades visuales, motores y auditivos, quienes son atendidos cumpliendo con la normativa de atención a la diversidad. Es una universidad con una población de 38,171 estudiantes, lo cual la convierte en la institución que atiende a la mayoría de la población estudiantil de educación superior en Nicaragua, con un promedio de eficiencia terminal de 50.23% para el período 2011 al 2013.

La UNAN Managua en su Plan Estratégico Institucional (2011-2015) contempla los siguientes ejes de gestión: Calidad y Pertinencia, Integración, Sostenibilidad, Innovación y Modernización, Desconcentración, permitiendo atender la Áreas de: Docencia y Curriculum, Administración, Investigación y Postgrado, Extensión y Proyección Social. Con el propósito de cumplir con el eje de Extensión y Proyección Social de su Plan Estratégico que en su objetivo N° 3 dice: “Potenciar el compromiso de la UNAN Managua, con la sociedad nicaragüense, colaborando en la solución de necesidades problemas y desafíos específicos con énfasis en los sectores más vulnerables, a través de la proyección social, la investigación y la incidencia en las políticas públicas”, se ha integrado al Programa Acceso, Permanencia y Éxito Académico en colectivos vulnerables (ACCEDES) conformado por 23 universidades de Iberoamérica.

En el caso de la UNAN Managua, según análisis realizados el sistema de acceso ha ido perfeccionándose año con año, realizando siempre coordinaciones previas con el Ministerio de Educación (MINED), con el propósito de tomar en

cuenta los temas abordados en los programas de las asignaturas de Matemática y Lengua y Literatura, en esa medida se utilizan los contenidos desarrollados para proceder a la elaboración de los instrumentos de evaluación que se aplican en la prueba de ingreso (acceso).

El proceso de acceso o ingreso, inicia con la divulgación de los requisitos y fecha de matrícula. La dirección de Registro Académico de la UNAN Managua, manifestó que antes del año 2006, se convocaba a los aspirantes a ingresar a través de los medios escritos de circulación nacional. Entre 2006 y 2010, se desarrollan ferias vocacionales, visitas a los centros de educación secundaria y se continúa publicando la convocaría en la mayoría de los periódicos de circulación nacional.

A partir del año 2010, se hace la convocatoria para la pre matrícula de los primeros ingresos y la matrícula de los de reingresos, a través de todos los medios masivos de comunicación del país y de la página web institucional en donde se explican los procedimientos, requisitos y criterios necesarios para ingresar a las diferentes carreras.

En el año 2012 el equipo de ACCEDES, en coordinación con la Dirección de Registro Académico analizan y perfeccionan el instrumento de matrícula (hoja de matrícula), incorporando preguntas que facilitan la obtención de datos lo cual permite una caracterización más integral de los estudiantes (datos generales, nivel socioeconómico, cultural y discapacidad o necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes), con esta información ha permitido mejorar la calidad de atención a los mismos. Como producto de esta información, es importante destacar que desde esta fecha, la universidad designa personal especializado para ser facilitadores de los estudiantes de nuevo ingreso que presentan necesidades educativas especiales durante el período de prematrícula, matrícula, examen de admisión y la vida misma del estudiante durante su carrera.

También se han implementado otras estrategias para la captación de estudiantes entre ellas es importante mencionar: plan de captación, visitas a colegios a nivel departamental y municipal en todo el territorio nicaragüense (para ello colaboran estudiantes-docentes), cursos de preparación para el examen de admisión de forma gratuita, creación de base de datos de los aspirantes, llamadas telefónicas (entre 3 o más) a los aspirantes para informarle del período de prematrícula, gestión de exoneración de aranceles para prematrícula y matrícula, acompañamiento en el proceso de prematrícula y matrícula, se les obsequia de la guía del examen de matemática y español a los optantes a carreras de interés nacional, en especial a los estudiantes de las carreras de Matemática y Física del área de educación.

Todos los aspirantes realizan el examen de ingreso. Los criterios de selección y la forma de ubicación se detallan a continuación: La clasificación estudiantil en las distintas carreras de los cursos diarios o por encuentros se hace de acuerdo al escalafón del promedio ponderado (de mayor a menor) obtenido en el examen de ingreso. El promedio es producto del resultado que cada estudiante obtiene en sus exámenes, cuya ponderación es la siguiente: Matemática (30%), Español (30%), más las calificaciones de los dos últimos años de educación secundaria que representan el 40% complementario.

La clasificación de los estudiantes se hace considerando en primer lugar, a los aspirantes de primera opción. De quedar cupos disponibles, se considerarán a los aspirantes de segunda opción. Para concursar por un cupo en una de las carreras en la UNAN–Managua, el estudiante debe obtener al menos un puntaje final ponderado igual o mayor a 40 puntos; quien obtenga un puntaje menor de 40 no clasifica en ninguna carrera.

En las carreras de Medicina, Odontología y Optometría Médica el mínimo para concursar por un cupo es de 50 puntos de promedio final después de realizado el examen de ingreso. En estas carreras los estudiantes concursan según el departamento geográfico o región de Nicaragua en donde se encuentre ubicado el centro educativo del último año aprobado y también se toma en cuenta el tipo de centro educativo (público o privado) existiendo cupos para cada uno de ellos. Esto ha hecho posible que los estudiantes de dichas carreras procedan de todas las regiones de Nicaragua, antes lo hacían estudiantes fundamentalmente de la capital, hasta en un 80%. Esta es una estrategia que permite un acceso más equitativo para los sectores más vulnerables.

La UNAN –Managua en coordinación con el gobierno de la República de Nicaragua y el MINED, para dar cumplimiento a la política de profesionalizar a los docentes empírico facilitó que todos los docentes que están en el ejercicio de la profesión y aspiran a continuar superándose, se les matriculó en las carreras de educación según el perfil de donde están ejerciendo. Otra gestión de relevancia es que se dio apertura al primer año de estudiantes de la carrera de licenciatura en Pedagogía con mención en educación para la diversidad a un grupo exclusivamente de estudiantes sordos, los cuales cuentan con dos intérpretes que realizan las traducciones simultáneas de las clases.

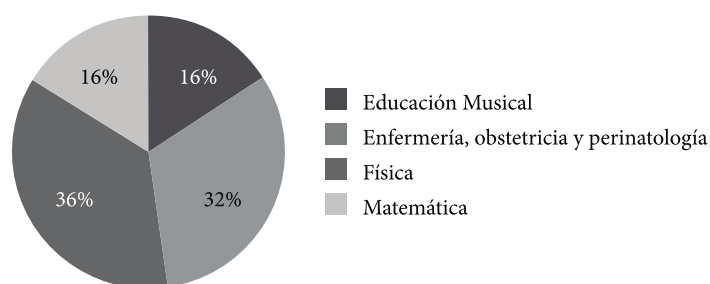
En principio todos los estudiantes prácticamente son becados porque el aporte que ellos brindan no cubre para los gastos que una carrera universitaria exige debido a que ellos solamente aportan semestralmente un aproximado de U\$ 8 dólares los estudiantes de cursos regulares; los de cursos de profesionalización

(maestros empíricos o servidores del área de salud) U\$ 4 dólares. También se otorga un bono de ayuda complementaria para la matrícula de U\$ 2 ó 4 dólares aproximadamente, a estudiantes de más bajos recursos económicos. Con base a la descripción anterior, se puede observar la evolución del sistema de acceso a la UNAN Managua.

14. 3 CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MUESTRA EN ESTUDIO

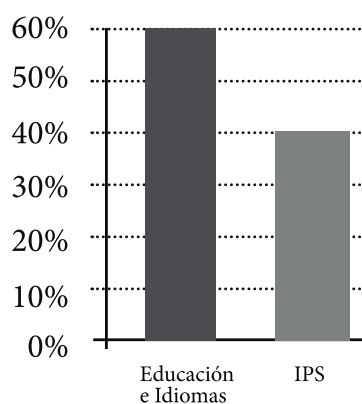
Datos Generales

No. 1 Las carreras en el estudio



La muestra de este estudio está conformada por un total de 224 estudiantes de la Facultad de Educación e Idiomas y del Instituto Politécnico de la Salud (IPS), quienes fueron encuestados en los años 2013-2014. El 16% de estudiantes corresponden a la carrera de Pedagogía con mención en Educación Musical; el 36% a la carrera de Educación con mención en Física; el 16% a la carrera de Matemática y, el 32% corresponden a la carrera de Enfermería Obstetricia y Perinatología.

No. 2 Facultades en el estudio



De las dos Facultades en estudio, el 60 % de los estudiantes corresponde a la Facultad de Educación e Idiomas y el 40 % al Instituto Politécnico de la Salud –IPS. De este total el 57% de los estudiantes afirmó que pertenecen al plan curricular del año 1999 y el 43% afirmó que pertenecen al plan 2013. De estos estudiantes el 36.9% reciben clase en el turno matutino, el 52% en el vespertino y el 11.1% estudia en la modalidad sabatina.

En relación al centro de procedencia de los estudiantes el 77% procede de centros públicos, 17% colegios privados y 6% de colegio subvencionados (reciben aporte económico del gobierno). Seguidamente se preguntó a los estudiantes si tienen claras sus metas con relación a la carrera que estudian y el 83.1% contestó que positivamente y el 12% contestó negativamente. El 78% de los estudiantes encuestados afirmó que la carrera que estudian o estudiaron es o fue su primera opción, 11% segunda opción y 11% afirman que es su tercera opción. El 66% de los estudiantes expresó que la razón principal por la que no lograron ingresar a la carrera deseada fue por el examen de admisión, mientras el 27% fue por costo económico, el 3% por su situación laboral y el 4% por otras razones personales.

Al preguntar a los estudiantes que les motivó a estudiar su carrera en la universidad la mayoría expresó que por deseos de superación y para poder ayudar económicamente a sus familiares, también porque les gusta su carrera y anhelan profundizar más sus conocimientos en esa área. Otro de los motivos es por el prestigio que tiene la universidad, sus planes de estudios y apoyo que se ofrece a los estudiantes.

Tipología Familiar

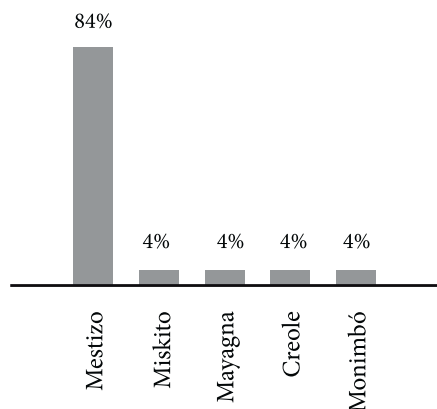
El 58% de los estudiantes expresó que su tipo de familia es nuclear, el 19% es extendido y un 23% es mononuclear. El 8% de los estudiantes afirman que el nivel de escolarización de sus padres es de bachillerato, el 37% de nivel primario, el 27% nivel secundario y el 28% un nivel universitario. Respecto a las relaciones familiares el 32% afirma que sus familiares presentan relaciones problemáticas, el 68% considera que no presentan relaciones familiares problemáticas. Con relación a si tienen en sus familias personas con necesidades educativas especiales el 13% respondió que sí y el 87% que no.

Al formular la pregunta sobre si todos los miembros de la familia están desempleados el 15% respondió que sí y el 44% que no. Los tipos de trabajos que realizan los familiares son: agricultores, amas de casa, artesanos, comerciantes

(vendedores ambulantes y ventas pequeñas o pulperías), docentes y en una minoría abogados, contadores e ingenieros.

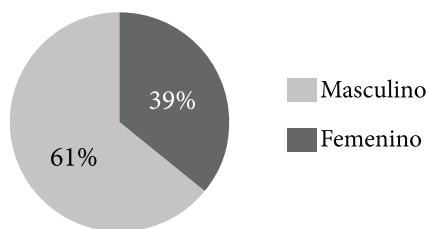
Características Personales

No. 3 Porcentajes según grupos étnicos de las muestras



La procedencia de los estudiantes es la siguiente: El 30.7% del departamento de Managua (capital del país), 26.2% de Masaya, 11.1% de Granada, y en un porcentaje bajo pertenece a los departamentos de Rivas, Boaco, Carazo, Matagalpa, Jinotega, Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN) y región Autónoma Atlántico Sur (RAAS). El 84 % de los estudiante encuestados pertenecen al grupo étnico mestizo, en un 16% están las otras etnias como miskitos, sumos o mayagna, creole y de Monimbó.

No. 4 Sexo de la muestra



El 61% de los estudiantes de la muestra son del sexo femenino y 39% del sexo masculino La mayor cantidad de estudiantes encuestados oscila en edades entre los 17 y 20 años.

El 86.7% de los estudiantes son solteros, 8% están casados, 4 % viven en unión libre, y 1% expresó ser divorciado.

Al preguntarles si pertenecen a un partido político el 42.2% contestaron que sí. Respecto a si pertenecen o no a alguna organización estudiantil dentro de la universidad el 39% afirmó ser parte de la estructura de la Unión Nacional de Estudiantes de Nicaragua (UNEN) desempeñando funciones como presidentes o vice presidentes de grupos de clase.

Historial Educativo

El 40.6% de los estudiantes que forman parte de la muestra ingresó a la universidad en el año 2013, el 25.4% en el año 2012 y el 11.6% en el año 2010. Respecto al año en que ingresaron a la carrera que cursan, el 26.7% respondió que fue en el 2013, el 26.9% en el 2012 y el 11.7% en el 2010. Al preguntarles si se han cambiado de carrera, el 90.2% respondió que no y solamente el 8.4% respondió positivamente. Así mismo se les preguntó si se han atrasado en el transcurso de su carrera, el 85.8% respondió que no y el 11.6% respondió que sí.

Con relación a su rendimiento académico el 7.1% considera que es excelente, el 38.2% afirma que es muy bueno, el 41.8% dice que es bueno y 12% afirma que es regular. Posteriormente se preguntó qué tipo de dificultades presentan en los estudios, el 10% respondió que tiene problemas de aprendizaje, el 26% problemas de concentración, 32% en técnicas de estudio, 15% manifestó problemas de tiempo y el 16% mencionó otras dificultades.

Al preguntar si en algún momento de su trayectoria han sido rechazados por sus compañeros de clase, el 2% contestó que frecuentemente, el 13% algunas veces, 21% raras veces y el 64% expresa que nunca han sido rechazados. Es importante señalar que el 54% de los estudiantes afirma tener un alto nivel de confianza en el estudio, 43% opina que medio y el 2% opina que bajo.

Condiciones Laborales

Respecto a su situación laboral, el 28% de los estudiantes expresó que trabaja actualmente, el 18% que trabaja a veces y el 54% no trabaja. El 58% considera que afrontan una jornada laboral extensa y agotadora, el 33% afirma no sentir agotamiento, y un 9% dice que a veces.

El 60% de los estudiantes menciona que existe relación entre la actividad laboral y su carrera, el 9% dice que parcialmente y el 31% afirma que no. El 79% considera que la remuneración del salario es por debajo del salario mínimo, el 17% considera que tiene salario mínimo y el 4% dice que su salario es mayor al salario mínimo.

Apoyo institucional recibido

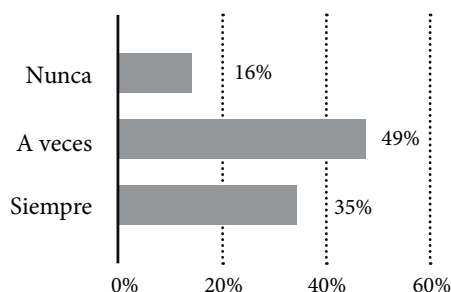
Al preguntarle a los estudiantes si reciben algún tipo de beca por parte de la universidad, el 36.9% de la muestra contestó que sí, mientras que un 61.3% afirmó que no reciben beca. Es importante resaltar que los estudiantes que expresan no recibir beca la razón es porque no reciben dinero adicional. Del total de estudiantes que reciben beca unos reciben becas internas, estas consisten proporcionar alimentación, alojamiento, atención médica, atención psicológica, recreación, deporte, danza, música, pintura y teatro; otros reciben becas externas estas consisten reciben aporte económico según su rendimiento académico y otros reciben la ayuda monetaria otorgada por el gobierno de la República a través del programa beca ALBA. El 34% de los estudiantes afirma que recibió apoyo de la universidad sobre orientación hacia las carreras que podían estudiar y un 66% afirma no haber recibido orientación por parte de la misma. Con relación a la orientación el 77% la valora que ha sido útil, el 12% de manera parcial, el 3% de poca utilidad y el 8% totalmente inútil.

Accesibilidad, distancia entre la universidad y el lugar de procedencia

El 98% de los estudiantes afirma que la distancia que existe desde sus casas hasta la universidad está entre 30 y 600 kilómetros. El 24% de los estudiantes proceden de zonas donde la comunicación y/o transporte es difícil y el 76% manifestó que no tiene dificultades. Al preguntar si proceden de zona rural o urbana el 39% expresó que proceden de zonas rurales y el 61% de zonas urbanas. Cabe destacar que el 17% de la muestra afirma vivir en zonas marginales.

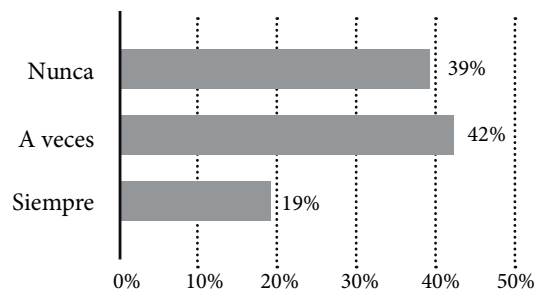
Dimensión institucional

¿La institución brinda planes de orientación o tutoría?



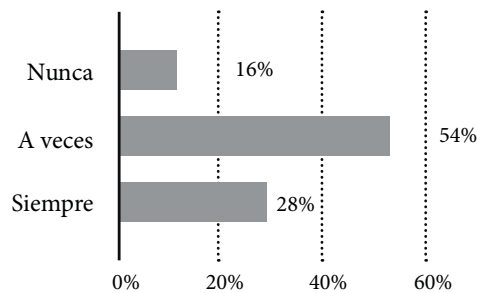
Según los datos obtenidos a través del instrumento de recolección, se encontró que los estudiantes manifestaban en un 49% que a veces la institución brinda planes de orientación o tutoría a los estudiantes; otro 35% manifestaba que siempre la institución realizaba esta acción y solamente un 16% aseguraba que nunca la institución llevaba a cabo esta labor. Con esta descripción podemos inferir que no hay una cultura generalizada por parte de la mayoría de los docentes de atender a los estudiantes en actividades complementarias como son las tutorías que van a incidir en el éxito académico.

¿Existen acciones propedéuticas al iniciar el año lectivo?



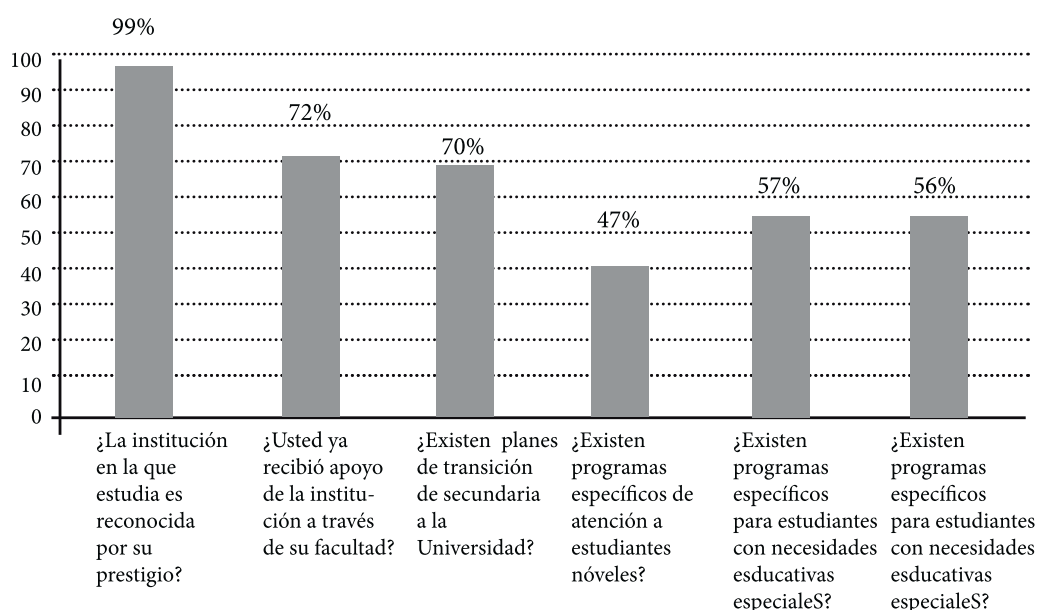
Al preguntar a los estudiantes sobre las acciones propedéuticas al iniciar el año lectivo, ellos manifestaban en un 42% que **a veces** la institución propicia acciones propedéuticas al iniciar el año lectivo, otro 39% manifestaba que nunca y un 19% aseguraba que siempre. Con base al nivel educativo de entrada que tienen los estudiantes lo cual se ha reflejado en los resultados de las calificaciones que obtienen al ingresar a la UNAN-Managua, se sugiere que cada carrera realice esta acción, tomando en cuenta las debilidades más visibles en su formación académica.

¿Existen acciones de comunicación entre las diferentes instancias?



Los datos obtenidos con respecto a la existencia de acciones de comunicación entre las diferentes instancias muestran que los estudiantes consideran en un 54 % que esta acción se observa a veces; otro 28% manifestaba que siempre existe comunicación entre las diferentes instancias y un 18% aseguraba que nunca la institución realizaba este tipo de comunicación. Tomando en cuenta los resultados en el informe de autoevaluación finalizado en el año 2010, la comunicación era una de sus debilidades, pero en el informe actual finalizado en junio del año 2014, vemos que se ha avanzado y esto nos permitirá determinar qué acciones faltan para lograr una excelente comunicación, lo cual se reflejará en el plan de mejora institucional.

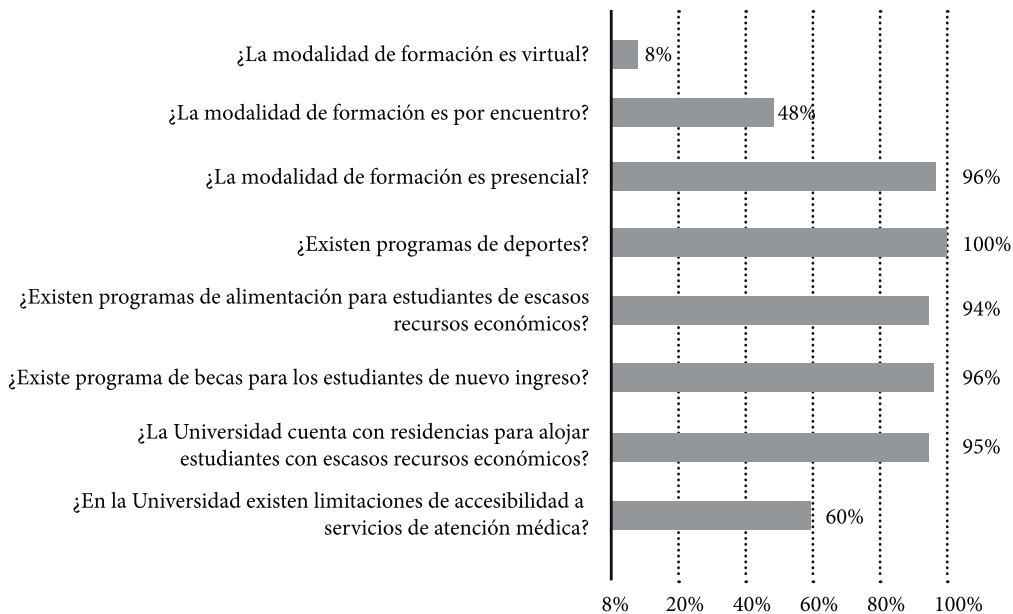
Actuaciones institucionales específicas



Según los datos obtenidos a través de la encuesta aplicada a los estudiantes, manifestaban en 99% que la universidad en la que estudian es reconocida por su prestigio y solamente el 1% opina lo contrario. Por otra parte un 72% de los encuestados afirma haber recibido apoyo de la institución a través de su facultad y otro 70% por medio de su departamento. En cuanto a los planes de transición de secundaria a la universidad un 47% de los estudiantes manifiestan que si existen estos planes, además un 57% de los estudiantes aseguran que existen programas específicos de atención a estudiantes nóveles. Los estudiantes también expresaban en un 56% que en la universidad existen programas específicos para estudiantes

con necesidades educativas especiales y un 65% también asegura la existencia de lineamientos específicos para estudiantes con necesidades educativas especiales.

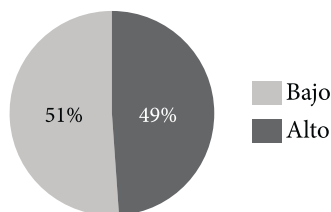
Factores Estructurales



Los datos encontrados en base a la información obtenida por los estudiantes muestra en un 100% que existen programas en la institución que apoyan el deporte, además un 94% asegura que existen programas de alimentación para estudiantes de escasos recursos económicos, un 96% asegura que existen programas de becas a los estudiantes de nuevo ingreso. Por otra parte 95% de los estudiantes manifiesta que la universidad cuenta con residencias para alojar a estudiantes con escasos recursos. Sin embargo un 60% asegura que en la universidad existen limitaciones de accesibilidad a servicios de atención médica.

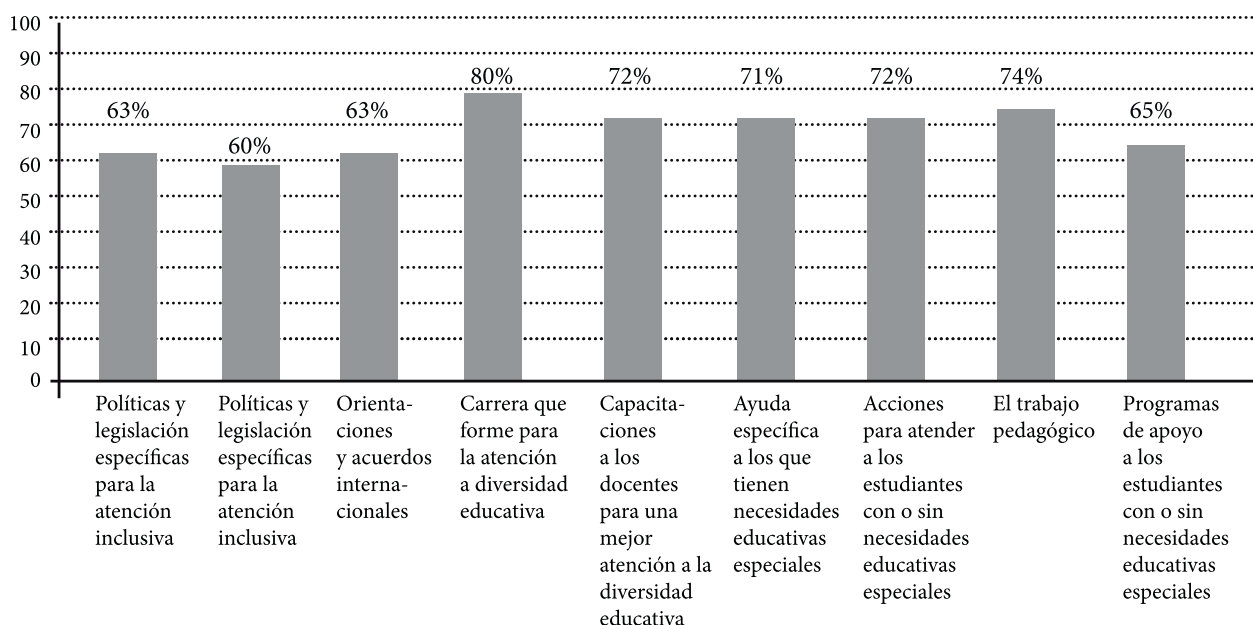
Según la muestra en estudio un 97% expresó que la modalidad predominante es presencial, un 48% por encuentro y solamente el 8% de los estudiantes utilizan la modalidad virtual.

Promedio de estudiantes por docente en el aula de clase



En cuanto al promedio de estudiantes por docente en el aula, un 51% de los estudiantes aseguran que es bajo y solamente un 49% expresa que es alto. Consideramos que el número de estudiantes por aula debe armonizarse de manera que no existan grupos con gran cantidad y otras pequeñas cantidades. Es conveniente un número de estudiantes entre 25 y 30 como máximo en las asignaturas o cursos que tienen un componente alto en la realización de talleres o asignaturas que exigen trabajo de curso.

Políticas Públicas de Educación



Según la información encontrada a través de la encuesta aplicada a estudiantes, un 63% aseguran que en la institución existen Políticas y Legislaciones específicas para la atención inclusiva y que además poseen coherencia con orientaciones y acuerdos internacionales, el 60% asegura que se aplican las políticas.

Por otra parte el 80% de los estudiantes asegura que existen carreras en la universidad que forman profesionales de la educación para la atención a la diversidad educativa, carreras que tiene el título de Licenciado en Pedagogía con Mención en Educación Especial y a partir del año 2014 se le denomina Licenciado en Pedagogía con Mención en Atención a la Diversidad. El 72 % de los estudiantes manifiesta que los docentes son capacitados constantemente para una mejor atención a la diversidad educativa y que además realizan acciones para atender

a estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, esto se ha realizado en poco porcentajes.

El 71% de los estudiantes expresa que existen ayudas específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales y un 65% asegura que la universidad implementa programas de apoyo a estudiantes con o sin necesidades educativas especiales.

Según los estudiantes un 74% manifiestan que el trabajo pedagógico del docente se adapta a las necesidades educativas de los estudiantes.

Acciones que realizan los docentes para atender a los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales

Según los estudiantes dentro de las acciones que realizan los docentes para atender a los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, predomina la atención psicológica a los estudiantes independientemente de su condición, además de brindar consejería. Por otra parte ellos expresaban que los docentes les ofrecen atención personalizada en cuanto a aclaración de contenido, impartiendo clases fuera del horario establecido, retomando el tema anterior en caso de que el estudiante no esté claro.

Trabajo pedagógico de los profesores para atender las necesidades de los estudiantes

Según los datos obtenidos en cuanto al trabajo pedagógico de los docentes los estudiantes manifestaban que los que se adaptan a las necesidades educativas de los estudiantes son las actividades metodológicas, estrategias educativas, brindar atención personalizada al estudiante cuando se encuentra en dificultad en determinado contenido, educación inclusiva, adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje, las formas de evaluación, la modelización de guía y ejercicios adecuados a las necesidades de cada estudiante, además del buen material de estudio utilizado y los diferentes medios audio visuales empleados para dinamizar la clase.

Programas de apoyo que implementa la universidad a los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales

Los estudiantes expresan que los programas de apoyo implementados por la universidad a los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales se encuentran entre el otorgar becas a los estudiantes, bonos de alimentación, ellos manifiestan tener atención médicas además de las diferentes becas ofertadas por la universidad, también aseguran recibir bonos de transporte, facilitar la ayuda de alumnos monitores de grados académicos superiores, reforzamientos a los estudiantes con

dificultades académicas, así como la tutoría brindada por los docentes. También expresan que los exámenes especiales, cursos de veranos, la orientación vocacional son programas que implementa la universidad a los estudiantes.

Tipo de apoyo que reciben

El Departamento de Física brinda siempre atención a los estudiantes que tienen dificultades en la comprensión de la asignatura, es decir que ellos dan clases extras por las tardes o ponen a otro estudiante de nivel superior para que les ayude en sus dificultades. Por otra parte la facultad apoya académicamente y brinda orientación vocacional, así como medios de transporte también lo hacen pedagógicamente y didácticamente, los docentes del departamento siempre están presentes, el apoyo económico está presente por parte de la facultad y el departamento. Los docentes brindan tutorías, y tienen oportunidades a las diferentes becas ofertadas por la universidad.

Estrategias para la permanencia y éxito académico realizadas por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN –Managua.

Retomando lo establecido en el Plan Estratégico de la UNAN Managua, beneficia a la población estudiantil, con algún tipo de beca, siendo el 33 % de los estudiantes matriculados favorecidos con becas internas y becas externas lo que contribuye de forma significativa al acceso, permanencia y éxito académico en la universidad.

Las becas internas brindan beneficios tales como: alojamiento, alimentación, atención médica, ayuda monetaria para sufragar parcialmente algunos gastos, atención psicológica, participación en diferentes grupos culturales y deportivos. Las becas externas, consisten en otorgar un estipendio, según la condición socioeconómica del estudiante y su lugar de procedencia. Existe otro tipo de becas que conceden ayuda económica como son las becas ALBA y las becas especiales (aporte económico para alimentación y vivienda) que se entregan a estudiantes de la carrera de Medicina, procedentes de lugares muy distantes.

Con relación a la eficiencia académica, según estadísticas de la UNAN Managua en el año 2013 hubo un promedio de 67% de éxito académico, esto significa que existe buen rendimiento académico por parte de los estudiantes inscritos en las diferentes carreras.

Para dar cumplimiento a las políticas de la educación superior, la UNAN Managua realiza su planificación mediante un Plan Operativo Anual Institucional (POA) 2014, de este se derivan los POA facultativos y de las diferentes unidades académicas y administrativas, los cuales incluyen estrategias y actividades que

promueven el acceso, permanencia y éxito académico de los estudiantes de cursos regulares y profesionalización. A continuación se presentan en detalle cada uno de estos aspectos:

Estrategias y acciones para el acceso a la educación superior

Establecer un plan de comunicación, divulgación, relaciones públicas y proyección social en cada uno de los niveles académicos: institución, facultades, departamentos, etc. para dar cumplimiento a las estrategias es necesario realizar las siguientes actividades:

- Mejoramiento del mecanismo de la Facultad para actualizar la información publicada en el sitio web y medios de comunicación internos y externos,
- Diseñar un Plan Estratégico de comunicación de la Facultad
- Activación de murales de Divulgación,
- Elaboración de Boletín Informativo.
- Oferta académica anual a todos los bachilleres del departamento
- Realización de Ferias Académicas
- Facilitación de guías de estudio para examen de admisión(Español y Matemáticas)
- Cursos gratuitos para aplicar al examen
- Facilitación de guías de estudio para examen de admisión(Español y Matemáticas)
- Feria vocacional, visitas a los institutos para promover las carreras.
- Desarrollo de cursos propedéuticos para la formación básica en cada una de las carreras.

Estrategias y acciones para promover la permanencia en la educación superior

Para promover la permanencia se planificó la estrategia: Análisis de las causas y consecuencias de la deserción estudiantil en la facultad. Además fortalecer y armonizar programas extracurriculares en pro de la formación integral de los estudiantes, a través de atención estudiantil (becas, orientación psicológica, deportes, cultura, voluntariados sociales, movimientos ecológicos, entre otros).

Las actividades a desarrollar son las siguientes.

- Coordinar reuniones con instancias afines al quehacer cultural, social, ecológico y deportivo.
- Realizar ferias universitarias multidisciplinarias para promover la cultura.
- Implementar de un plan de intervención educativa que ayude a disminuir la deserción escolar.

Estrategias y acciones para el éxito académico durante los estudios universitarios

Como producto del análisis del rendimiento académico del alumnado, las diferentes facultades se han planteado las siguientes estrategias:

- Estimular la superación permanente de los docentes con métodos innovadores de enseñanza que faciliten el aprendizaje significativo, tanto a nivel de grado como de postgrado.
- Promover el análisis de las causas y consecuencias del rendimiento académico de los estudiantes.
- Delegar a docentes para la participación en las comisiones Ad Hoc que elaborarán los documentos normativos de modalidades de estudios y prácticas de formación profesional.
- Promover el apoyo a los proyectos de investigación que favorezcan la innovación, incubación y creación de empresas mediante la creación del Movimiento de Estudiantes Emprendedores.
- Promover la participación de los estudiantes en la Jornada Universitaria de Desarrollo Científico (JUDC).
- Potenciar el eje de investigación en las distintas asignaturas del Plan de Estudios de las Carreras y en los diversos espacios de proyección científica existentes.
- Potenciar la participación de docentes y estudiantes en las prácticas de familiarización, especialización, formación profesional, seminarios de graduación, congresos científicos, jornadas universitarias de desarrollo científico, en la resolución de los problemas reales de la sociedad.

Las actividades a desarrollar para cumplir con esta estrategia serán:

- Implementación de un plan de intervención educativa que ayude a elevar el nivel académico y disminuir la deserción escolar.
- Realizar análisis grupal, cuantitativo y cualitativo del rendimiento académico estudiantil por asignatura, carrera, departamento y facultad.
- Presentar el informe del rendimiento académico para crear e implementar actividades que favorezcan el aprendizaje significativo, por asignatura, carrera, departamento e institucional.
- Asignación de asignaturas a docentes con mucha experiencia.
- Taller de capacitación en el área pedagógica y científica.
- Crear el movimiento de estudiantes investigadores/ emprendedores.
- Realización de prácticas por parte de los estudiantes en empresas y organizaciones acordes al perfil profesional.

- Incentivar la participación de los estudiantes en la JUDC y el Congreso Científico como parte del contenido curricular de las carreras.
- Planificar el currículo de las carreras teniendo a la investigación como un eje transversal, encaminado a la participación de los estudiantes en las JUDC, congresos científicos y en la elaboración de sus trabajos monográficos.
- Capacitación a los docentes de planta y horarios en el uso de la plataforma virtual Moodle.
- Gestionar convenios con empresas privadas y el Estado para la inserción de estudiantes en prácticas profesionales y pasantías.
- Taller de emprendedores e innovación.

Algunas actividades desarrolladas por el equipo ACCEDES (UNAN Managua) para fortalecer el Acceso, Permanencia y Éxito académico.

- Reunión Informativa sobre lo acontecido en el Encuentro de La Habana, Cuba.
- Elaboración de un plan de intervención para desarrollar las actividades y delimitar funciones.
- Revisión de los formatos de guía de encuesta y grupo focal sobre el Acceso, Permanencia, Egreso y el Éxito académico de colectivos vulnerables.
- Validación de los formatos de guía de encuesta.
- Analizar los documentos rectores de la institución: planes estratégicos, plan de mejora, planes de las unidades sustantivas que fortalecen el acceso, la permanencia y el éxito académico del estudiantado de la Universidad.
- Para dar cumplimiento al plan de intervención propuesto en el estudio a colectivos vulnerables se desarrollaron talleres :
 - Para promover el Crecimiento Personal con énfasis en: autoestima, comunicación y actitud del docente, efectuado con profesores de los departamentos de Matemática, Física y Enfermería, a fin de fortalecer las relaciones interpersonales entre docentes-estudiantes.
 - Taller para diagnosticar las áreas de los hemisferios cerebrales que utilizan tanto estudiantes como docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de fortalecer el éxito.
- Coordinación y trabajo realizado con la dirección de Registro Académico para el mejoramiento del instrumento o la hoja de matrícula que está permitiendo obtener una caracterización más completa de los estudiantes que se inscriben en la universidad, lo que ha permitido se vayan incorporando mejora en la atención de los mismos de manera integral.

- Capacitación sobre Evaluación Educativa dirigida a docentes de primaria y secundaria a nivel nacional, a fin de contribuir a desarrollar prácticas evaluativas que favorezcan el aprendizaje exitoso de los estudiantes.

14.6 TRANSICIÓN A LA VIDA LABORAL DE LOS EGRESADO Y/O GRADUADOS DE LOS ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS EN ESTUDIO.

Estrategias que se implementan con los graduados de la universidad

- Implementar un plan de relevo generacional, basado en indicadores de desarrollo institucional, que permita articular progresivamente aprendizajes acumulados del personal actual con los propios docentes jóvenes (incluye reactivación del movimiento de estudiantes ayudantes y asesorías puntuales de docentes retirados y retiradas de experiencia avanzada).
- Realizar un estudio de seguimiento a graduados de las carreras que ofrece la facultad, para el mejoramiento del currículo de la facultad.
- Establecer un sistema de seguimiento a graduados a través de la creación del observatorio de graduados y la asociación de profesionales graduados de la UNAN Managua.
- Establecer un vínculo con la empresa privada y entes gubernamentales a fin de garantizar fuentes de trabajo a los graduados.

14.7 LECCIONES APRENDIDAS

- Que la universidad puede incidir en la mejora constante del éxito académico de los estudiantes y que esto depende fundamentalmente del trabajo que cada docente realiza con su entrega, amor, actitud, disciplina y responsabilidad.
- Lo valioso que es el trabajo cooperativo en su verdadero sentido.
- Fortalecer los procesos investigativos aplicando diseños cuasiexperimentales.
- La importancia de sistematizar las experiencias para continuar mejorando los procesos que contribuyen al cumplimiento de la misión y visión institucional.

14.8 CONCLUSIÓN

Podemos expresar que existe coincidencia entre las políticas de gobierno, las de la UNAN –Managua y las del equipo ACCEDDES lo que está permitiendo avances en el éxito académico del país.

REFERENCIAS

- A., Henríquez S. (2008) *Análisis de los principales factores asociados al bajo rendimiento académico de los estudiantes de cuarto y sexto año de la Licenciatura Bioanálisis Clínico Modalidad Sabatina y propuestas de alternativas*. Managua, Nicaragua: s/e.
- C.N.U. (2004) *Información estadística de las Universidades miembros del CNU año 2003* Financiado por el Proyecto BID. Managua: s/e.
- · —, (2009) *Información estadística de las Universidades miembros del CNU*. Con el apoyo de Asdi. Managua: s/e.
- · —, (2001) *Información estadística de los Centros de Educación Superior de Nicaragua Miembros del CNU*. León, Nicaragua: Editorial Universitaria UNAN León.
- · —, (2010) *Información estadística de las Universidades miembros del CNU año 2010*. Con el apoyo de Asdi. Managua: s/e.
- · —, (1998) *Información estadística de los Centros de Educación Superior de Nicaragua Miembros del CNU 1995-1996*. León, Nicaragua: Editorial Universitaria UNAN León.
- · —, (2000) *Información estadística de los Centros de Educación Superior de Nicaragua Miembros del CNU 1997-1998*. León, Nicaragua: Editorial Universitaria UNAN León.
- · —, (2002) “Información estadística de los Centros de Educación Superior de Nicaragua Miembros del CNU año 2002.” *La prensa*: Managua.
- CALDERÓN, V.E. (1997) *Deserción escolar en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua*. Managua: s/e: Managua.
- CARBALLO, G.J. (2002) *Incidencia de factores educativos y socio-demográficos en el ingreso de los estudiantes a la universidad nacional de ingeniería en enero 2001*. Tesis de maestría UNAN, Managua, Nicaragua. Managua: s/e: Managua.

- CISNEROS Moreira, E. (2006) “Características Generales de la Educación Superior en Nicaragua”, *Proyecto Tunning*, América Latina 2004-2006. Managua: s/e: Managua.
- COREA Tórrez, N.C. (2012) “Los sistemas de acceso, normativas, permanencia, estrategias de tutoría y retención de estudiantes de educación superior en Nicaragua” *Informe Nacional*. Managua, Nicaragua: Editorial UNAN Managua.
- D., Schwartz. (2008) *Causas que dan Origen a la Deserción Estudiantil del Primer Año al Quinto Año de Bluefields Indians And Caribbean University-BICU-RECINTO BLUEFIELDS*, carrera de Contaduría Pública y Finanzas, en los períodos académicos 2005-2006. Bluefields, Nicaragua.: s/e.
- FNUAP. (2010) *Análisis sobre la situación social, económica y política de la juventud nicaragüense: una oportunidad de desarrollo*, Nicaragua. Managua: s/e.
- GREEN, T. G. (2008) *Factores socioeconómicos, psico-culturales y ambientales que más incidieron en la deserción de estudiantes de la carrera de Derecho de la BICU-CIUM (2003-2005)*. Tesis de maestría UNAN. Managua, Nicaragua: s/e.
- HENRÍQUEZ, S. A. (2008) *Situación económica cultural y su impacto en la deserción de los estudiantes de primer ingreso de la carrera de Administración de Empresa de la Universidad BICU-CIUM, en el año 2005*. Tesis de maestría UNAN. Managua, Nicaragua: s/e.
- UNAN- Managua, (2010) *Plan Estratégico Institucional 2011-2015*. Managua, Nicaragua: Editorial UNAN Managua.
- MARÍN, R.P.(1996). *Algunos factores que inciden en el bajo rendimiento de los estudiantes, reflejados en los resultados de las prueba de admisión en el área de matemática aplicados en la UNAN-Managua*, ingreso 1996. Managua, Nicaragua: s/e.
- PNUD. Informe de Desarrollo Humano(2013). *El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Canadá: Editorial Gilmore Printing Services Inc.
- TERCERO, R. T.(2002) *Factores académicos y socio-demográficos que inciden en la relación del promedio de secundaria y las calificaciones obtenidas en español en el examen de ingreso a la UNAN Managua 2001*. Tesis de maestría UNAN. Managua, Nicaragua.: s/e.
- ZÚNIGA, G. D. (2002)*Análisis de los principales factores asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes del cuarto y sexto año de la Licenciatura Bioanálisis Clínico Modalidad Sabatina y propuestas de alternativas*. Tesis de maestría. Managua, Nicaragua.: s/e.

Capítulo
X

*Buenas prácticas
y experiencias
exitosas con
personas y colectivos
vulnerables*

10.1 INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior registran cambios y transformaciones a fin de promover la inclusión, el Banco Internacional de Desarrollo reivindica el carácter colaborativo de los procesos de innovación y construcción de Proyectos de Intervención Educativa.

Los participantes en esta línea temática nos compartirán estrategias y buenas prácticas ya aplicadas desde sus IES, que nos brindarán ideas que pueden ser retomadas por otras instituciones para replicarlas a su interior y generar planes de mejora.

10.2 APORTACIONES GENERALES DE ESTA LÍNEA

1 PROGRAMA DE FORMACIÓN EN RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE APOYADO EN MOODLE. APLICACIÓN ESTUDIANTES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL AUDITIVA UNELLEZ

Dulmar Pérez Ramírez

Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales
Ezequiel Zamora UNELLEZ Barinas.
Cátedra Libre Discapacidad Tecnología y Educación/Venezuela

RESUMEN

El docente universitario tiene el reto de replantearse su rol ante los métodos modernos de educación y su práctica docente frente a la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (TIC) en la construcción didáctica y la admisión del estudiante con diversidad funcional auditiva, debe desarrollar competencias específicas que le permitan conocer la realidad del sordo y su proceso de enseñanza y aprendizaje, esto conlleva a proponer un programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la Plataforma Moodle, dirigido a los profesores universitarios, destinado atender a los estudiantes con esta diversidad funcional en la UNELLEZ. La herramienta Moodle se extiende exponencialmente, es útil para la enseñanza, resulta esencial para crear objetos de aprendizaje, elaboración de contenidos con eXelearning, para fomentar el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, permite la comunicación y el trabajo en red para la integración e implementación del currículo. El estudio fue de carácter descriptivo bajo la modalidad de proyecto factible, los elementos de la muestra lo conformaron 50 profesores. Para recabar la información se aplicó un cuestionario, de acuerdo a los resultados se puede afirmar que la mayoría de los encuestados expresaron que algunas veces creen que las TIC son herramientas adecuadas, para fomentar oportunidades educativas a las personas con diversidad funcional auditiva y pocas veces los recursos tecnológicos, ofrecen entornos de aprendizajes nuevos y eficaces para individualizar la enseñanza, a efectos de responder a las necesidades de aprendizaje de éstos estudiantes. El programa se

desarrolló en Moodle para la formación del profesorado en el trabajo académico con estudiantes que presentan diversidad funcional auditiva, para que a posteriori se adopte el uso de la plataforma como herramienta de apoyo, en las actividades académicas, en un ambiente de inclusión y equiparación de oportunidades.

La tarea del profesor universitario debe trascender para buscar la reflexión sobre el conocimiento y la forma en que éste se adquiere. Para Pestana (2005) “tal como lo establecen las normativas nacionales e internacionales debe ser accesible a todas las personas sin admitir ningún tipo de discriminación” (p.12). El proceso de aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional auditiva, puede requerir medios distintos de los usuales en lo que se refiere a la forma que adquiere el mensaje para que éste sea accesible. En este sentido la educación debe considerarse en términos pedagógicos de acuerdo a las políticas educativas de equidad e igualdad de oportunidades, bajo un proceso educativo e instructivo, de igual manera dadas las tendencias modernas en tecnología educativa actualmente llamada la sociedad de la información, convergen hacia una integración con los métodos y estilos. En este sentido, una de las formas de conseguir un salto de calidad en la preparación de talentos humanos que puedan atender las necesidades del sistema educativo, son los programas de formación profesional que eleven la competitividad universitaria respondiendo de manera eficiente a las demandas del estudiante. Estos programas de formación deben estar orientados al desarrollo de habilidades y destrezas de los profesores universitarios, para garantizar la prosecución de las personas con diversidad funcional que aspiran una inserción inmediata en el ámbito laboral formal. Al respecto, Aramayo (2005) expone que “la atención de las personas con discapacidad en las universidades en Inglaterra y España tienen recorrido un sendero en el que, sistemáticamente, enrumbaron sus logros y realizaciones desde hace un par de décadas” (p.57). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad de los cuales 56.000.000 son hipoacúsicos. De este modo, el tema de la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en las universidades está cobrando fuerza como fruto de la interacción de múltiples causas.

La Universidad tiene el deber de incorporarse a elaborar programas y propuestas que propicien una verdadera inclusión, donde la tecnología juegue un papel primordial, además de involucrar y formar a los profesores. Cabe mencionar que en la UNELLEZ ubicada en Venezuela en la región los Llanos del estado Barinas, los estudiantes cuentan con intérpretes de lengua de señas y asesores académicos, quienes brindan un acompañamiento académico a la audiencia con

diversidad funcional auditiva. Sin embargo, es necesario crear políticas de integración, propiciando formación académica con tutores, quienes asesoren, guíen y orienten la construcción del conocimiento, de igual manera deben ofertarse cursos o talleres que fomenten las estrategias de aprendizaje para ésta población. Por otro lado, los materiales, recursos pedagógicos y tecnológicos dirigidos a esta audiencia, deben estar elaborados por personal calificado, para que los estudiantes puedan participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Son diversas las competencias que el docente universitario debe esgrimir, para atender al estudiante con diversidad funcional auditiva entre ellas se tiene: comprender la realidad del estudiante sordo, sus características, actitudes y valores, conocer la lengua de señas, utilizar adecuadamente los medios tecnológicos y herramientas de apoyo para presentar los recursos para el aprendizaje.

El Objetivo de la investigación es la aplicación de un Programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la plataforma Moodle, dirigido a los profesores universitarios para el trabajo académico de los Estudiantes con diversidad funcional auditiva, inicialmente se diagnosticaron las competencias de los profesores universitarios en el proceso de enseñanza de los estudiantes con diversidad funcional auditiva, se determinó la factibilidad institucional y social y se diseñó un Programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la Plataforma Moodle destinado atender a los estudiantes con diversidad funcional auditiva, conformado por 3 fases sensibilización uso y bondades de la herramienta Moodle y la tercera de recursos para el aprendizaje tecnológicos eficientes y eficaces para los estudiantes con diversidad funcional auditiva.

1.1 TEORÍAS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

1.1.1 *Tecnología Educativa*

La definición de la UNESCO en (1984), expone que la tecnología educativa ha sido concebida como el “uso para fines educativos de los medios nacidos de la revolución de las comunicaciones, como los medios audiovisuales, televisión, computadores y otros tipos de “hardware” y “software”. (UNESCO, 1984, 43-44). Las formas de conceptualizar la Tecnología Educativa, con independencia de los planteamientos conductistas, cognitivistas o constructivistas, son: - **Concepto centrado en los medios.** (Salinas, 1991:35) diseño, desarrollo e implementación de técnicas y materiales (productos) basados en los nuevos medios tecnológicos. - **Concepto centrado en la instrucción** modelo teórico y práctico para el

desarrollo sistemático de la instrucción, (Marques, 1999) (definición de teorías de aprendizaje, diseño del currículum, selección y producción de materiales, elección de métodos, gestión de la instrucción, evaluación de los resultados). - **La enseñanza programada. Enfoque conductista y neoconductista** (Salinas, 1991) la Tecnología Educativa nace en los años 50 con la publicación de las obras de Skinner “Máquinas de enseñanza”.- **La Teoría de la Comunicación** a partir de 1929, el desarrollo técnico de los medios de comunicación generó interés por conocer sus efectos a Weaver y Shanon formularon su Teoría de la comunicación, (Escudero, 1981) apoyada en una sólida base matemática, que buscaba una transmisión eficaz de los mensajes. Dede (2005) expone que “los docentes están usando las computadoras como herramientas para impartir y facilitar la enseñanza, no solo mediante ejercicios de repetición y practica, sino como un medio para asegurar condiciones de aprendizaje propias y equitativas para todos los estudiantes” (p.78).

1.1.2 Inclusión de los Estudiantes con Discapacidad Auditiva en el Proceso Educativo Universitario

En las universidades, se observa la variedad en todas sus manifestaciones, Arenas (2011:87) reseña que la diversidad reflejada en las universidades, específicamente a través de la discapacidad, “es una realidad que atañe a toda la comunidad universitaria, empezando desde sus autoridades, los estudiantes, el personal obrero, administrativo y docente, puesto que de ellos dependerá la socialización de los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad”. De igual manera, las instituciones de Educación Universitaria son el escenario más propicio para brindarles una mejor atención, Aramayo (2005) comenta que:

Las escuelas y universidades tienen que avanzar en el proceso de sensibilización y concientización sobre el tema de discapacidad, incorporando a los profesionales, en especial a los educadores de las escuelas básicas e institutos de educación superior, que son los destinados a hacer realidad la integración (p.23)

Según Soto (2003) “muchas son las dificultades que pueden presentarse en la puesta en práctica de los procesos de inclusión, entre ellos se pueden mencionar la formación de los profesionales y la cultura organizacional de los centros” (p.58). Existen factores de riesgo que se deben considerar para el proceso de integración de los estudiantes, según Alcantud (2002 citado por Aramayo, 2005) las identificó de la siguiente manera:

Aptitud física y aprovechamiento: necesidad de dispositivos especiales, adaptar el ritmo de aprendizaje, adaptabilidad en clases dinámicas, rendimiento insuficiente en tiempo y forma, ausentismo por problemas de salud. Sanidad y seguridad: los entornos pueden ser peligrosos, son inaccesibles y creadores de barrera. Relaciones sociales: la incomodidad de los docentes provoca discriminación, perciben cargas de trabajo adicional, los estudiantes en ocasiones suelen ser irritables (p.47).

Por otro lado Torres (2009) afirma que las “personas con discapacidad históricamente han sido excluidas del contexto social” (p.39), sin embargo, en la actualidad se evidencia un gran avance en cuanto a sus derechos en la sociedad y específicamente en el ámbito de la educación universitaria, donde se han presentado una serie de transformaciones en los aspectos pedagógicos, en relación a las personas con discapacidad, desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), lineamientos para el ejercicio pleno del derecho de las personas con discapacidad a una educación superior de calidad (2007), la resolución 3745 medidas de acción afirmativa a favor del ingreso de las personas con discapacidad a la educación universitaria venezolana (2012).

1.1.3 Características de la Persona con Discapacidad Auditiva.

La discapacidad auditiva se traduce en la pérdida auditiva representa el contingente desde los individuos que oyen menos que la media de las personas (hipoacusia) hasta los que perdieron toda la audición funcional, los sordos. Esta deficiencia sensorial según Melero et al (s/f:12), afecta fundamentalmente a la comunicación, y la actitud social del individuo, el sentido del oído, activa los procesos de la atención y del lenguaje, por lo que la privación de este sentido repercutirá en el aprendizaje y en el desarrollo, principalmente el lingüístico.

Para Pérez (2004)

El sujeto que no oye, no puede recibir información por el oído, sino por la vista y ésta es la causa de que los sordos perciban la realidad de una manera diferente a los oyentes, ya que su estructura mental está determinada por un idioma cinético-espacial y visual. (p.24).

Algunas características del estudiante universitario con discapacidad auditiva expuestas por Anzola (2011,51-55): Tienen un excelente dominio de lo que llamamos el “sentido común”. Pertenecen a una cultura particular, que consiste

en mantener su reserva de conocimientos, su modo de entender la realidad que organiza una serie de modelos sociales, de creencias y de referencias. Construyen el sentido de las cosas y la manera de ver la vida de una manera propia a partir de no percibir el sonido. La lengua de señas es el corazón del intelecto de los sordos y surge como la posibilidad de darle una dimensión esencial al mundo y a la vida. En la actualidad presentan una condición de agrafia, es decir imposibilidad de dominar la lengua escrita en un nivel acorde a lo esperado, sin embargo existen sus excepciones, de acuerdo al medio estimulante de cada individuo. Las condiciones de intercambio intelectual resultan muy precarias, debido a que la lengua de señas no goza de un estatus de desarrollo suficiente, para crecer en complejidad e intensidad. La lengua escrita es una forma del español que los sordos pueden procesar perceptivamente.

Para interactuar con las personas con discapacidad auditiva se sugiere: Ubicarse de frente (cara a cara) con contacto visual para poder facilitar la lectura de los labios (evitar hablar de espaldas), hable despacio y claramente, sino se tiene habilidades en el lenguaje de señas, no improvise, recurra al papel y al lápiz como medio de comunicación, tenga presente que no todas las personas sordas pueden leer los labios. Utilice recursos visuales (dibujos, diagramas, notas, gestos, videos subtitrulados, grabaciones en lengua de señas...) para apoyar su explicación, verifique constantemente la comprensión, genere la participación y comunique al intérprete explicaciones ante palabras técnicas.

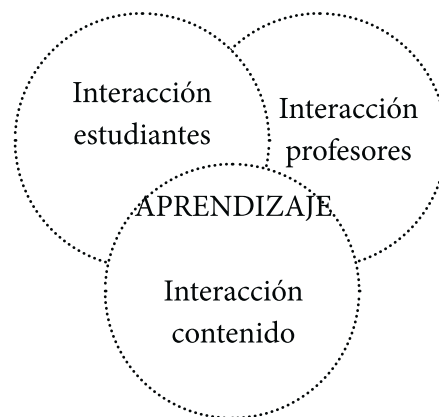
1.2 LA PLATAFORMA MOODLE COMO RECURSO PARA EL APRENDIZAJE

Las plataformas, son entornos virtuales o herramientas específicas que facilitan la creación de actividades formativas en la red, integran diferentes herramientas básicas en una interfaz de forma que los usuarios pueden llevar a cabo las actividades necesarias desde un mismo entorno. De la Torre (2006) explica que la palabra Moodle, en inglés, “es un acrónimo para Entorno de Aprendizaje Dinámico Modular, Orientado a Objetos” (p.62), asimismo, Moodle permite crear espacios virtuales de trabajo, formados por recursos de información (en formato textual o tabular, fotografías o diagramas, audio o vídeo, páginas web o documentos acrobat entre muchos otros) así como recursos de formación tipo tareas, facilita los mecanismos mediante los cuales el material de aprendizaje y las actividades de evaluación, son realizadas por el estudiante, pero también donde los tutores

o profesores pueden introducirse en el diseño y la forma. Para Cabero (2002) el trabajo orientado a la realización de la tarea, usando tecnología informática evidencia que se pueden mejorar y estimular algunas competencias, que deberá poseer el futuro profesional cuando se inserte en el ámbito productivo

1.2.1 Recursos y actividades en Moodle según Conde et al (2013):

Foro: herramienta de comunicación y trabajo puede verse como una pizarra de mensajes online donde profesores y estudiantes pueden colocar nuevos mensajes o responder a otros. **Chat:** permite a los usuarios mantener conversaciones en tiempo real. **Cuestionario:** es una actividad autoevaluable, sirve al estudiante como autoevaluación y el profesor puede usarlo para realizar un examen. **Taller:** permite al profesor proponer un trabajo a realizar por los estudiantes de forma individual. **SCORM:** es un bloque de material web empaquetado de manera que sigue el estándar SCORM de objetos de aprendizaje. Estos paquetes pueden incluir páginas web, gráficos, presentaciones Flash, entre otros. **Base de datos:** Los estudiantes deben incorporar datos mediante un formulario diseñado por el profesor. Las entradas pueden contener texto, imágenes, ficheros y otros formatos. **Wiki:** es un conjunto de documentos Web creados gracias a la colaboración de un grupo de usuarios.



1.3 METODOLOGÍA

Esta investigación se centró en el área de formación de los profesores universitario, la propuesta contribuirá a formar el talento humano. Se desarrolló en las siguientes fases Pérez (2000): **Fase I Diagnóstica:** se realizó el diagnóstico a través

de aplicación de un cuestionario basado en una escala tipo Likert a los profesores ordinarios de la UNELLEZ del estado Barinas, para así verificar las competencias en el proceso de enseñanza de los estudiantes con diversidad funcional auditiva. **Fase II Factibilidad:** Académica y social se determinó la viabilidad del proyecto y a su vez se midió, cuantificó y relacionó los resultados parciales. **Fase III Diseño:** se planificó una serie de estrategias para sensibilizar al docente y para el uso de la plataforma Moodle, en relación a recursos para el aprendizaje, proponiendo una alternativa de trabajo basada en la teoría constructivista y conectivista, así mismo este medio de enseñanza fundamentado en las TIC, brinda la posibilidad al profesor de trabajar de forma individualizada con los participantes, lo que garantiza un proceso de enseñanza y aprendizaje flexible y adaptado a las necesidades del estudiante, por otro lado el curso de formación muestra los recursos que mejor utilidad tiene, cónsono con las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional auditiva, para que posteriormente los profesores universitarios los puedan implementar en su praxis educativa.

1.3.1 Resultados Obtenidos con la Aplicación del instrumento

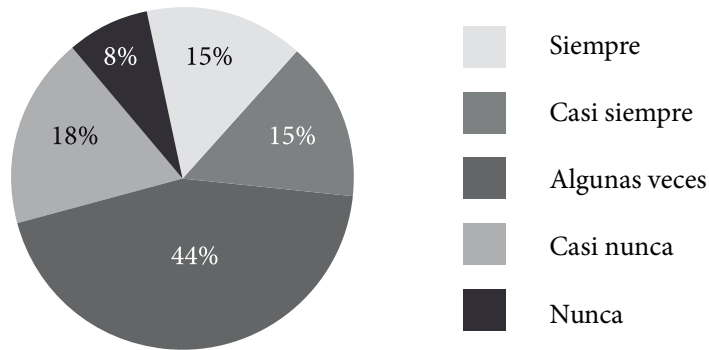
Dimensión Inclusión: los profesores universitarios bajo la visión de la inclusión en el indicador **proceso de inserción**, según el ítem 2 el 56% expresó con la alternativa algunas veces se debe procurar que con las actividades, los estudiantes con diversidad funcional auditiva, sean tratados dignamente y en igualdad de condiciones. En pocas oportunidades los profesores fomentan un clima de inclusión y equiparación de oportunidades de los estudiantes, desde esta línea de análisis, Anzola (2011) sigue ofreciendo a cada quien oportunidades de acuerdo a sus capacidades. En el ítem 4 el 36% expresó que algunas veces considera pertinente presentar el material educativo en forma de imágenes coloridas, mapas mentales y códigos que promuevan la enseñanza. Las instituciones de educación universitaria, deben garantizar la permanencia y el buen desempeño de los estudiantes con diversidad funcional, disponer de infraestructura adecuada, personal docente formado, sensible en el trato y atención a esta población; dotación de ayudas técnicas que faciliten la prosecución académica. Y en el indicador **características** según el ítem 7 un 36% de los profesores exponen que algunas veces se esfuerzan por entender las características propias de los estudiantes con diversidad funcional auditiva; Melero et al (s/f), es un individuo que aprenderá a través de mecanismos cognoscitivos y lingüísticos diferentes que conlleva una fuerte base visual.

Cuadro 1. Distribución de frecuencias porcentuales para la Dimensión Inclusión

INDICADOR	ITEM	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi nunca		Nunca	
		Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
Proceso de Inserción	Para incluir al estudiante con diversidad funcional auditiva en el proceso educativo es conveniente evaluar las distintas necesidades de los mismos.	5	10	8	16	18	36	9	18	10	20
		10	8	12	24	28	56	0	00	0	00
Proceso de enseñanza	Considera pertinente presentar el material educativo en forma de imágenes coloridas, mapas mentales y códigos que promueva la enseñanza en estudiantes con diversidad funcional auditiva.	5	10	6	10	29	58	10	20	0	00
		6	10	4	8	18	36	16	32	6	10
Modelo Colaborativo	Cree usted que se debe valorar la diversidad de medios educativos como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con diversidad funcional auditiva.	10	20	8	16	22	44	6	10	4	8
		2	4	1	2	29	58	16	32	2	4
Características	Para desarrollar el ámbito pedagógico de los estudiantes con diversidad funcional auditiva es necesario un Intérprete de LVS	6	10	12	24	18	36	10	20	4	8
		15	30	10	20	12	24	6	10	7	14
	Promedio	59	15	61	15	174	44	73	18	33	8

Fuente: Datos tomados de la aplicación del instrumento a los profesores universitarios (2013)

A continuación se presenta el gráfico 1 donde se observa el promedio obtenido en cada alternativa de respuesta.



Distribución de frecuencias promediales para dimensión inclusión.

1.3.2. Dimensión Recurso Tecnológico:

Los procesos educativos están enmarcados en contextos culturales donde la aplicación de las TIC es fundamental. Atendiendo a los resultados obtenidos se tiene que en el indicador el profesor y las tecnologías, según el ítem 9 el 56% de los profesores universitarios encuestados expresaron que algunas veces creen que las TIC son herramientas adecuadas para fomentar oportunidades educacionales a las personas con diversidad funcional auditiva; en el ítem 10 el 56% expresaron que algunas veces ofrecen los recursos tecnológicos entornos de aprendizajes nuevos y eficaces para individualizar la enseñanza a efectos de responder a las necesidades de aprendizaje. En este sentido, se resalta que los procesos educativos están enmarcados en contextos culturales donde la aplicación de las TIC, plantean nuevos escenarios. Según el ítem 11 el 44% afirmó que algunas veces utilizaría las TIC como herramientas que aseguran condiciones de aprendizaje propias y equitativas para los estudiantes con diversidad funcional auditiva, en este sentido, es necesario resaltar que el docente debe ser capaz de cambiar sus estrategias de comunicación Cabero (2002) los roles que tradicionalmente han asumido los docentes enseñando un currículum caracterizado por contenidos académicos hoy en día resultan inadecuados, a los estudiantes les llega la información por múltiples vías (la televisión, radio, internet.) y los profesores no pueden ignorar esta realidad.

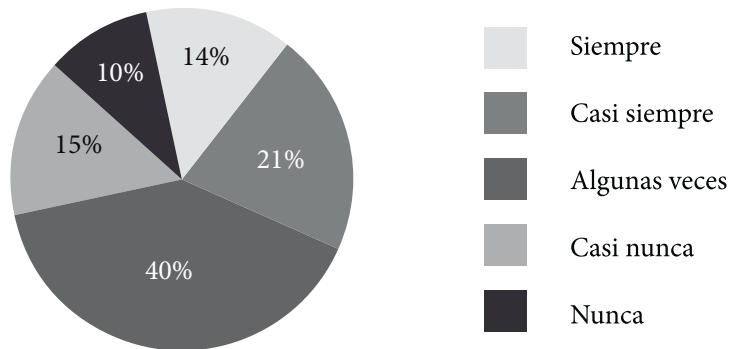
Cuadro 2. Distribución de frecuencias porcentuales para la Dimensión Recursos Tecnológicos

INDICADOR	ITEM	Siempre		Casi siempre		Algunas Veces		Casi nunca		Nunca	
		Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
El profesor y las tecnologías	Ofrecen los recursos tecnológicos entornos de aprendizajes eficaces para individualizar la enseñanza	2	4	8	16	28	56	5	10	7	14
	a efectos de responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional auditiva.	8	16	12	24	28	56	2	4	0	00
Las TIC para las personas con diversidad funcional	Utilizaría las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas que aseguran condiciones de aprendizaje propias y equitativas para los estudiantes con diversidad funcional auditiva	10	20	8	16	22	44	6	10	4	8
Multimedia	Considera usted necesario incluir el uso de la multimedia para fomentar el aprendizaje en los estudiantes con diversidad funcional auditiva	12	24	10	20	15	30	6	10	7	14
Aula Virtual	Es necesario utilizar aulas virtuales para los estudiantes con diversidad funcional auditiva con el fin de facilitar la comunicación y la adaptación ante el entorno	6	10	12	24	18	36	10	20	4	8

Plataforma MOODLE	La implementación de un chat, encuesta, diario o wiki en el aula virtual facilitará los mecanismos de evaluación en los estudiantes con diversidad funcional auditiva.	6	10	12	24	18	36	10	20	4	8
	Es productiva la incorporación de un Programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la plataforma Moodle, destinado atender a los estudiantes con diversidad funcional auditiva.	2	4	8	16	28	56	5	10	7	14
	Es productiva la incorporación de un Programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la plataforma Moodle, destinado atender a los estudiantes con diversidad funcional auditiva.	6	10	12	24	18	36	10	20	4	8
	Promedio	12	24	10	20	6	10	15	30	7	14
		64	14	92	21	181	40	69	15	44	10

Fuente: Datos tomados de la aplicación del instrumento a los profesores universitarios (2013)

Se presenta el gráfico 2 donde se observa el promedio obtenido en cada alternativa de respuesta:



Distribución de frecuencias promediales para dimensión recursos tecnológicos

1.3.3 La Propuesta

Con la implementación del programa de formación profesional en recursos para el aprendizaje apoyado en la Plataforma Moodle, se desea favorecer procesos de apropiación para el profesorado, dándole un uso racional a la tecnología de una manera cotidiana práctica y relevante para su quehacer. Las actividades de enseñanza y los recursos para el aprendizaje que el profesor diseñe y utilice a través de la plataforma, deben promover la lengua escrita, debido a que ésta le será muy conveniente para mantener cierto nivel de comunicación con la gran mayoría oyente. El profesorado debe acercarse más a los estudiantes con diversidad funcional auditiva, participando en sus actividades, confiar en las capacidades y aptitudes, para comprender la cultura de la persona sorda, su personalidad y el por qué de su lengua de señas. El objetivo es fortalecer las competencias del profesor universitario en recursos para el aprendizaje apoyado en la Plataforma Moodle, se incluye además la herramienta eXeLearning que es una aplicación que ayuda a publicar contenido web sin necesidad de dominar lenguaje HTML o XML, los recursos creados pueden ser exportados como paquetes IMS, SCORM, o incluso como una página web. Por consiguiente, Rose y Meyer (2002) identifican cuatro aspectos fundamentales de la flexibilidad de los medios digitales y apuntan a ellos como elementos clave para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en un aula inclusiva:

Versatilidad: *permiten acceder a un mismo contenido en diferentes formatos (texto con imagen, texto y sonido, animación, combinación de vídeo y texto).*
Capacidad de transformación: *dado que el contenido es independiente de la forma de presentación, un mismo contenido puede ser presentado de diversas formas.*
Hipertextualidad: *ofrece la posibilidad de vincular diferentes contenidos de aprendizaje entre sí, fomentando un acceso a la información no secuencial. Esta vinculación entre diferentes recursos educativos no sólo ofrece una vez más distintas formas de presentación de un mismo contenido, sino que enriquece el proceso de aprendizaje con apoyos de distinta naturaleza (texto, sonido, imágenes, animaciones, vídeo) (p.78)*

La propuesta se organizó en tres fases:

1

Sensibilización

Objetivo: Sensibilizar al profesor universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con diversidad funcional auditiva

Contenidos: Rol de las universidades en el proceso de inclusión de calidad. características del estudiante con diversidad funcional auditiva. Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo. Lengua de Señas para la comprensión de la cultura Sorda, inducción al trabajo con estudiantes con diversidad funcional auditiva. Reflexiones y videos para sensibilizar:

“**Todo diferentes todos iguales**” <http://www.youtube.com/watch?v=eQYP45Ul58w&feature=related>

“**Todos discapacitados**” <http://www.youtube.com/watch?v=b-Jj2olmdNEQ&feature=related>

Importancia y pertinencia de la lengua de señas. Actividades practicas de lengua de señas, diálogos y dramatizaciones. Precisar los recursos para el aprendizajes eficientes y eficaces para el trabajo académico con el estudiante con diversidad funcional auditiva: Ayudas tridimensionales objetos reales, como equipos, sus partes, herramientas, modelos completos o seccionados con vistas internas y maquetas, mapas mentales, redes semánticas, videos subtitulados, esquemas, pictogramas, diapositivas, imágenes, material impreso, exhibidores o muestrarios, colección de ayudas gráficas o fotográficas.

2

Formación

Objetivo: Motivar a los profesores universitarios para el uso de la plataforma Moodle como herramienta de apoyo destinada atender a los estudiantes con diversidad funcional auditiva. Mostrar las bondades y aplicaciones de la plataforma moodle, como herramienta de apoyo en experiencias educativas de estudiantes con diversidad funcional auditiva

2

Formación

Contenidos: Las nuevas tecnologías como apoyo a las personas con necesidades educativas especiales. Portales educativos para la enseñanza de los estudiantes sordos <http://www.cienciaensenas.org/>. Ajustes metodológicos para la atención de estudiantes con diversidad funcional auditiva. Manual introductorio a Moodle. Características de Moodle, desarrollo del tema la historia y filosofía de Moodle, la comunidad de Moodle. Recursos y actividades en Moodle Formación: Configuración del entorno de administración Moodle. Integración de material didáctico y recursos en Moodle. Principales herramientas de educación: foros de debate, chat, mensajes, glosario, wiki, base de datos. Elaboración de materiales educativos computarizados, objetos de aprendizaje y recursos exelearning para el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con diversidad funcional auditiva.

3

Seguimiento

Objetivo: Reflexionar acerca del rol del docente frente al uso de la tecnología en los procesos de inclusión en la educación universitaria, mostrando posibilidades formativas mediante nuevos escenarios virtuales a los estudiantes con diversidad funcional auditiva.

Contenidos: Asesorar a los profesores universitarios para el uso de la plataforma Moodle, destinada atender a los estudiantes con diversidad funcional auditiva. Diseñar o adaptar un aula virtual apoyando el trabajo académico de estudiantes con diversidad funcional auditiva.

Establecer mecanismos de cooperación y apoyo entre los profesores universitarios para el uso de la plataforma Moodle como herramienta de apoyo.

Planear la incorporación de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza de los estudiantes con diversidad funcional auditiva.

Todos los módulos contarán con foro de dudas, cartelera informativa, así como un glosario de términos acompañado por la seña correspondiente

1.4 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Tomando en cuenta los resultados en la dimensión Inclusión y de acuerdo al promedio el 44% de los profesores algunas veces consideran que existen factores que han repercutido negativamente en el fortalecimiento de un modelo bilingüe, donde se respete el derecho de los sordos a recibir educación e información oportuna en su lengua natural. De esta manera el profesor debe asegurarse que el estudiante sabe de qué tema se va a hablar, utilizando recursos visuales (dibujos, diagramas, notas, gestos, pictogramas...). Procurar hablar con entusiasmo, utilizando el lenguaje corporal y tener apoyo visual (video beam, computadoras, televisores, mapas mentales, afiches, imágenes, tabletas, entre otros). Analizando el promedio obtenido en la dimensión Recurso tecnológico, se tiene que el 40% de los profesores encuestados opinan que algunas veces se reafirman los principios de igualdad de oportunidades, se señala que para garantizar una enseñanza de calidad es imprescindible adaptarse a la persona, de igual modo vislumbran el uso de las TIC, brindando nuevas posibilidades y facilidades, para contribuir a eliminar las barreras, facilitar el acceso a la enseñanza y el aprendizaje. El profesor debe crear comunidades virtuales en las que se pueda compartir experiencias saberes y valores, soluciones a problemas comunes, referentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con diversidad funcional auditiva. El éxito del programa consiste en generar en los profesores universitarios competencias, para el trabajo académico y la capacidad para usarlas como herramientas para el desarrollo de las asignaturas.

REFERENCIAS

- ARAMAYO, L. (2005) *Universidad y Diversidad. Venezuela hacia una educación superior de calidad para las personas con discapacidad*. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- ARENAS, P. y Paz. P. (2011). *La discapacidad auditiva y el docente universitario*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. Universidad del Zulia, Venezuela. Recuperado de <http://revistas.luz.edu.ve>
- ANZOLA, M. (2011). *Palabras calladas. Ministerio del poder popular para la educación universitaria*. Caracas, Venezuela.

- BETANCOURT, P. y Pérez, L. (2008). *El uso de la plataforma Moodle con recursos infotecnológicos interactivos en la docencia en Física*. Una experiencia en el Curso de Física Moderna II. Facultad de Física, Universidad de la Habana, San Lázaro y L, Habana, Cuba.
- CABERO, C. (2002). *Fundamentos metodológicos para el trabajo grupal interactivo basado en tecnologías informáticas en educación superior*. LIEMA. Laboratorio de Informática Educativa y Medios Audiovisuales. Facultad de Ingeniería. Universidad de Bs. As. Paseo Colón 850 4º Piso. C1063ACV. Ciudad de Buenos Aires. ARGENTINA. Recuperado de: <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca>
- CONDE, J. García, J. García, D. Hermiz, A. Osorio, A. Moreno, J. Muñoz Pablo. (2013). *Moodle 2.4 para el profesor*, recuperado de: http://serviciosgate.upm.es/docs/moodle/manual_moodle_2.4.pdf
- DEDE, C. (2005). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Editorial PAIDOS
- DE la Torre A. (2006). *Introducción a la plataforma Moodle*. Recuperado de http://www.adelat.org/media/docum/moodle/docum/23_capo6.pdf
- GARCÍA, L. (2007). *Innovar en educación infantil el castellano y la lengua de signos española conviviendo en la escuela*. Tesis doctoral Universidad de Alcalá departamento de didáctica.
- LEAL, D (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Este trabajo está publicado bajo una Licencia Creative Commons 2.5 diego@diego-leal.org. Traducción de George Siemens(gsiemens@elearnspace.org)
- MARQUES, P. (1999). *La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación* Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB.
- MELERO, S. Cortes, F. Turo E. Gutiérrez, A. Esteban, D. Córdoba, A. (s/f). *Deficiencias sensoriales auditivas. Bases pedagógicas de la educación especial*. Recuperado de http://ponce.inter.edu/cai/bv/Sordos_2006EP.pdf
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud (2005). *La discapacidad*. Recuperado de http://www.nl.gob.mx/?P=info_discapacidad.
- PÉREZ, B. (2004). *Mis apuntes sobre el sordo, su cultura y su lenguaje*. Centro profesional taller de sordos. (CEPROSORD)
- PESTANA, S. (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela*. UNESCO. Caracas Venezuela. Recuperado de: http://www.mes.gov.ve/mes/documentos/descarga/Informe_Discapacidad
- POLÍTICAS Educativas de Equidad e Igualdad de Oportunidades. (2007). Recuperado de: <http://www.oei.es/administracion/rivero.htm>.

- ROSE, d.h. y Meyer, N. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age. Universal Design for Learning*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- SOTO, L. (2003). *Inclusión educativa una tarea que le compete a toda una sociedad*. Universidad de Costa Rica. Instituto de investigación para el mejoramiento.
- TORRES, L. (2009). *Programa para la inclusión social de estudiantes con discapacidad en educación superior*. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/Rutorres67/programa-para-la-inclusin-social-de-estudiantes-con-discapacidad-en-educacin-superior-ruth-torres>

2 LA ÉTICA RENOVADA: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA EN LA ATENCIÓN Y FORTALECIMIENTO DE GRUPOS VULNERABLES

Juan Buzo Villa

Instituto Tecnológico de Enseñanza Virtual ITUEV

ÁMBITO Y TEMÁTICA

Buzo, después de haber definido explícitamente el milenario dilema de la Ética y resolver su causa raíz, renovó esta disciplina creando dos paradigmas educativos que se complementan mutuamente y que tienen la capacidad de convertir los valores en hábitos: Agenda Axiológica y Valores de Supervivencia Universal, que son instrumentos útiles para desarrollar cívica, ética y bioéticamente a los educandos y los capacita para convertirse en los ciudadanos pacíficos y sociales que demandan la humanidad y la biósfera .

Porque nadie puede enseñar lo que no sabe, es necesario que los catedráticos de las universidades primero se desarrollen ética, bioética y cívicamente practicando sus dos paradigmas educativos para poder desarrollar a sus educandos lo que evidentemente cambia su rol de instructores de conocimientos al de auténticos educadores formadores de personas y profesionistas éticos.

El tema de este artículo es la aplicación de la metodología descubierta por el autor para desarrollar las competencias éticas, bioéticas y cívicas de los alumnos de la Educación Superior, de forma tal que los grupos vulnerables se fortalezcan y puedan defenderse del acoso escolar de sus coeducandos y a los alumnos acosadores van a cambiar su cultura de violencia por una cultura de paz, inclusión y armonía que erradicará sus conductas acosadoras y violentas y hará de ellos profesionistas éticos y responsables.

Detallar la nueva metodología es el objeto de este trabajo.

RESUMEN

Definiendo educación como el logro de que los educandos desarrollen los valores éticos, bioéticos y cívicos en sus hábitos permanentes de comportamiento y siendo el ser humano un ente educable, resulta paradójico que sea un hecho histórico innegable que ningún sistema educativo haya logrado que sus egresados salgan de las aulas valoralmente desarrollados. Por los nefastos efectos que ha producido este hecho, sobre la humanidad y la biósfera, entre los que sobresale la cultura de violencia que prevalece actualmente, es la causa más importante de la crisis educativa mundial¹. Esta situación ha tenido un efecto detrimental sobre los grupos vulnerables en las aulas universitarias, por dos razones: 1º porque al no desarrollar como hábitos los valores de autoestima, aprendizaje y no derrotarse nunca, quedan frágiles y expuestos al acoso de sus compañeros y 2º porque sus coeducandos al no desarrollar valores como los de igualdad, fraternidad, inclusión, paz y respeto se convierten en acosadores. Sin embargo, existen dos circunstancias que agravan esta problemática: a) la existencia de un milenario dilema que la Ética no había podido resolver desde la época de Aristóteles y b) que muchos profesores universitarios, producto de la crisis educativa mundial, evaden su responsabilidad como educadores, argumentando que los valores se enseñan en casa, lo cual carece de veracidad, porque no en todos los hogares se inculcan valores. Ante esta situación, Buzo² se dio a la tarea de definir explícitamente el dilema de la Ética, lo que le permitió descubrir su causa raíz y resolver el enigma creando dos paradigmas para desarrollar los valores como hábitos permanentes de comportamiento. Aplicando esta metodología en las aulas universitarias se fortalece y desarrolla a los grupos marginados disminuyendo e incluso terminando con su vulnerabilidad y a sus coeducandos los educa como personas respetuosas de sí mismas, de su familia, del medio ambiente y de todos los entornos sociales donde se desenvuelven. Como es evidente que nadie puede enseñar lo que no sabe, existe la imperiosa necesidad de capacitar a los catedráticos universitarios sobre la metodología para desarrollar valoralmente a sus educandos. Detallar esta metodología es el objeto del presente trabajo.

.....
1 Buzo, V.J. (2010).

2 Buzo, V.J. (2013).

2.1 INTRODUCCIÓN

Partiendo de los supuestos de que el hombre es un ser educable —porque si no lo fuera no tendría objeto la educación formal— y de que “*un hombre educado es un hombre mejorado y como tal un producto final deseable*”³, podemos definir educación: como el logro de que los estudiantes egresen de las aulas ética, bioética y cívicamente desarrollados para socializar el resto de sus vidas pacífica y productivamente en la sociedad donde viven, a juzgar por el hombre educado producido la educación formal, resulta verdaderamente paradójico que la educación nunca haya logrado educar a sus egresados, a juzgar por la cultura de violencia que ha prevalecido en historia de la humanidad, manifestada por guerras, asesinatos, etc., ¿a qué se debe esta paradoja?, ¿cuál es su causa raíz?

Para responder estos cuestionamientos necesitamos remontarnos hasta Aristóteles⁴ el más grande representante del materialismo filosófico nacido hace poco más de dos mil trescientos años, quien argumentó que los valores deben convertirse en hábitos, sin embargo, no creó la metodología para convertir los valores en hábitos. Aproximadamente dos mil cien años después, el célebre filósofo alemán Emanuel Kant⁵ -considerado el más importante representante del idealismo filosófico-, arguyó que la moral debería ser práctica, pero tampoco construyó la metodología para hacer de la moral una praxis en el mundo real. Para complicar aún más el enigma, el también filósofo alemán Herman Lotze⁶, cuyo natalicio aconteció 14 años después de haber fallecido Kant, escribió que: “*los valores no son objetos materiales como los que estudian las ciencias naturales ni ideales como los que estudian las matemáticas y la geometría que se pueden demostrar, porque los valores sólo se pueden mostrar, los valores no son, pero valen*”. Es decir los valores no tienen existencia real ni ideal y no obstante son estimables y valiosos. Con estos antecedentes podemos resumir el dilema de la Ética con las siguientes palabras:

Cómo convertir un valor en un hábito si no es un objeto material ni ideal y sin embargo, vale.

El filósofo que tuvo mayor oportunidad de resolver este enigma fue Husserl⁷, fallecido en 1938 a la proclive edad de 79 años, porque descubrió la cualidad que

3 Moore T. W. (2006)

4 Aristóteles. Ética a Nicómaco.

5 Kant, E, en García M. M. (2006).

6 Lotze, R. H. en García M. M. (2006)

7 Husserl, G. A., en García M. M. (2006)

tienen los valores para adherirse a los objetos materiales, sin embargo, no aplicó su descubrimiento a la solución del enigma de la Ética y la educación como formación valoral permaneció sin cambios.

La adhesividad que tienen los valores para adherirse a los objetos materiales se puede identificar en el siguiente ejemplo: El anillo de compromiso que le otorga el novio a la novia, tiene para ella un valor muy superior al que tuvo en la tienda, si alguna persona le dieran una cantidad de dinero igual al que lo adquirió su prometido, no lo vendería, porque ahora el anillo tiene adherido un gran valor sentimental.

Cuando Buzo descubrió que el sistema educativo no educa valoralmente, dedujo que se requería de un puente para materializar los valores en el mundo real, concluyó que el puente correcto era precisamente el comportamiento humano, porque éste es un objeto material que se puede observar, programar, ejecutar y evaluar, pero como la conducta humana cambia a cada instante, concluyó que se requería de un comportamiento individual, al que denominó Unidad de Conducta (Tabla 1)

Las Unidades de Conducta sirven de puente para transportar a los valores desde el extraño mundo del no ser hasta el mundo real, utilizando la capacidad que tienen los valores para adherirse al comportamiento humano que es un objeto material que se puede programar, ejecutar y evaluar.

La cuantiosa práctica de las unidades de conducta, convierte al valor en un hábito, como argumentó Aristóteles y la moral se torna práctica como deseaba Kant.

2.2 METODOLOGÍA

En el método desarrollado por Buzo para convertir un valor en un hábito de comportamiento permanente los educandos transitan por tres momentos educativos:

Tabla 1: Ejemplo de Unidades de Conducta que son útiles para materializar 8 valores en la prevención y control del acoso escolar y la discriminación de género

<i>Unidad de Conducta</i>	<i>Valores</i>
Hoy toleraré y comprenderé a todos mis compañeros y compañeras de grupo	Tolerancia
Hoy defenderé a los débiles y abusados sin importar su sexo, condición o forma de ser	Asertividad

Hoy comprenderé las circunstancias que rodean a las personas débiles	Empatía
Hoy incluiré a los débiles y abusados en mis juegos y en mis estudios	Inclusión
Hoy trataré con igualdad a todos mis compañeros, sin importar su sexo	Igualdad
Hoy saldré en defensa de mis compañeros débiles y acosados	Participación
Hoy trataré respetuosamente a todos mis compañeros	Respeto
Hoy participaré con el equipo que defiende a los débiles y abusados	Trabajo en equipo

2.2.1. Momento 1 Concientización y conceptualización del valor

Puesto que los valores no son objetos reales ni ideales, sus conceptos no se pueden edificar definiendo sus características, simplemente porque los valores no tienen características, puesto que si las tuvieran serían objetos reales y dejarían de ser valores. Sin embargo, es fundamental que el educando construya un concepto claro de lo que significa el valor, antes de intentar materializarlo en la práctica de sus Unidades de Conducta, porque sin ese concepto teórico se convertiría en un empírico de la Ética y esto, definitivamente no sería un acto educativo.

Para salvar este obstáculo Buzo diseñó una metodología en la cual cada educando concientiza y edifica su propio concepto del valor, mediante la creación de una serie de juicios de su valía, y su posterior síntesis conceptual. Este método se logra mediante un análisis, en el cual cada educando se cuestiona individualmente ¿por qué ese valor es valioso para mí?, y entonces elabora una serie de juicios de valor que comienzan con las siguientes palabras: “El valor en estudio es valioso para mí porque...” Después haber edificado varios juicios de valor está en la capacidad de sintetizar su concepto personal, en este proceso, el educando se apropia del valor, lo está haciendo suyo y durante este proceso se está concientizando de lo que significa ese valor para su propia vida.

Este primer momento es fundamental para el desarrollo valoral, porque llevar a la práctica un valor del cual no se tiene conocimiento alguno, conduce al empirismo y más grave aún es que no se adquiere la conciencia del por qué se debe actuar o no de tal o cual manera.

Sin embargo, es importante considerar que el proceso del desarrollo de un valor no se puede detener al finalizar el Momento 1 porque los educandos se convertirían en teóricos de la Ética y no podrían convertir en los valores en

hábitos, porque los hábitos sólo se desarrollan mediante una abundante práctica en el mundo real.

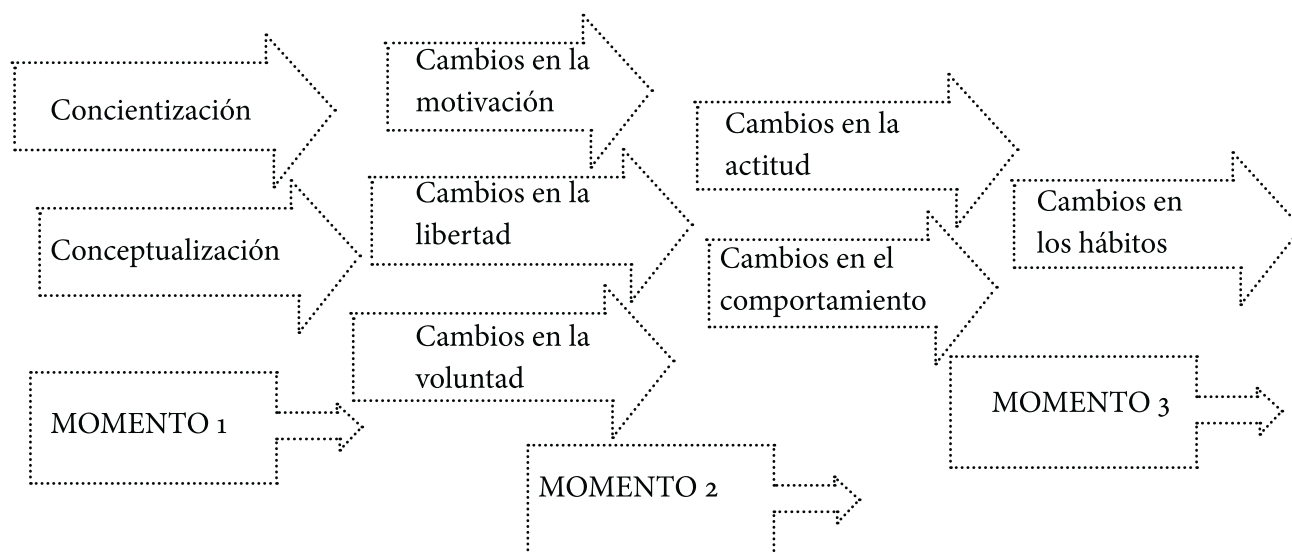
2.2.2 Momento 2 Práctica y desarrollo de cualidades específicas del ser humano.

En el Momento 2 cada capacitando guiado por la concientización del valor que adquirió durante el Momento 1 practica y desarrolla las facultades exclusivas del ser humano cambiando su motivación, voluntad, uso de su libertad, actitud y comportamiento razonado. Todo lo anterior sucede porque su conciencia que despertó en el Momento 1 produce cambios: a) en el motivo por el cual se actúa, b) en la razón que dirige su voluntad c) en el uso correcto de su libertad para hacer lo bueno, correcto y justo en función del valor d) en su actitud y e) en su comportamiento. Cabe señalar que el proceso del Momento 2 depende directamente de la calidad con la que se haya transitado por el Momento 1 porque es durante este donde se realiza el despertar de su conciencia.

2.2.3 Momento 3. La conversión del valor en un hábito permanente de comportamiento.

Durante el Momento 3 los educandos practican varias Unidades de Conducta encaminadas a materializar el valor, y las repiten tantas veces cuantas veces sean suficientes para desarrollar el valor como un hábito permanente de comportamiento, ver Cuadro 1

Diagrama de los tres momentos de desarrollo de un valor



2.2.4. *Agenda Axiológica o Diario de Valores.*

Para desarrollar los Momentos 2 y 3 Buzo, creó un paradigma educativo que denominó Agenda Axiológica o Diario de Valores, este instrumento sirve para programar todos los días las unidades de conducta por las mañanas -como metas a ejecutarse hoy mismo- y se evalúa la calidad de su ejecución por las noches, además incluye el aprendizaje diario. En otras palabras, en su Diario de Valores el educando programa las Unidades de Conducta por la mañana, las ejecuta durante el resto del día en todos los ambientes donde se desenvuelve y por la noche evalúa la calidad de su aplicación y describe el aprendizaje correspondiente a ese día en particular.

La Agenda Axiológica es un instrumento útil para fomentar buenos hábitos o para quitarse malos hábitos, como las adicciones al tabaco, alcohol o drogas.

El Diario de Valores es un instrumento diseñado para desarrollar un grupo de valores, pero no es adecuado para desarrollar simultáneamente a todos los valores éticos, bioéticos y cívicos porque la plétora de valores que existen la hacen ineficaz en el desarrollo simultáneo. Cuando un valor se ha desarrollado cómo hábito, se incorporan otras unidades de conducta que materialicen un valor diferente.

La Agenda Axiológica no se puede utilizar para actuar ética, cívica y bioéticamente ante las situaciones imprevistas que se presentan con mucha frecuencia todos los días ni cuando se tiene que dilucidar el dilema de decidir entre aplicar dos o más valores ante una misma situación.

2.2.5 *Valores de Supervivencia Universal*⁸.

El análisis anterior condujo Buzo a crear otro paradigma educativo para complementar a la Agenda Axiológica, a este paradigma le denominó Valores de Supervivencia Universal. Para llegar a este paradigma, Buzo se dio a la tarea de investigar cuál de los valores es el más universal de todos, encontró que ese valor es el amor, porque sin amor no se puede materializar ningún otro valor, por ejemplo, en la Revolución Francesa el pueblo se levantó proclamando tres valores: libertad, igualdad y fraternidad, sin embargo, pocos años después durante la época del terror, esta proclamación fue destrozada por Maximiliano Robespierre cuando asumió el poder, porque envió a guillotina a muchos de los que se había levantado proclamando libertad e igualdad que fueron abolidas con su poderío y

.....
8 Buzo, V.J. (2010).

de paso destruyó la fraternidad porque una persona que ama no manda matar a sus hermanos ni es capaz de meterlos en una prisión, porque respeta su libertad y los trata fraternalmente como sus iguales sin abusar de su poder, esto significa claramente que mientras no exista el amor en el comportamiento, un valor deja de ser valioso. En conclusión el amor fundamenta a todos los valores y sin el cual no es posible materializar cualquier otro valor ético, bioético o cívico.

Una vez que Buzo identificó el amor como el valor que contiene a todos los valores, se requería encontrar una acción que materializara al amor en el mundo real, ya que es un valor difícil de comprender y aplicar en todos los actos del día, se requería pues de una sinonimia del amor que concretara cualquier valor en el mundo real y esa sinonimia la encontró en hacer lo bueno, correcto y justo. Porque sólo con amor se puede plasmar todo lo que es bueno, justo y correcto.

El siguiente problema que enfrentó fue combatir el antivalor del amor que es el egoísmo, porque el egoísmo es el antivalor de todos los valores. Por ejemplo, una persona egocéntrica no puede respetar a sus semejantes porque siempre se pone en primer plano, este análisis lo condujo a crear una jerarquía deductiva que pusiera a la persona en último lugar.

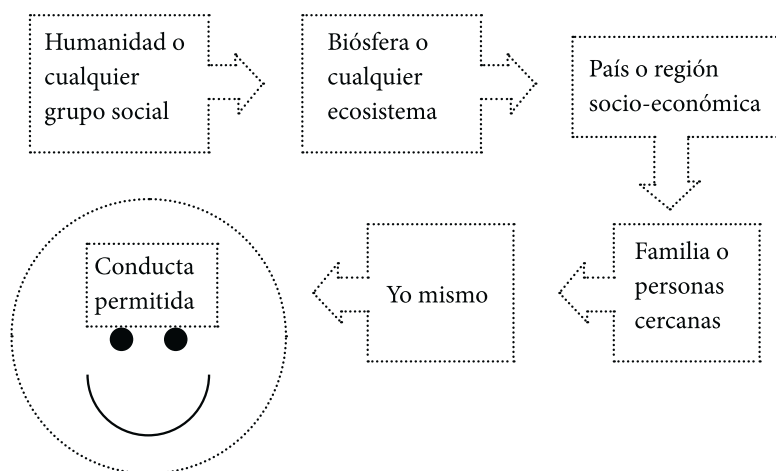
El nuevo paradigma además de ser universal, cumple con cada uno de los siguientes requisitos para complementar a la Agenda Axiológica: a) debe ser atemporal, para ser útil en cualquier época pasada, presente o futura de la humanidad, b) ser válido para cualquier país o cultura, c) no debe atrapar la mente del hombre produciendo fanatismos; sino exterminar la miopía que ocasionan, d) no debe generar ningún antivalor, e) debe ser útil para aplicarse ante las situaciones imprevistas de la vida, f) debe basarse en un orden deductivo que permita tomar decisiones ante los dilemas de aplicar dos o más valores, g) debe aglutinar a todos los valores para lograr siempre un comportamiento ético, bioético o cívico, sin importar que se hayan o no desarrollado todos los valores, h) debe ser fácil de aplicar y de recordar. A tal paradigma Buzo le denominó Valores de Supervivencia Universal, porque de su correcta aplicación depende la supervivencia de la humanidad y de la biosfera.

Los Valores de Supervivencia Universal (Cuadro 2) son filtros de conducta que se aplican ante cualquier situación no programada en la Agenda Axiológica, la persona antes de actuar se cuestiona ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para la humanidad o cualquier grupo social? si la conducta a realizar no es buena, correcta o justa no se realiza la acción y se detiene el análisis, porque el comportamiento personal no debe dañar ni a la humanidad ni a ningún grupo social, sólo si la conducta a realizar pasó este filtro, se somete al siguiente cues-

tionamiento ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para la biósfera o cualquier ecosistema?, en caso de que no lo sea se detiene el análisis porque no se debe afectar el futuro de la vida en la tierra, si pasó este filtro se continúa con la misma metodología para los siguientes filtros, ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para mi país o región socioeconómica?; ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para mi familia o personas cercanas?; y el último filtro es: ¿lo que voy a hacer es bueno, correcto y justo para mí? Aquí puede haber dos alternativas: una que no le afecte personalmente en nada y entonces es un comportamiento ético, bioético y cívico y por tanto es una conducta permitida, sin embargo, si la conducta programada le afecta personalmente, pero tiene un efecto positivo para los filtros superiores: humanidad, biósfera, etc., la conducta se puede realizar, porque así es como actuaron los grandes héroes que libertaron las naciones y los grandes próceres y de la humanidad, por ejemplo Hidalgo, Washington, Pasteur, etc.

Analizando la relación entre ambos paradigmas, es posible concluir que la Agenda Axiológica es una herramienta de perfeccionamiento y desarrollo de un grupo de valores y que en sí misma materializa los valores de perseverancia, honestidad y aprendizaje, mientras que los Valores de Supervivencia Universal son un paradigma holístico que aglutinando todos los valores se aplica a todas las situaciones inesperadas que no se programaron en la Agenda Axiológica, Sin embargo, el Diario de Valores también sirve para programar todos los días los Valores de Supervivencia Universal. En síntesis, el desarrollo valoral de una persona requiere de ambos paradigmas porque se complementan el uno con el otro, puesto que no son métodos mutuamente excluyentes.

Valores de Supervivencia Universal



2.3 RESULTADOS.

Buzo ha acumulado una plétora de resultados cualitativos, que ha obtenido en diferentes cursos, talleres, seminarios y diplomados de formación Ética que en la industria maquiladora y el sector educativo, sin embargo, estos resultados no se pueden cuantificar ni resumir en un cuadro, dado que son testimonios de las transformaciones personales, sociales, profesionales de los capacitandos. Por razones de espacio sólo se muestran unos cuantos fragmentos de algunas transcripciones de los testimonios de Maestros, Asesores Técnico Pedagógicos y Directores de la Educación Básica que finalizaron el diplomado en línea de Cómo Convertir las Competencias Cívico Éticas en Hábitos de Comportamiento suscrito en el Catálogo Nacional 2012-2013 de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio⁹:

...este diplomado me abrió las puertas a nuevas formas de ver, de actuar, de sentir, de expresar, de brindar, de reflexionar y de dotar a mis alumnos de valores que les permitan poder desenvolverse en un ambiente familiar, social e institucional de manera adecuada...

...el curso nos da otra perspectiva, nos pone de frente a nosotros mismos; nos obliga a enfrentar nuestra realidad y desde ahí reconocernos con todas nuestras destemplanzas. Observarse a sí mismo como una obra inconclusa que necesita afinarse, pulirse es toda una experiencia de vida...

... durante el desarrollo del hermoso diplomado he ido experimentando algunas acciones que me hacen comprender la importancia de trabajar con nuestros alumnos los valores, considero que me llevo un gran aprendizaje porque la práctica los valores transformaron mi vida...

... darme cuenta que es muy importante para mi vida hacer las cosas lo mejor posible, trabajar con el cien por ciento de lo que soy para el bien de los demás, pero sobre todo para mí misma, ya que mi día se torna lleno de armonía...

...puedo manifestar que he modificado algunas conductas negativas que tenía. La agenda axiológica, representó una herramienta única para lograr esos cambios; estoy muy contenta, pues los resultados son palpables; las actitudes negativas de mis hijos también se han visto modificadas, y esto ha sido porque yo he cambiado, estoy muy contenta con lo que éste diplomado me ha ofrecido...

...controlar siempre mi temperamento; pensar siempre antes de hablar y dirigirme con los demás con amabilidad y respeto; hacer valer mis derechos, pero

.....
9 Buzo (2012)

siempre estar consiente que tengo obligaciones; apoyar a mis semejantes en lo que más pueda pero sobre todo nunca olvidarme de mi familia ni de mis alumnos...

...ahora me es difícil estar en un lugar sin buscar la oportunidad de ayudar, servir, enseñar, esforzarme por tratar bien a todos, ya deje de buscar la moneda más pequeña para cuando alguien pide ayuda, el diplomado cambio mi vida...

...pude ver que los docentes seguimos en pie de lucha, sin importar cuán criticados seamos en los medios, siempre vamos a seguir nuestra vocación; encontré inspiración para volver a trabajar con mis grupos, a saber que no estoy sola en esta lucha y que existen maestros que están creando sistemas nuevos para retomar los valores universales y lo mejor de todo, encontré una nueva forma de transmitir los valores, lograr vivirlos y transformarlos en hábitos...

...cambiar mi vida para ser mejor persona y profesional de la educación, cambiar hábitos de conducta de mis estudiantes para transformar sus vidas y hacer grandes ciudadanos...

...vernos como parte de un todo y que cada quien es una parte especial en este planeta...

...encontré una excelente posibilidad de cambiar de manera personal y profesional, a través del conocimiento y socialización de experiencias vividas y práctica docente, mediante los documentos, videos y socialización de los aprendizajes del diplomado, encontré una nueva forma de mirar la educación, es decir, educar no facilitar aprendizajes...

... poder evaluar mis acciones y conductas bajo parámetros de lo bueno, correcto y justo, a través de la construcción de la Agenda Axiológica y de la vivencia diaria y constante de los valores de supervivencia universal; reconociéndolos como la única y mejor forma de transformarme como persona, encontré la posibilidad de dirigir a los docentes; para que la asignatura de formación cívica y ética sea una posibilidad de la transformación en la vida de los alumnos, para convertirse en un espacio que brinde la posibilidad de desarrollo humano armónico y ético de los alumnos...

...la educación mundial hoy en día se encuentra en crisis principalmente porque existen fallas estructurales en la educación formal que han permeado hacia la sociedad al no lograr que los valores se conviertan en hábitos conductuales...

...Durante el interesante recorrido intelectual y socializado del diplomado, tuve la oportunidad de incorporar ideas de muchos compañeros y compañeras que me ayudaron a entender y aplicar los valores universales, además la agenda axiológica me permitió organizar mis acciones dentro de la familia, la escuela y la vida misma. Pero aún más, una sorpresa resulto ser encontrar una respuesta para la

crisis educativa mundial, sobre todo llevar lo que aprendí al terreno de la educación tanto formal como informal, me llevo saber que la educación en valores es una realidad en la educación y saber que mi persona moral puede ser mejor cada día...

...herramienta para crear alumnos competentes de nuestro México, descubrí que una persona con valores universales siempre va ser de beneficio para la sociedad y que no importa en el extracto social en que viva... Me llevo la agenda axiológica como medio para combatir los malos hábitos de alumnos y padres. Me llevo la satisfacción de que en este curso aprendí a relacionarme mejor con mi familia y con la gente que me rodea...

...es posible ser mejores personas y que de esto dependerá erradicar tantos malos hábitos que existen actualmente en la vida cotidiana... creo que la práctica de valores mediante la aplicación de la estrategia de la Agenda Axiológica, es una medida que sin duda me hace tener un mayor compromiso como persona y desde mi función... ahora me siento obligado y comprometido a difundir que a más personas de mi alrededor lo que pueda compartir del aprendizaje de este diplomado...

...poder tener un mejor juicio para hacer lo bueno, correcto y justo ante cualquier situación. Aparte de que también tengo mi Agenda Axiológica donde podré aplicar los valores, no sólo en mi vida familiar, sino que también la podré transmitir con mis alumnos...

...Encontré lo que soy y lo que puedo ser...

... no debo pensar que somos “productos terminados”, nunca dejamos de aprender este diplomado es una muestra de que podemos ser diferentes, es un largo trabajo, pero bajo la repetición de unidades de conducta podemos llegar a tener una gama extensa de virtudes, pero ese es el reto que debemos enfrentar para llegar a ser mejores seres humanos y mejores maestros...

... Encontré que la ética y los valores van más allá de verlos escritos en un papel es importante practicarlos de manera consciente y decidida para volverlos hábitos, descubrí que la agenda axiológica me ha permitido mejorar día a día como persona, crecer, cambiar los aspectos negativos que venía arrastrando, he crecido de manera individual y he acrecentado mis relaciones con los que me rodean. Me llevo un cambio radical en mi vida, me llevo el practicar diariamente los valores universales a través de mis unidades de conducta, me llevo que el cambio inicia en mí y que este cambio como luz llena a todos, porque los demás también cambian, y me hace feliz ser yo la que produce el cambio...

... Encontré inspiración para trabajar con mis grupos, me llevo la convicción de que podemos lograr cambios desde nuestro salón de clases, de ser mejores maestros y mayores ejemplos...

El testimonio de erradicación del bullying aplicando la metodología estudiada en el diplomado se relata en la entrevista que hace el autor a la Maestra Jiménez M. E.¹⁰ quien utilizó la metodología aprendida en el diplomado para aplicar los valores de respeto, perdón y honestidad en la erradicación del bullying en un grupo de 4º grado de primaria con treinta alumnos, tres de los cuales eran acosados.

Concordando con este trabajo Schmelkes S. (1996)¹¹ arguye que: *“los fundamentos teóricos de los procesos de formación en el terreno socioafectivo se han desarrollado mucho menos que los pertenecientes a los procesos formativos en el terreno cognoscitivo... en el terreno de la formación valoral, el papel del docente es clave, y los docentes en general no han recibido una educación sistemática de esta naturaleza; tampoco han sido formados para formar a sus alumnos valoralmente... se requiere romper con un estilo de operar, tanto de la escuela como del aula... puede asegurarse que la escuela no ha sido tan eficaz como la sociedad parece haberlo esperado, y quizás tampoco tan eficaz como podría haber sido si se hubiera planteado, de manera intencionada y sistemática, formar en valores.”*

En síntesis, el milenario dilema de la Ética está resuelto, conocemos la metodología para educar en valores, estos paradigmas han demostrado ser eficaces para fortalecer a los grupos vulnerables erradicando la cultura de violencia a la que son sometidos, sin embargo, es necesario difundirla universalmente por el bien de la humanidad y de la biosfera, pero es fundamental que el sistema educativo se plantee sistemáticamente desarrollar valoralmente a sus educandos, porque ya se sabe cómo hacerlo.

2.4 CONCLUSIONES.

Es un hecho históricamente innegable que ningún sistema educativo ha logrado que sus egresados salgan de las aulas con los valores éticos, cívicos y bioéticos convertidos en hábitos de comportamiento, esta inoperancia del sistema educativo ha causado una cultura de violencia que ha tenido efectos nefastos sobre la humanidad y catastróficos sobre la biosfera, siendo por sus consecuencias la causa más importante de la crisis educativa mundial, como quiera que esto sea, la razón que ha impedido lograr el desarrollo valoral de los educandos tiene su origen en un milenario dilema que la Ética no había podido resolver.

.....
10 Jiménez M. E. y Buzo V. J. (2014).

11 Schmelkes S. (1996)

Buzo después de haber definido explícitamente tal dilema, resolvió su causa raíz creando dos paradigmas educativos mutuamente complementarios que tienen la capacidad de convertir los valores en hábitos: Agenda Axiológica y Valores de Supervivencia Universal, que han sido probados con éxito como instrumentos útiles para iniciar el desarrollo ético, cívico y bioético de los maestros y capacitarlos para formar a sus alumnos con las competencias personales, familiares y sociales que demandan la humanidad y la biósfera y que son un medio para erradicar la cultura de violencia, que es la causa principal del acoso escolar.

El camino está desbrozado, el sistema educativo cuenta con las herramientas metodológicas para cumplir con la misión para la que fue creado: educar. Estos paradigmas tienen el potencial de arrancar de raíz la causa más significativa de la crisis educativa.

Para erradicar la cultura de violencia que impera en la aulas escolares universitarias y fortalecer a los grupos vulnerables es necesario que los educandos desarrollen los valores éticos, bioéticos y cívicos como hábitos de conducta permanentes utilizando la metodología descrita en este trabajo, porque por un lado fortalece a los grupos vulnerables y los ayuda a superar los efectos de su vulnerabilidad, y por otro lado estos paradigmas aplicados en el desarrollo valoral de los alumnos acosadores es eficaz para erradicar la violencia y prevenir y/o erradicar el acoso escolar.

Es un hecho que los catedráticos universitarios son producto de la crisis educativa mundial, y no saben cómo desarrollar valoralmente a sus alumnos, porque nadie puede enseñar lo que no sabe, por ello es indispensable que se desarrollen primero valoralmente ellos mismos, para poder adquirir la competencia para educar a sus alumnos. El autor desarrolló un diplomado en línea de 120 horas cuyo objetivo es capacitar a los maestros de enseñanza superior para que se capaciten en la metodología descrita en este trabajo y adquieran la competencia para fortalecer a los grupos vulnerables que acudan a sus cátedras y prevenir o erradicar la cultura de violencia de sus alumnos.

El fortalecimiento de los grupos vulnerables y el desarrollo valoral de los educandos no es una utopía; es una posibilidad alcanzable porque tenemos las herramientas para lograrlo, porque no sólo sabemos qué hacer para educar valoralmente, sino que también sabemos cómo lograr que los valores se conviertan en hábitos permanentes de conducta de los educandos.

REFERENCIAS

- ARISTÓTELES, *Ética a Nicómaco*. <http://www.nueva-acropolis.es/filiales/libros/Aristoteles-Etica.pdf>
- BUZO, V. J. (2010). *Crisis Educativa Mundial: Causas, Efectos y solución*. Memorias del Segundo Congreso de Investigación. Por una sociedad mejor” UMAN, 2010. Reynosa, Tamaulipas. México.
- · —, (2010). *Valores de Supervivencia Universal: Solución para Sistematizar la Enseñanza de Valores en la Educación*. Memorias del Segundo Congreso de Investigación “Por una sociedad mejor” UMAN, 2010. Reynosa, Tamaulipas. México.
- · —, (2012). *Cómo Convertir las Competencias Cívico-Éticas en Hábitos de Comportamiento*. Catálogo Nacional 2012-2013 de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, p. 316-317, 318-319 y 325-326. http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=277:catalogo-nacional-12-13&catid=35:novedades&Itemid=108
- · —, (2013). *La Ética Renovada. Cómo Convertir las Competencias Cívico-Éticas en Hábitos de Comportamiento* (pp. 17-20). Tenochtitlan Editores.
- HUSSERL, G. A., en García M. M. (2006). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Editorial Época, S. A p 292.
- JIMÉNEZ M. E. y BUZO V. J. (2014). *Los valores y la erradicación del Bullying*. Vídeo en <http://youtu.be/kK9lG-JlZbY>
- KANT, E, en García M. M. (2006). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Editorial Época, S. A., p 246.
- LOTZE, R. H. en García M. M. (2006). *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Editorial Época, S. A., p 291.
- MOORE, T. W. (2006). *Filosofía de la Educación* (pp. 27-39). Editorial Trillas.
- SCHMELKES S. (1996) *No es fácil que la escuela forme valoralmente*, en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras45-46/texto03/sec_3.html

3 MODELO DE GESTIÓN DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA CON ENFOQUE INTERCULTURAL EN CONDICIONES DE UNIVERSALIZACIÓN

María Victoria González Peña

María Teresa Machado Durán

Antonio Prieto Brito

Institución: Universidad de Camagüey

Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. Cuba

RESUMEN

El trabajo que se presenta, como parte de los resultados de estudios doctorales en Ciencias Pedagógicas, realiza un análisis de cómo el programa de universalización de la Educación Superior Cubana, resultado continuo de la democratización de la enseñanza, expansión educativa y demandas sociales y culturales de la sociedad, ha provocado un cambio transcendental en todo el entramado de la cultura universitaria. Explica la connotación también en los procesos sustantivos y su gestión, que ahora integran relaciones de carácter macro y micro social, caracterizados por la presencia de una gran diversidad, no sólo de territorios, sino también de diversos y nuevos actores (académicos, estudiantiles y comunitarios), con los cuales hay que interactuar en diferentes contextos, relacionados directamente con el proceso formativo. Argumenta, desde este nuevo contexto universitario, el papel de la extensión como proceso formativo que contribuye a garantizar el encargo social y cultural en la nueva universidad cubana. En tal sentido, la sistematización teórico-práctica realizadas permiten develar carencias que se manifiestan en el tratamiento a la diversidad cultural existente de grupos vulnerables, lo que incide directamente en la gestión del proceso extensionista como parte de la misión de la universidad. Por lo que el objetivo del presente trabajo es ofrecer un modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural que tome en cuenta la diversidad cultural y contribuya al desarrollo extensionista en condiciones de universalización.

Los resultados de la investigación evidencian la factibilidad de su aplicación dada la pertinencia social y cultural que implica para el desarrollo de la cultura universitaria, territorial y local.

3.1 INTRODUCCIÓN

La universidad es considerada como la institución cultural más importante de la sociedad a partir de la misión a ella asignada: preservar, desarrollar y promover la cultura universal. Esta se debe cumplir a través de los procesos que en ella se desarrollan. En tal sentido, la Educación Superior Cubana ha llevado a cabo transformaciones continuas en función del perfeccionamiento de los procesos formativos para alcanzar esa misión.

Surge así una nueva etapa en la universalización de la Educación Superior, que ha tenido su connotación también, en la gestión de dichos procesos ante las nuevas prácticas culturales de los diversos sujetos y contextos. Es aquí donde se considera que la extensión universitaria puede contribuir al cumplimiento la misión de la universidad.

Por otra parte, el modelo pedagógico diseñado en condiciones de universalización de la Educación Superior, constituye una fortaleza a tener en cuenta para gestionar un aprendizaje significativo y relevante en la matrícula universitaria, es centrado en el estudiante, por lo que es necesario partir de la cultura experiencial de éste, de manera que se contribuya a dar respuesta a la diversidad de situaciones y la heterogeneidad juvenil en la sociedad del siglo XXI.(...) Una escuela históricamente diseñada para la transmisión homogénea de contenidos y para el tratamiento uniforme de los estudiantes no es el marco adecuado para responder a la disparidad de situaciones y a la heterogeneidad de individuos en la sociedad de la información (...) (Pérez, 2002)

Por tanto, resulta vital por parte de las instituciones universitarias tener en cuenta las desigualdades económicas, sociales y culturales en la construcción de la identidad de los individuos, para la transformación continua del proceso de socialización de la juventud, en aras de lograr su protagonismo en el cumplimiento de la misión universitaria y el perfeccionamiento del proyecto social cubano. El programa de universalización de la Educación Superior Cubana viene a dar respuestas y tratamiento a un grupo de esas desigualdades como parte de las reformas educativas que se llevan a cabo desde el año 1962 a favor del principio de educación para todos y la política de igualdad de oportunidades.

En tal sentido, la realidad educativa universitaria cubana en los momentos actuales y condiciones de universalización pone de manifiesto la diversidad cultural desde diferentes dimensiones: atendiendo a la ubicación en territorios y sedes, según la procedencia sociocultural de la matrícula estudiantil, edad, motivaciones, intereses, actitudes, hábitos de estudio, ritmos de aprendizaje, gustos, creencias, normas de comportamiento social. Finalmente, según la formación académica y experiencia profesional del claustro.

La propuesta constituye un instrumento pedagógico que desde la extensión universitaria precisa, la necesidad de gestionar este proceso en función de la atención y tratamiento a la diversidad cultural, sobre todo juvenil, a partir de constituirse parte de esta, en grupos e individuos vulnerables o en situaciones de riesgo de acuerdo a sus orígenes socioculturales, situaciones económicas, familiares, personales, laborales, posibilidades, expectativas de los grupos de jóvenes, entre otros aspectos, y contribuir así a una mejor gestión formativa de los sujetos y de la propia institución universitaria.

3.2 DESARROLLO

La universalización de la Educación Superior en Cuba se ha identificado como un proceso continuo de transformaciones, iniciado con el triunfo de la Revolución en el año 1959, y dirigido a la ampliación de posibilidades y oportunidades de acceso a la universidad y de multiplicación y extensión de los conocimientos, con lo cual se contribuye a la formación de una cultura general integral de la población y a un incremento sostenido de equidad y justicia social en nuestra sociedad. (Horruitiner, 2008)

Entre los años 2000 y 2001 la Educación Superior Cubana se vio inmersa en dar respuesta a un grupo de programas socioeducativos como vía de continuidad de estudios universitarios. Etapa que inicia y pone a prueba la capacidad de la Educación Superior ante las demandas de la sociedad, por su contenido de equidad y justicia social. Se incorporan al estudio jóvenes que en su mayoría se encontraban desempleados y no habían tenido oportunidad de cursar estudios superiores, personas de diferentes edades, orígenes socioculturales, formación profesional, procedentes de diversos sectores laborales, trabajadores sociales, instructores de arte, obreros del sector azucarero que por la depresión en el sector continúan estudios universitarios como una vía de empleo, entre otras. Todo ello constituyó el inicio de nuevas transformaciones.

En tal sentido, fue necesaria la creación de sedes universitarias en todos los municipios, diseño e implementación de un nuevo Modelo pedagógico, el perfeccionamiento de los planes y programas de estudios vigentes, también movilizar y aunar todos los esfuerzos e intereses de organismos, organizaciones e instituciones en aras de aprovechar todas las instalaciones y recursos materiales y humanos disponibles para conseguir el propósito trazado.

Significación especial adquiere la extensión universitaria, la que ha sido denominada como proceso de “universalización de la extensión,” al decir de Rúas (2006), teniendo en cuenta la extensión de la universidad a todos los territorios y por considerar la naturaleza del programa, esencialmente extensionista. “A la vez, supone un reto: transformar las prácticas extensionistas que se han venido desarrollando hasta el momento”. (González y González-Fernández, 2006).

Al respecto, se manifiestan algunas experiencias positivas de naturaleza extensionista. Sin embargo a pesar de los resultados y transformaciones alcanzadas se revelan algunas **deficiencias** que se resumen en:

- Concepción reduccionista en el alcance de la extensión universitaria con una ponderación de las actividades de la cultura artística, literaria y deportiva.
- Limitaciones para el reconocimiento del papel protagónico de la extensión universitaria en el nuevo contexto y por tanto para el cumplimiento de la misión social de la universidad: preservar, desarrollar y promover cultura.
- Insuficiente integración de la extensión universitaria con el resto de los procesos universitarios, como vía para alcanzar la cultura general integral a la que se aspira en uno de los objetivos del programa de universalización.
- Extrapolación del modelo de extensión universitaria vigente a la nueva realidad educativa.
- No siempre se aprovechan las potencialidades de las diversas procedencias socioculturales y laborales de la matrícula estudiantil y las experiencias profesionales del nuevo claustro en función del enriquecimiento y desarrollo de la cultura en el nuevo contexto universitario.
- Limitada caracterización psicosocial y cultural de la matrícula estudiantil.
- Insuficiente atención a la diversidad en función de la igualdad de oportunidades que ofrece el programa de la universalización.
- Insuficiente aprovechamiento de las potencialidades del modelo pedagógico para propiciar el diálogo, la participación y la integración partiendo de la cultura del estudiante.

Todas estas limitaciones, generan la existencia de miradas estereotipadas y etnocéntricas hacia los grupos humanos que conforman la nueva universidad

cubana a partir de la presencia de diversidad en las necesidades culturales de tipo instructivo, personalizada y socializadora. Esto implica cambio en la mentalidad y nuevas formas de hacer de los sujetos que participan en los procesos universitarios.

Para concebir el modelo, fue necesario también realizar una caracterización epistemológica de la extensión universitaria y su gestión en sentido general y en la universalización de la Educación Superior en lo particular, por lo que es fruto de la sistematización de la teoría a partir de los aportes y concepciones tratados desde la Pedagogía, Filosofía, Sociología, Antropología, entre otros.

En tal sentido, desde la **Pedagogía** se cuenta con los aportes que han hecho Freire (1968, 1973), Yarzabal (1999), Fuentes (2001), Núñez (2005), Jara (2005), D' Angelo (2005), Tünnerman (2006), del Huerto (2007), González y González-Fernández (2006), Ruiz (2007), Horruitiner (2008), Hernández (2011), González, González-Fernández y Bendicho (2012), Hernández, Benítez y Pichs (2012), entre otros. Se asume la Educación Popular como concepción político-pedagógica, al ver en la universalización de la Educación Superior la necesidad de construcción de un nuevo paradigma educacional centrado en el ser humano como sujeto histórico transformador que busca el desarrollo pleno de todas las capacidades humanas, a partir de la praxis, del nivel en que el educando se encuentra y del contexto sociocultural en el que se desenvuelve.

Desde lo **filosófico** al tomar en cuenta la estrecha vinculación e interdependencia entre el mundo de los valores y la cultura con énfasis en el fortalecimiento de la identidad cultural al decir de Nassif (1975), Barnet (2000), entre otros, lo que se potencia en la dinámica general del proceso de gestión extensionista con enfoque intercultural.

Los referentes **sociológicos** tratan el análisis de la proyección social y cultural de la educación en su dinámica con la sociedad, el proceso de socialización de los individuos y los mecanismos de reproducción social y cultural (Carreño, 1977; Meier, 1984; Bourdieu, 1997; Durkheim, 1999). Asimismo, la problemática de la extensión como un factor indispensable para el logro de la autonomía y la pertinencia social de la Universidad. (Licea, 1982; Arístides, 1998; Barraez y Ojeda, 2001; Navarro, Álvarez y Goittifredi 2002).

Desde esta perspectiva, la cultura abarca diferentes elementos tales como: los conocimientos, los valores, la lengua, las normas y los símbolos. Elementos con los que el sujeto actúa y manifiesta aptitudes, vivencias, costumbres, cultura popular, etc., que los definen como individuos o grupos y que por tanto se manifiesta diversidad cultural al respecto.

La **Antropología de la Educación** se constituye en referente teórico esencial en el modelo que se propone por el tratamiento que ofrece el enfoque educativo intercultural a la diversidad cultural y, por tanto, analizar la gestión de los procesos formativos con esta mirada, se convierte en necesidad. (Fermoso, 1998; Merino y Muñoz, 1998; Aguado, 2007; Rojas, 2007 y Dietz, 2009).

En la constatación praxiológica de la presente investigación se evidencia que esta diversidad cultural manifestada en conocimientos, valores, normas de comportamiento individual y colectivo, procedencia sociocultural, códigos sociolingüísticos, entre otras variables queda asegurada en la variedad de la matrícula estudiantil: trabajadores sociales, desvinculados del estudio y el trabajo, procedentes del Curso de Superación Integral para Jóvenes, instructores de arte, trabajadores del Ministerio del Azúcar, otros trabajadores y dirigentes provenientes de diferentes organismos de la administración central del estado y organizaciones políticas y de masas, en las que es significativa la cifra alta de jóvenes que las conforman.

Por lo que se considera que la variedad que conforma la matrícula estudiantil en este contexto, a pesar de constituirse en grupos vulnerables por las diferentes realidades que presentan, se constituye en un potencial a tener en cuenta, sobre todo, por lo que pueden aportar a la cultura universitaria desde sus vivencias, situaciones laborales y socioculturales, intereses, creencias, gustos. A su vez, las prácticas culturales universitarias influyen de manera directa y enriquecen las acciones extensionistas.

En el análisis realizado se constata además, que una de las causas de la baja eficiencia en el egreso de las carreras universalizadas radica en que no siempre se tiene en cuenta las realidades educativas, sociales y culturales de los estudiantes para diseñar el proceso de formación y en consecuencia lograr una gestión más eficaz de la extensión universitaria. Muchas de las necesidades de tipo cultural general de los estudiantes no siempre han sido ni reconocidas ni atendidas, además, son insuficientes las posibilidades ofrecidas para desarrollar sus potencialidades.

De lo anterior se colige la necesidad de gestionar la extensión universitaria en condiciones de universalización a partir del reconocimiento y tratamiento de la diversidad cultural existente como elemento integrante de la cultura, también es importante considerarla, a partir de los cambios que con ella se generan en el nuevo contexto, al producirse nuevas relaciones, saberes, códigos y prácticas culturales de los principales protagonistas del proceso formativo: profesores, directivos y estudiantes. Por tal razón, la extensión universitaria y su gestión manifiestan características, condiciones, problemas, necesidades y proyecciones propias del

contexto de la universalización de la Educación Superior Cubana, que obligan a un perfeccionamiento sucesivo.

A la luz de los análisis antes mencionados, se propone una nueva redefinición de la noción extensión universitaria, en calidad de punto de partida y sustentación del modelo que se diseña y sus categorías.

Extensión universitaria: Proceso formativo integrador y contextualizado, que de forma interdependiente jerarquiza los restantes procesos sustantivos hacia la preservación, desarrollo y socialización de la cultura local y universal, sobre la base de la diversidad cultural existente, lo que se concreta en la formación y promoción de una cultura general integral en el par universidad-sociedad, y contribuye al desarrollo cultural personal, comunitario y social.

También se advierte sobre la necesidad de definir la *gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural en condiciones de universalización de la Educación Superior como:* proceso sistémico de carácter integrador, que garantiza la interrelación, dinámica y sistematización de los procesos sustantivos contextualizados, para el logro del desarrollo cultural territorial a partir de la dialéctica identidad-diversidad cultural de los sujetos y teniendo en cuenta los contextos para contribuir al enriquecimiento y desarrollo de la cultura local y universitaria.

Modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural en condiciones de universalización de la Educación Superior Cubana.

Se definen para el modelo los siguientes subsistemas que establecen una relación dialéctica en su funcionamiento y que se han denominado:

- Gestión de la interculturalidad formativa-extensionista.
- Interacción cultural-actoral.
- Integración cultural-institucional.

Gestión de la interculturalidad formativa extensionista: proceso directivo, activo y orientador en el que se intenciona el vínculo intercultural entre los sujetos que participan y se relacionan con su formación profesional y los contextos donde interactúan.

En tal sentido, se define como componente de este subsistema: *el reconocimiento de los saberes y contenidos culturales extensionistas* como proceso de interrelación y significación desde la diversidad y la unidad que le da sentido a las relaciones interculturales.

La *identificación de las relaciones interculturales entre los procesos formativos universitarios* constituye el otro componente de este subsistema. Este proceso se desarrolla al integrar los procesos culturales contenidos de manera armóni-

ca e interdependiente entre la formación, la investigación y la extensión, que contienen en su esencia y especificidad la preservación, creación y promoción de cultura respectivamente.

El otro componente se expresa en la *concreción de los saberes y contenidos culturales de la extensión* como proceso que con carácter real expresa las transformaciones culturales que ocurren en el proceso extensionista.

Interacción cultural-actoral: proceso que se establece entre los sujetos a partir de la identidad y diversidad cultural.

El primer componente que integra este subsistema es el *reconocimiento de la diversidad cultural de los sujetos*, como proceso que caracteriza a los individuos en el nuevo contexto educativo a partir de lo que los identifica como grupos.

Es necesario que una vez que se reconozca la diversidad cultural de los sujetos, esta se complemente con el segundo componente del subsistema que se expresa en el *establecimiento de la interacción actoral estratégica*, como el proceso que permite a los sujetos dirigir y corregir acciones extensionistas en el intercambio intercultural.

El tercer componente de este subsistema expresado en la *sistematización de las relaciones educativas interculturales* como proceso en el que se desarrolla un sistema de influencias educativas entre los sujetos y que parte del diagnóstico de las necesidades culturales en el orden instructivo, personal y social.

Integración cultural-institucional: proceso de relaciones culturales que se manifiesta en dos direcciones: en la extensión universitaria que se realiza a nivel de municipio, comunidades y sedes de forma interdependiente y la que se establece en las instituciones universitarias municipales en el orden organizativo y metodológico.

Uno de los componentes que conforma este subsistema es precisamente el de la *promoción de las relaciones interculturales institucionales*. Es un proceso de intercambio cultural que se desarrolla a partir de lo que las identifica y las hace diversos culturalmente.

Este componente por sí solo no garantiza la integración cultural institucional por lo que se necesita de otro referido al *establecimiento de la integración cultural-metodológica extensionista* para identificar al proceso de relaciones que se establecen a nivel de institución universitaria y perfeccionar el modo de hacer de la gestión de la extensión universitaria.

El desarrollo de la cultura organizacional extensionista, se considera entonces el otro componente del subsistema que se explica el que se constituye en proceso que mediante la dirección estratégica y a partir del reconocimiento de la diversidad cultural que se pone de manifiesto en condiciones de universalización, cualifica el quehacer de la institución en función de lograr la gestión de la extensión.

De las relaciones dialécticas que se establecen entre los tres subsistemas explicados anteriormente emerge la *Configuración de la interculturalidad extensionista-contextualizada* que se define entonces como el proceso directivo que se produce entre los procesos formativos, sujetos, estructuras e instituciones que, desde su identidad y a partir del reconocimiento de la diversidad cultural manifiesta permite la transformación de la gestión de la extensión universitaria en el contexto de universalización de la Educación Superior.

Para que el enfoque intercultural transforme la gestión de la extensión universitaria en condiciones de universalización, es necesario, tener en cuenta un grupo de rasgos que lo caracterizan. Estos rasgos fundamentales son: flexible, integrado, dialógico y contextualizado.

El modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural, es posible aplicarlo a otras modalidades de estudio a partir de estudiar las potencialidades y posibilidades que ofrece, los espacios educativos formales y no formales, las relaciones interculturales que se desarrollan, las relaciones pedagógicas que se establecen entre alumnos y profesores, directivos y agentes comunitarios y entonces pensar cuánto se pueden enriquecer culturalmente los actores del proceso y convertirlos en promotores de esa cultura general a la que se aspira en su escenario de acción social, ya sea en el centro laboral, en su medio familiar, comunitario o social, en general.

La instrumentación práctica del modelo se realizó mediante una estrategia y en sentido general se relacionan varios de los resultados desde lo científico tecnológico y social.

Científico: Se expresa en 25 publicaciones en diferentes fuentes, nacionales e internacionales de reconocido prestigio. Socialización en 49 eventos de carácter municipal, provincial, nacional e internacional. Fortalecimiento de la preparación científica de profesores y estudiantes, reflejado en tesis, informes de investigación y participación en eventos científicos.

Tecnológico: Se concreta en un modelo de gestión que cubre carencias en el orden teórico y práctico del proceso de extensión universitaria que impiden las transformaciones que el contexto reclama. La estrategia que se propone constituye el instrumento práctico que permite la aplicación del modelo

Social: Ofrece una respuesta concreta en su modelación desde el proceso formativo extensionista hacia lo micro social y cultural. Con su enfoque intercultural, reconoce y ofrece tratamiento concreto a grupos e individuos vulnerables o en situaciones de riesgo que conforman parte de la diversidad cultural manifiesta en la realidad educativa actual, por lo que contribuye a que se sientan útiles y

protagonistas de acciones para el cumplimiento de la misión social y cultural en la nueva universidad cubana.

3.3 CONCLUSIONES

- Los estudios realizados demuestran vacíos epistemológicos y metodológicos al tratar la extensión universitaria y su gestión en la universalización de la Educación Superior.
- El análisis teórico realizado permitió actualizar el concepto de extensión universitaria y ofrecer un replanteamiento pedagógico de su gestión con enfoque intercultural, el que reviste importancia sustancial en el contexto de la universalización de la Educación Superior en Cuba.
- El modelo de gestión de la extensión universitaria con enfoque intercultural que se revela es expresión de la lógica integradora entre la gestión de la interculturalidad formativa extensionista, la interacción cultural actoral y la integración cultural institucional.
- Los resultados en los órdenes científico, tecnológico y social evidencian la factibilidad y pertinencia del modelo y su instrumentación práctica a través de la estrategia.

REFERENCIAS

- AGUADO, MT. (2007). "La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones". En: Jiménez MC [editora]. *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- ARÍSTIDES, A (1998). "Extensión universitaria y globalización". *Revista Voces (Uruguay)*, vol. 2, núm. 4, diciembre. Asociación de Educadores Latinoamericanos y del Caribe.
- BARRAEZ, D y Ojeda, A (2001). "La universidad frente a la reestructuración: ¿Actor o Espectador?". *Revista Debate Abierto (Venezuela)*, núm. 16.
- BARNET, M. (2000). "Palabras de inauguración de la Conferencia Internacional Fernando Ortiz: transculturación, vanguardia y diversidad cultural". *Revista Cubana de Antropología [Internet]*. Retrieved http://www.fundacionfernandoortiz.org/1catauro/catauro1_2000.pdf citado 27 Abr 2011
- BETTO, F. (2012). "La extensión universitaria". Conferencia especial. *Congreso Internacional Universidad 2012*.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- CARREÑO, P (1977). *Sociología de la Educación*. UNED-MEC. Madrid, España.
- D'ANGELO, OS. (2005). *Autonomía integradora y transformación social: El desafío ético emancipatorio de la complejidad*. Centro Félix Varela. Publicaciones Acuario. ISBN: 959- 7071- 29- 0. Ciudad de La Habana. Cuba.
- DEL Huerto, M. E. (2007). "La Extensión Universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud" en *Rev. Cubana de Salud Pública*, 33(2). Scielo.
- DIETZ, G. y et al. (2009). "Estudios interculturales: una propuesta de investigación desde la diversidad latinoamericana. Universidad Veracruzana". *Sociedad y Discurso Número 16.*, 57-67
- DURKHEIM, E. (1999). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Sehapire Editor.
- FERMOSO, P. (1998). *La diversidad cultural. Capítulo VII. Multiculturalismo, interculturalismo y educación. Antropología de la Educación*. Editorial Dykinson. Madrid. ISBN 84-8155-383-2. pp.230-234
- FREIRE, P. (1968). *Pedagogía de la esperanza*. (Editorial Paz y Tierra. Río de Janeiro ed.). Brasil.
- FUENTES, H. (2001). *La Extensión Universitaria como proceso de pertinencia e impacto. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente*. Centro de Estudio de Educación Superior "Manuel F. Gran"

- GONZÁLEZ, G y González-Fernández, M. (2006). *Fundamentos de la gestión del proceso extensionista en las condiciones de la universalización*. Congreso Internacional. Universidad 2006. CD-ROOM. 2006, 236-240.
- GONZÁLEZ, M.; González-Fernández y Bendicho, M. (2012). *Extensión universitaria: el arte de promover cultura*. Curso corto 1. VIII Congreso Internacional de Educación Superior. Universidad 2012. ISBN: 978-959-16-1436-0 Editorial universitaria. MES. Ciudad de la Habana. Cuba. <http://revistas.mes.edu.cu>
- HORRUITINER, P. (2008). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela. ISBN. 978-959-258-894-3. 138.
- HERNÁNDEZ, D, Benítez, F y Pichs, B. (2012). *La universalización de la Educación Superior en Cuba: un cambio...* Curso corto 3. VIII Congreso Internacional de Educación Superior.
- UNIVERSIDAD 2012. ISBN: 978-959-16-1438-4 Editorial universitaria. MES. La Habana. Cuba. <http://revistas.mes.edu.cu>
- JARA, O. (2005). “Resignifiquemos las propuestas y prácticas de EP por delante de los desafíos históricos contemporáneos”. En *Educación Popular en América Latina: diálogos y perspectivas*. (Consejo de Educación de Adultos de América latina – CEAAL. Ed, MEC/UNESCO ed.). Brasil.
- LICEA de Arenas, J (1982). *La extensión universitaria en América Latina. Sus leyes y reuniones*. Ediciones de la UNAM, México.
- MEIER, A. (1984). *Sociología de la Educación*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- MERINO, J. y Muñoz, A. (1998). “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”. *Revista Iberoamericana de Educación.*, Número 17(*Educación, Lenguas, Culturas Mayo-Agosto*)
- NASSIF, R. (1975). *Pedagogía General*. Cincel-Kapelusz, Buenos Aires.
- NAVARRO, A. M., Álvarez, M.T y Goittifredi, J.C. 2002. “Pertinencia social de la universidad. Una propuesta para la construcción de la imagen institucional”. <http://páginas.puj.edu.co>. (consultado en mayo 2010).
- NUÑEZ, C. (2005). “Contribuciones para el debate latinoamericano sobre la vigencia y la proyección de la EP”. En *Educación Popular en América Latina: diálogos y perspectivas*. (Consejo de Educación de Adultos de América latina – CEAAL. Ed, MEC/UNESCO ed.). Brasil.
- PÉREZ, A. (2002). “Prólogo”. *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. M. Carreras et als. Buenos Aires y México: Ediciones Novedades Educativas. Pp.7-10.

- ROJAS, R. (2007). "Interculturalidad y Educación Superior: el reto de formar una sociedad pluricultural y democrática. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas". Universidad de Guadalajara. *6° Congreso Internacional Retos y expectativas de la Universidad. "El papel de la Universidad en la transformación de la sociedad"*
- RÚAS, D. (2006). *La sede municipal universitaria como promotora del desarrollo económico y social del territorio*. Congreso Internacional. Universidad 2006., CD-ROOM, 247-249.
- SANTOS, M. (2010). "Cambio en la universidad y las previsiones de una formación más intercultural de los jóvenes". *Revista Innovación Educativa.*, 10 No.50.
- TÜNNERMAN, C. (2006). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección Inaugural <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.21-11-06>.

4 TUTORÍA Y BUENAS PRÁCTICAS EN COLECTIVOS VULNERABLES.

APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS A TRAVÉS DEL PLAN INSTITUCIONAL DE TUTORÍA DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UMSNH

*Zoila Margarita García Ríos
María del Henar Pérez Herrero
Joaquín-Lorenzo Burguera Condon*

UMSNH, Morelia Mich.(México)
y U. de Oviedo, Oviedo (España)

RESUMEN

La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), se ha caracterizado desde su fundación por su apoyo a las clases desprotegidas. Siendo una Universidad pública da cabida a estudiantes de la mayoría de las entidades de la República Mexicana, muchos de ellos procedentes de comunidades indígenas y de contextos socio-económicos desfavorecidos. La incorporación de estos jóvenes a las aulas universitarias, requiere de condiciones y estrategias didácticas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el apoyo de tutorías un importante recurso institucional para propiciar la adaptación e integración a la universidad y reducir los niveles de reprobación y deserción.

En este trabajo se abordan los antecedentes del Plan Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura de la UMSNH y del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación superior. Asimismo, se presenta la acción tutorial y la trayectoria académica de cinco estudiantes indígenas que han recibido tutoría personalizada durante sus estudios de Arquitectura. Con

la intención de contestar interrogantes como: ¿hasta qué punto los diferentes actores (docentes, estudiantes, administrativos, funcionarios) son conscientes de lo que implica ser estudiante indígena en una institución que reproduce lógicas mono-culturales, ignorando en la práctica el reconocimiento de la diversidad cultural?; ¿se ha logrado en la Universidad michoacana incrementar el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas, de tal forma que se pueda hablar de equidad?; ¿cuáles son los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas que les impiden culminar sus estudios?.

4.1 INTRODUCCIÓN

Esta comunicación forma parte de un trabajo de investigación más amplio que tiene como objetivo la evaluación del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Se presenta aquí de manera general el Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura (PITFA), que contempla el compromiso del centro con una educación basada en principios de tolerancia, responsabilidad y equidad. El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) surge como una iniciativa de base étnica en el terreno de la educación superior mexicana, en el 2001, con la finalidad de elevar los reducidos niveles de acceso a las instituciones de educación superior de los jóvenes indígenas (Anuies-Fundación Ford, 2005:7).

La tutoría es sin duda un elemento estratégico básico para apoyar a los estudiantes mediante un modelo flexible centrado en el aprendizaje y que contribuya a la construcción de un camino certero hacia la sociedad del conocimiento, a la justicia y equidad social. Marum, Rosario y Villaseñor (2014: 609) consideran que es necesario ubicar la tutoría en una perspectiva educativa de calidad social, en una concepción integral del individuo, pasando a formar parte de los procesos de generación y gestión del conocimiento centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Más allá de la detección de riesgos o el apoyo a la solución de problemas de rendimiento, la acción tutorial ha de considerarse como *“la acción orientadora llevada a cabo por el tutor y por el resto de profesores [...] pieza clave para aglutinar lo instructivo y lo educativo, con objeto de potenciar la formación integral del individuo”* (Bisquerra, 2002: 277). Es así, el componente de la educación que permite canalizar las vocaciones, iniciativas y alternativas provenientes de los estudiantes para la realización de sus procesos formativos. En este contexto, el tutor

o tutora¹ es al mismo tiempo el profesor facilitador y planeador de actividades de enseñanza-aprendizaje, agente motivador, y mediador entre el profesorado, la institución universitaria y el estudiante, para lograr un profesional y una persona con competencias suficientes para integrarse en la sociedad y contribuir a su desarrollo (Rodríguez Espinar, 2004:59).

4.2 EL PIT DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UMSNH

La tutoría es una experiencia que inicia en la Facultad de Arquitectura, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en el curso 2001-2002, con el diagnóstico de necesidades de tutoría en la Facultad, necesario para elaborar el Plan de Acción Tutorial, entregándose el 29 de Octubre del año 2002 al Consejo Técnico para su aprobación por ese cuerpo colegiado. Al mismo tiempo se imparte el primer diplomado en formación de tutores (con una duración de 160 horas), a profesores de tiempo completo concluyendo 14 tutores, con los que inicia la acción tutorial y 56 estudiantes seleccionados para recibir tutoría por presentar rezago. Se decidió que cada tutor atendiera a 4 estudiantes, que la atención tutorial se planteara en la modalidad de tutoría individualizada y durante el tiempo que durara la formación del estudiante (García, 2010:45).

En el ciclo 14/14 el Programa Institucional de Tutoría de la Facultad de Arquitectura (PITFA), cuenta con 54 tutores activos de los que 24 son hombres y 30 mujeres para atender una matrícula de 2,400 estudiantes. En la actualidad ofrece diferentes modalidades de intervención tutorial: individualizada, grupal, por pares y diversidad cultural. Por lo que se refiere a la organización del Plan de Acción Tutorial, se tiene atención de tutoría con un tutor de grupo por ciclo escolar, quien detecta a los estudiantes con necesidades académicas y los deriva a la coordinación de tutoría donde se realiza una entrevista al estudiante y de acuerdo a sus necesidades, se le asigna un tutor individual que lo acompaña durante los estudios de su carrera. Tanto el tutor grupal como individual se apoyan en la tutoría de pares, asesores académicos, el Centro de Psicología y Psicometría y el PAEIIES, según lo requiera el plan de acción que elabore el tutor en acuerdo con el tutorado. No se hace distinción alguna en los estudiantes de la Facultad de

.....
1 En el presente documento se utilizará el masculino genérico para referirse a personas de ambos sexos.

Arquitectura cuando se trata de estudiantes que pertenecen a alguna etnia, pero el tutor que se le asigna ha recibido una capacitación adicional de un taller de 20 horas para formarlos como tutores de estudiantes indígenas, implementado por el PAEIIES y el Centro de Didáctica y Comunicación Educativa de la UMSNH.

4.3 ANTECEDENTES DEL PROGRAMA DE APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PAEIIES

El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), parte de la iniciativa de Fundación Ford con el programa *Pathways to Higher Education* implementado a nivel mundial en más de 125 Instituciones de Educación Superior (IES) que comparten la necesidad de impulsar políticas de inclusión educativa dirigidas a los grupos más marginados de cada país (Romo, 2005:6). En el terreno educativo el término “intercultural” hace referencia a las políticas de formación y profesionalización que toman como elemento central a la población indígena (Didou, Remedi, 2011: 274).

En el caso de México, fue la ANUIES quien unió esfuerzos con la Fundación Ford a fin de impulsar un programa encaminado a fortalecer los recursos académicos de las Instituciones Públicas de Educación Superior y contribuir al desarrollo de acciones afirmativas dirigidas a lograr mayor acceso, permanencia, egreso y titulación de los jóvenes indígenas quienes históricamente han sido testigos de la exclusión e inequidad en el acceso al sistema educativo (Anuies, 2005: 55-73 y 75-84).

En una segunda fase, con apoyo del Banco Mundial, el Programa amplió su cobertura a dieciocho entidades federativas de la República Mexicana con mayor índice de población indígena, cuya distribución se localiza en las regiones noroeste en los estados de Sonora, Sinaloa y Chihuahua; centro occidente en Nayarit, Jalisco y Michoacán; centro sur en Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla y Tlaxcala; sur sureste en Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Quintana Roo, Yucatán y Campeche; y en la región metropolitana en el Distrito Federal (Anuies-Paeiies, 2005).

La Universidad Michoacana se incorpora al PAEIIES en la convocatoria del 2005 (tabla 1), siendo la forma en que la diversidad cultural se ha abordado en una universidad convencional que ha permitido concebir a los estudiantes indígenas como contrapartes situadas en una posición de diferencia pero de igualdad, pues los estudiantes indígenas, como todos los jóvenes, tienen metas profesionales y planes de vida individuales.

Tabla 1. *Universidades que se integran al PAEIIEM en la Convocatoria del 2005²*

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
Universidad de Occidente
Universidad Autónoma de Guerrero
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Universidad Autónoma de Nayarit
Universidad de Sonora

La Universidad Michoacana queda inscrita en la Región Centro Occidente (Anuiés-Paeiies, 2008) que se compone de tres universidades:

- Nayarit: UAN
- Jalisco: UDG
- Michoacán: UMSNH

La UMSNH tiene registrada una población indígena en educación superior de 9,407 en las diferentes Unidades Académicas que oferta la Universidad, de la cual el PAEIIES declara que atiende una población de 476. Las lenguas que se hablan son: purépecha, náhuatl, mazahua, maya, cora, zapotecas, otomí, mixtecas, mixe, amuzgo, tarahumara, totonaca, chinantecas, tlapaneco. Lo anterior denota la presencia de gran diversidad cultural y lingüística que enmarca la complejidad para desarrollar acciones que permitan dar solución a algunos de los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas de educación superior adscritos a este Programa.

Tras 9 años de experiencia, la Coordinación Central del PAEIIES ha detectado que los jóvenes indígenas que logran ingresar a Instituciones de Educación Superior, han solventado solos los problemas lingüísticos y culturales que son producto de un sistema educativo poco pertinente, el cual carece de un enfoque intercultural que no ofrece estrategias para el desarrollo del bilingüismo. Sin duda alguna, tales problemáticas tienen impacto en la concreción de sus aprendizajes.

2 ANUIES-PAEIIES (2008). Matrícula PAEIIES-ANUIES, Centro Occidente, Consultado el 24 de junio de 2014, desde: <http://paeiies.anuiies.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>

Esto adquiere especial importancia, ya que desde el punto de vista lingüístico, el uso de la lengua le permite al individuo, además de favorecer la comunicación con sus semejantes, desarrollar habilidades cognitivas y de pensamiento en tanto que tiene que estructurar un discurso, conocer signos, símbolos y darle un sentido coherente al mundo vivido.

Algunos de los problemas académicos detectados en los jóvenes que están matriculados en las IES incorporadas al Programa se centran en la dificultad de comprensión lectora, redacción y comprensión de tecnicismos académicos, lo cual repercute en la adquisición de competencias de gran utilidad para concluir sus estudios en forma satisfactoria y acceder a estudios de posgrado (Paeiies, s/r).

La implementación de estas iniciativas en la Universidad no ha estado exenta de dificultades porque los programas de atención a los estudiantes indígenas han sido aplicados sin considerar las reflexiones sobre la viabilidad de refundar los modelos de organización social y los proyectos de desarrollo nacional. Estas reflexiones incluyen preguntas como las planteadas por Didou (2011: 12-13):

- ¿Cómo operar, normativa y socialmente, el concepto de diferencia en tanto cimamiento de grupos específicos, en sociedades que siguen proyectándose como cohesionadas nacionalmente?
- ¿Cómo conciliar el imperativo moral de respetar un nuevo derecho humano, el de la aceptación de identidades sociales emergentes, con principios constitucionales, tal como el de los mismos derechos para todos?
- ¿Cómo dar salida a exigencias de minorías étnicas internas, cuya constitución no está producida por movimientos migratorios externos, sino que proceden de una historia propia, donde la explotación y la discriminación fueron tan innegables como el mestizaje?

Mato (2008:39-43) nos muestra que estas iniciativas no han sido suficientes, pues las posibilidades de que estos grupos de población accedan y culminen sus estudios en las IES siguen siendo “alarmantemente inequitativas”. A medida que las oportunidades de educación se van ampliando, cada vez más jóvenes indígenas llegan a la universidad con una serie de necesidades académicas, económicas y sociales graves, que dificultan su estancia en el nivel superior. Esto tiene como consecuencia: la marginación, el rezago, la reprobación y deserción. Pese a todo, algunos jóvenes logran desarrollarse eficazmente (Arellano, 2008:1-26), como en los casos que se muestran en este trabajo.

4.4 EL IMPACTO DE LA TUTORÍA DESDE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS

Como ejemplos representativos de buenas prácticas de acción tutorial en colectivos vulnerables, se han elegido cuatro estudiantes indígenas a los que se ha acompañado durante toda su carrera de Arquitectura. El estudio de casos según, Pérez puede definirse:

“como una metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única” (Pérez, 1994:83)

Algunas de las características de los estudiantes indígenas tutorados están recogidas en la tabla 2. Para preservar el derecho al anonimato y a la confidencialidad de los estudiantes, se ha asignado a cada uno una clave que se usará en el texto.

Tabla 2. Caracterización de los estudiantes indígenas tutorados³

Clave	Género	Edad	Carrera	Pertenencia indígena	Dominio de la lengua indígena	Año de inicio y termino de la carrera	Estado de la titulación	Estado actual
1	Masculino	24	Arquitectura	Mazahua	Habla y entiende 50%	2009-2014	En proceso De elaboración de tesis	Trabaja en Obras públicas Auxiliar de proyectos
2	Masculino	23	Arquitectura	Purépecha	Habla y Entiende el 20%	2009-	6° y 8°	Solo estudia
3	Femenino	28	Arquitectura	Purépecha	Solo entiende	2007-2012	Titulada	Trabaja en Compañía Constructora
4	Femenino	26	Arquitectura	Purépecha	Habla y Entiende el 70%	2006	9°	Solo estudia

3 Elaboración propia con datos de los informantes.

Para analizar el impacto de la tutoría personalizada de los estudiantes indígenas, se han considerado tres dimensiones: 1) Motivo que llevó al estudiante a solicitar un tutor individualizado y pertenecer al programa de tutoría, 2) Plan de acción tutorial diseñado para el estudiante y 3) Seguimiento del impacto de la acción tutorial.

Motivos para solicitar tutor:

El estudiante 1: ingresa en el programa de tutoría en junio de 2010, cuando se encontraba cursando el cuarto semestre. Solicita ayuda para ser asesorado en el proyecto de rescate de lenguas indígenas “Programa PACMYC” de apoyo comunitario y municipal a las culturas populares de Michoacán. En la entrevista se detecta que necesita asesoría en la materia Estática ya que la cursa por segunda vez y debe evitar la reprobación.

El estudiante 2: ingresa en el programa de tutoría en junio de 2013, derivado por el profesor de Composición Arquitectónica VI por su bajo rendimiento en la materia y dificultad para entender el lenguaje. En este ciclo cursa 7 materias de sexto y 3 materias de cuarto (rezago). Se detecta que necesita ayuda urgente para las materias de rezago.

El estudiante 3: ingresa en el programa de tutoría en junio del 2013, derivada por el profesor de Composición Arquitectónica VI (sexto semestre) por su bajo desempeño en la materia. En la entrevista refiere que está cursando Composición Arquitectónica VI y Arquitectura Neoclásica de sexto semestre por segunda vez (rezago) y simultáneamente 5 materias de octavo semestre. Refiere problemas familiares que afectan a la capacidad de concentrarse y rendir adecuadamente en las clases y realizar las tareas académicas.

El estudiante 4: solicita ingresar en el programa de tutoría en abril de 2010, presenta problemas de estrés, por la materia de Composición Arquitectónica de sexto semestre, tiene dificultades para comprender a la profesora y manifiesta que teme reprobar porque la profesora no le explica y se muestra un tanto irritable con ella cuando le pregunta, y como la tarea no está completa no la revisa y se la salta para atender a otros compañeros (as). En la entrevista inicial se identifica que tiene serios problemas de salud, procede de una familia de débiles visuales, padece de dolores de cabeza por el esfuerzo que realiza ya que necesita lentes y no tiene recursos económicos para comprarlos, así como los medicamentos (gotas oftálmicas) que son caros. La estudiante trabaja para sostener sus estudios como trabajadora doméstica 2 horas por la mañana du-

rante la semana, sábados y domingos en un puesto de verdura durante todo el día. Por la tarde asiste a la Facultad de Arquitectura, pero dispone de poco tiempo para estudiar y hacer las tareas que solicitan los profesores.

Plan de Acción Tutorial:

Estudiante 1: La acción tutorial en un primer momento se centra en mejorar la expresión escrita y la ortografía a partir de la creación de un documento escrito “Cuento, Cuentos y más Cuentos Mazahua”. Paralelamente, se informa a los responsables del “Programa PACMYC” de que va a contar con una tutora y que tendrá apoyo técnico para la elaboración del proyecto. Se le brinda asesoría de la asignatura Estática. En el siguiente ciclo, se le apoya en la adquisición de habilidades en el uso de las herramientas tecnológicas y software (computadora y Autocad). En este caso se utiliza la tutoría por pares durante tres ciclos. Se canaliza al PAEIIES para que reciba cursos de español e inglés.

Estudiante 2: Se diseña un Plan de Acción Tutorial para evitar que pierda sus derechos como estudiante, tal como recoge el artículo 34 de del reglamento general de exámenes, al reprobado una misma asignatura en dos ocasiones. Se le apoya con asesoría de: Medios Gráficos y Superiores, Arquitectura Renacentista y Barroca, y Análisis Estructural de cuarto y Composición Arquitectónica de sexto y, se le deriva a la PAEIIES para curso de español. Paralelamente, se trabajó la planificación para organizar tiempos de estudio por materia. Sin embargo, no asiste a sus citas de tutoría con regularidad, es introvertido y tímido; y tampoco acude a las asesorías de pares, argumentando que puede estudiar solo.

Estudiante 3: Se programaron cinco sesiones de tutoría para el ciclo 10/10. Recibe asesoría académica de una profesora que imparte la materia de Composición Arquitectónica, que le ayuda con explicaciones y resolviendo dudas de la materia, se le asignan tareas y revisiones a solicitud de la tutorada. Al mismo tiempo se deriva al grupo de beneficencia “Vicentinas” para pedir apoyo de diagnóstico visual y lentes. Se le brinda apoyo para inscribirla en el sistema de atención médica (IMSS), mientras es aceptada se canaliza al hospital de la mujer para atender diversas patologías. Se trabajó la planificación para organizar tiempos de estudio, implementando estrategias para optimizar, organizar y aumentar la eficiencia personal. También se le apoyó con la condonación de pagos administrativos de inscripción y a conseguir otro trabajo que le permitiera administrar mejor su tiempo para hacer tareas académicas. Los ciclos subsecuentes hasta terminar la carrera, asistió a sesiones de tutoría

mensual, para recibir el apoyo de las condonaciones e informar de su avance académico y personal.

Estudiante 4: Se le brinda asesoría por pares para las materias de Composición Arquitectónica de sexto curso, Estructuras y Análisis de Costos de octavo. No se programa un número de asesorías, éstas son a solicitud de la tutorada. Para atender los problemas emocionales se deriva al Departamento de Psicología y Psicometría. Las sesiones de tutoría fueron cuatro al semestre para trabajar planificación para organizar tiempos de estudio, identificar su estilo de aprender e implementar estrategias de estudio para las asignaturas que presentan mayor dificultad.

Seguimiento del impacto de la acción tutorial:

Estudiante 1: Su proyecto de “Cuentos, Cuentos y más Cuentos Mazahua” fue aprobado, el libro se presentó en auditorios y escuelas de las comunidades mazahuas, aprobó la materia de Estática y aprendió la representación de planos arquitectónicos en Autocad. Se le apoyó con la condonación de pagos de inscripción en los ciclos subsecuentes, se le brindó una carta de presentación para realizar el Servicio Social en Obras Públicas Municipales de Morelia, concluyó la carrera y se encuentra en periodo de titulación con la elaboración de su tesis, se quedó a trabajar en Obras Públicas.

Estudiante 2: Aprueba las materias de cuarto y reprueba 4 materias de sexto, atendiendo las recomendaciones. El ciclo 13/14 cursa séptimo y aprueba 7 materias rezagando Composición. En el ciclo 14/14 cursa 4 materias de octavo y 4 de sexto, aprueba 2 materias y falta que los profesores reporten las calificaciones de Composición VI y Sistemas de Representación por Computadora. Reprobando 3 materias de octavo. Con este estudiante ha sido muy complicada la intervención tutorial ya que no muestra interés en recibir al apoyo académico y se mantiene para recibir el apoyo de las condonaciones de pagos administrativos.

Estudiante 3: A partir del ingreso en el programa de tutoría, continuo sin problemas académicos, mejorando sus calificaciones y titulándose con eficiencia terminal.

Estudiante 4: En el ciclo 13/13, aprobó las materias de rezago de sexto y las 5 materias de octavo. En el ciclo 13/14 cursó Composición Arquitectónica de séptimo. En el ciclo 14/14 cursó únicamente Composición Arquitectónica de octavo (rezago), se espera que en el ciclo 14/15 curse su carga completa de noveno semestre.

4.4.1. Trayectorias escolares de los cuatro tutorados indígenas

La Facultad de Arquitectura cuenta con un plan de estudios de 69 asignaturas lo que hace un total de 425 créditos, la materia de Composición Arquitectónica se constituye en el eje integrador entre la teoría y la práctica, en el cual confluyen todas las demás materias que conforman el Plan. Es un Plan equilibrado y semi-flexible de manera que el estudiante puede cursar asignaturas por semestre, en función del número de créditos permitido, respetando la seriación de Composición Arquitectónica.

En la Tabla 3 se presenta la trayectoria escolar de los cuatro tutorados donde se observa la reprobación y el rezago durante su formación académica universitaria, presenta los ciclos escolares y las calificaciones obtenidas en cada una de las asignaturas cursadas, el promedio general y los ciclos en que presentan rezago (sombreado gris) a diferencia de aquellos ciclos donde se aprueban las asignaturas.

Tabla 3. Trayectoria escolar de los 4 estudiantes indígenas Tutorados⁴

Semestre	ASIGNATURAS	1	2	3	4
		Calificación (Ciclo)	Calificación (Ciclo)	Calificación (Ciclo)	Calificación (Ciclo)
1º	Composición Arquitectónica I	7 (08/09)	7 (09/10)	9 (07/08)	9 (06/07)
	Dibujo al Natural	8 (08/09)	7 (09/10)	6 (07/08)	8 (06/07)
	Dibujo Arquitectónico	7(08/09)	6(10/11)	7(07/08)	7(06/07)
	Geometría Descriptiva I	9(08/09)	6(09/10)	9(07/08)	7(06/07)
	Introducción a la Arquitectura	6(08/09)	6(09/10)	7(07/08)	6(06/07)
	Matemáticas	6(08/09)	6(11/12)*	7(07/08)	6(06/07)
	Materiales I	9(08/09)	6(09/10)	7(07/08)	6(06/07)
	Topografía	6(08/09)	6(09/10)	6(07/08)	9 (08/09)

4 Elaboración propia con información de la Sección de Control Escolar de la Facultad de Arquitectura.

Universidad y Colectivos Vulnerables
Reflexiones y experiencias

2°	Composición Arquitectónica II	7(09/09)	8(10/10)	8(08/08)	8(09/09)
	Perspectivas y sombras I	6(09/09)	7(10/10)	6(08/08)	6(09/09)
	Geometría Descriptiva II	7(09/09)	6(10/10)	6(08/08)	9(09/09)
	Análisis de edificios	8(09/09)	8(10/10)	9(09/09)	6(07/07)
	Técnicas de investigación	6(09/09)	6(10/10)	6(08/08)	7(07/07)
	Arq. de la Culturas antiguas	7(09/09)	7(10/10)	7(08/08)	7(09/09)
	Estática	7(10/10)	6(10/10)	6(09/09)	7(10/10)
3°	Materiales II	9(09/09)	8(10/10)	8(08/08)	6(07/07)
	Composición Arquitectónica III	7(10/11)	7(10/11)	6(08/09)	8(10/11)
	Técnicas de Representación básicas	7(09/10)	6(10/11)	8(08/09)	7(07/08)
	Perspectivas y sombras II	6(09/10)	6(10/11)	7(08/09)	8(10/11)
	Arq. y Urbanismo de la edad media	6(09/10)	9(10/11)	7(08/09)	6(07/08)
	Resistencia de materiales	7(09/10)	7(12/13)	6(09/10)	7(10/11)
	Instalaciones Hidrosanitarias	6(09/10)	7(12/13)	8(08/09)	6(07/08)
4°	Materiales III	7(09/10)	8(12/13)	8(08/09)	6(10/11)
	Composición Arquitectónica IV	6(11/11)	6(12/12)	8(09/09)	7(11/11)
	Medios gráficos superiores	8(10/10)	7(13/13)	9(09/09)	8(11/11)
	H. de la Teoría de la Arquitectura	8(10/10)	6(12/12)	8(09/09)	9(11/11)
	Arq. Renacentista y barroca	6(10/10)	6(13/13)	9(09/09)	10(11/11)
	Fundamentos de Ecoarquitectura	7(10/10)	8(12/12)	8(09/09)	9(11/11)
	Análisis estructural	6(10/10)	6(13/13)	7(09/09)	7(11/11)
5°	Instalaciones eléctricas	9(10/10)	6(12/12)	9(09/09)	8(11/11)
	Materiales IV	9(10/10)	6(12/12)	7(09/09)	10(11/11)
	Composición Arquitectónica V	6(11/12)	7(12/13)	6(09/10)	7(11/12)
	Representación Tridimensional	6(10/11)	8(12/13)	7(09/10)	8(11/12)
	Teoría de la Arq. Contemporánea	8(10/11)	7(12/13)	6(09/10)	9(11/12)
	Arq. Mex. Mesoamericana Virreinal	7(10/11)	6(12/13)	8(09/10)	7(12/13)
	Criterios estructurales	6(11/12)	7(12/13)	6(09/10)	10(11/12)
5°	Instalaciones especiales	9(10/11)	6(12/13)	9(09/10)	8(11/12)
	Materiales V	7(10/11)	7(12/13)	9(09/10)	8(11/12)

Universidad y Colectivos Vulnerables
Reflexiones y experiencias

6°	Composición Arquitectónica VI	8(12/12)	5(14/14)*	6(10/10)	6(13/13)
	Sistemas de rep. por computadora	6(11/11)	NP(14/14)*	8(10/10)	7(12/12)
	A. Neoclásica y Gen. M. Moderno	10(11/11)	7(13/13)	10(10/10)	8(13/13)
	Introducción al urbanismo	7(11/11)	8(14/14)	8(10/10)	7(12/12)
	Diseño ecoarquitectónico	6(11/11)	7(13/13)	6(10/10)	6(12/12)
	Estructuras de concreto	6(11/11)	6(13/13)	7(10/10)	6(13/13)
	Taller de Construcción I	7(11/11)	7(13/13)	7(10/10)	7(12/12)
Marco Legal	8(11/11)	6(14/14)	9(10/10)	10(12/12)	
7°	Composición Arquitectónica VII	8(12/13)		6(10/11)	10(13/14)
	H. Arq. Moderna y Contemporánea	9(11/12)	7(13/14)	8(10/11)	6(12/13)
	Planeación Urbana	7(11/12)	9(13/14)	8(10/11)	8(12/13)
	Diseño de estructuras de concreto	6(11/12)	6(13/14)	6(10/11)	6(12/13)
	Taller de Construcción II	6(11/12)	6(13/14)	7(10/11)	5(12/13)
	Cuantificación de obras	6(12/13)	6(13/14)	7(10/11)	6(12/13)
	Optativa A	10(11/12)	6(13/14)	7(10/11)	10(12/13)
Optativa B	10(11/12)	8(13/14)	10(10/11)	8(12/13)	
8°	Composición Arquitectónica VIII	7(13/13)		7(11/11)	8(14/14)
	Seminario de teoría	7(12/12)	8(14/14)	9(11/11)	7(13/13)
	Diseño de fraccionamientos	8(12/12)	0(14/14)	6(11/11)	8(13/13)
	Estructuras metálicas	7(12/12)	1(14/14)	7(11/11)	7(13/13)
	Análisis de costos	8(12/12)	NP(14/14)	8(11/11)	6(13/13)
	Optativa A	8(13/13)		9(11/11)	7(13/13)
	Optativa B	10(12/12)		9(11/11)	10(14/14)
9°	Composición Arquitectónica IX	7(13/14)		7(11/12)	
	Metodología de la investigación	8(13/14)		10(11/12)	
	Diseño Urbano	6(12/13)		8(11/12)	
	Computación	6(12/13)		9(11/12)	
	Organización de Obras	6(12/13)		9(11/12)	
	Optativa A	9(12/13)		8(11/12)	
	Optativa B	9(12/13)		10(11/12)	
10°	Taller Integral	7(14/14)		8(12/12)	
PROMEDIO GENERAL		7.28	6.28	7.59	7.49

*Reprobación por segunda ocasión.

El estudiante 1, libra el primer semestre con un promedio de 7.25, empieza a rezagarse en segundo semestre por la asignatura “Estática”, en tercero por “Composición Arquitectónica” que ocasiona rezago en los siguientes ciclos, terminado la carrera un año después de su cohorte inicial.

El estudiante 2 presenta, rezago desde el primer semestre salvando las asignaturas en 3 ciclos 09/10, 10/11 y 11/12, reprobando Matemáticas en dos ocasiones; cursa 2° semestre en el ciclo 10/10 sin reprobación y de 3° a 8° tiene rezago de asignaturas.

La estudiante 3 presenta rezago en el segundo y tercer semestre, del cuarto al décimo aprueba todas las asignaturas, titulándose en el 2013.

La estudiante 4 presenta rezago del primer al tercer semestre, quinto y octavo, salvando cuarto y séptimo. Se espera que en ciclo 14/15 curse noveno y concluya el décimo en el ciclo 15/15.

4.4.2. Relación con la comunidad de origen

Los cuatro tutorados(as) proceden de comunidades indígenas que se encuentran en contextos rurales y coinciden en que entienden y hablan el idioma, de forma parcial, debido a que solo los adultos mayores son los que lo hablan, de ahí el interés por participar en el proyecto de rescate de lenguas indígenas “Programa PACMYC”, porque aunque están en contacto directo con su comunidad de origen, advierten que se está perdiendo. Para los cuatro estudiantes mantener la relación con sus comunidades de origen durante la carrera, no fue problema por la distancia, pero si por motivos económicos, ya que cada fin de semana regresan a sus casas.

4.5 CONCLUSIÓN

El programa de tutoría de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se ha modificado en el transcurso de 13 años, y actualmente no busca tan sólo la nivelación académica, sino la *Interculturalización* del espacio educativo, lo cual beneficia, tanto a la comunidad indígena, como a la comunidad universitaria en general.

Para hacer de la Interculturalidad un “eje temático” dentro de las IES, y generar en ellas acciones que fomenten la equidad (de género, cultural, social, etc.), que combatan el racismo velado dentro de las instituciones, o la discriminación que muchas veces se reproduce en la vida cotidiana de manera inconsciente, se

requiere de algo más que la *nivelación académica*, se necesita evaluar la pertinencia de los programas académicos y sus contenidos, y acercar a todas las áreas académicas el tema de la multiculturalidad de nuestra universidad; no sólo para que las autoridades escolares acepten esa diversidad cultural sino para que la “atiendan correctamente”.

Por lo tanto, las acciones que busca implementar el PITFA siguen el objetivo de fortalecer lo ya hecho hasta hoy (visibilizar al alumnado indígena, fomentar la nivelación académica y asegurar el egreso y titulación), pero ahora también se buscará promover a los alumnos a sus comunidades, mediante proyectos de investigación docente, el servicio social y comunitario; así como impulsar en las distintas facultades la interculturalización del *currículum*. En definitiva, es importante romper la inercia que hoy día existe en los alumnos indígenas que consiguen llegar a la educación superior, pero a costa de romper o distanciarse de sus comunidades de origen, perdiendo una oportunidad de mejorar la vida de sus comunidades desde dentro, manteniendo la riqueza cultural de una tradición milenaria, pero sin renunciar a las ventajas de la sociedad actual.

REFERENCIAS

- ANUIES, (1998), “Capítulo 4; Propuesta para el Desarrollo de la Educación Superior.” Documentos publicados en la *Revista de la Educación Superior*, Num. 107, pp. 55-73 y 75-84. Jul-Sep.
- ANUIES, Fundación FORD, (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memorias de Experiencias (2001-2005)*. México: ANUIES.
- ANUIES-PAEIIES (2005). *Tercera convocatoria, en 2005, se suman las universidades de la Región Centro Occidente.* , Consultado el 24 de junio de 2014, desde: <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>
- · — (2008). Matrícula PAEIIES-ANUIES, Centro Occidente, Consultado el 24 de junio de 2014, desde: <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=cobertura.html>
- ARELLANO, M. E. (2008). Ser Indígena en la Educación Superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior Volumen 37, N148, ISSN 0185-2760* , 1-26.

- BISQUERRA, R. (2002): "Marco integrador de la orientación y la tutoría". En R. Bisquerra (Coord.): *La práctica de la orientación y la tutoría*. Editorial Praxis. Barcelona. Páginas 269-281
- DIDOU Aupetit, S. y. (2011). *Educación Superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. México, D.F.: Senado de la República/CINVESTAV/ ISBN:978-607-9023-07-2
- DIDOU, S. y. (2006). *Una oportunidad de la educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES.
- GARCÍA, R. Z. M. (2010). *Percepción del Estudiante sobre el Impacto de la Acción Tutorial*. Informe de Investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados DEA. Universidad de Oviedo, Oviedo, España:
- MARUM-ESPINOSA Elia, Rosario-Muñoz Víctor M., Villaseñor-Gudiño Ma. Guadalupe (2003) *Calidad en la Tutoría; Entre el verticalismo Institucional y las transformaciones incompletas*. Consultado el en Junio del 2014 desde: www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%205/.../ponencia2.p. Pág. 609.
- MATO, D. C. (2008). *Diversidad cultural e intercultural en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (IESALC)-UNESCO.
- PAEIIES. (s.f.). <http://paeiies.anui.es.mx>. Recuperado el 21 de Junio de 2014, de http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=info_gral.html
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- RODRIGUEZ Espinar Sebastian (Coord.), A. G. (2004). *Manual de Tutoría Universitaria: Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro - Ice.
- ROMO López Alejandra, Hernandez Santiago Pedro. (2005). *Evaluación del Programa de Tutoría a Estudiantes Indígenas "Programa de Apoyo a Universidades con Estudiantes Indígenas"*. Dirección de estudios y Proyectos Especiales, Marzo de 2005. México, D.F.: ANUIES-FUNDACIÓN FORD.

5 ENFOQUES DE FORMACIÓN QUE FORTALECEN LA PERMANENCIA DE ENFERMEROS/AS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DEL PROYECTO ALFAFUNDA ENFERMERIA

*María Gabriela Felippa
María José Gabriela Sabelli
Silvia Reboledo de Zambonini*

Universidad Isalud/Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA, incluido dentro del Programa ALFA III cofinanciado por la Comunidad Europea.

El Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA refiere al acrónimo “Formación Universitaria para la Profesionalización del Personal Auxiliar de Enfermería”, y propone como objetivo general aumentar y mejorar el acceso y la permanencia de los auxiliares y técnicos de enfermería latinoamericanos en la educación superior. En este contexto se planteó como un objetivo específico elaborar y desarrollar una propuesta curricular de profesionalización de los auxiliares de enfermería, que se está implementando actualmente en la Universidad ISALUD de Argentina. El consorcio de IES que participan de este proyecto partieron de la identificación del conjunto de barreras que restringen el acceso a la Educación Superior del personal de enfermería, y llegaron a la conclusión de que, por las características del diseño curricular y el modo como es implementado, esta Educación Superior ha sido pensada para otro perfil de alumnado.

Considerando las características particulares del perfil de los alumnos (auxiliares de enfermería) que cursan la carrera en el marco del Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA, el diseño curricular desarrollado propone lograr una nueva mirada sobre el quehacer de la Enfermería, a partir del planteamiento de la problemática sobre la propia práctica. En este contexto, será necesario proveer de

herramientas los aspirantes para su consolidación como profesionales expertos, seguros, comprometidos y actualizados, no sólo en lo técnico sino también en lo comunitario y ético-profesional, de manera que puedan dar respuestas a los problemas de salud cada vez más complejos de la comunidad/población/sociedad en la cual están insertos.

Creemos que, para concretar de manera efectiva la inclusión de este colectivo Enfermero en la ES, la propuesta curricular debe fundarse en los siguientes enfoques: enfoque sobre la lectura y la escritura académica, enfoque sobre la práctica basada en la reflexión crítica, enfoque sobre estrategias de enseñanza centradas en el estudiante y evaluación de los aprendizajes. Estos enfoques posibilitarán no sólo orientar y guiar a los estudiantes (que cuentan ya con un significativo bagaje de conocimientos ligados a la práctica profesional y poseen saberes específicos adquiridos en instancias anteriores), sino, también, procuran evitar el fracaso y la deserción característica de estos grupos desfavorecidos.

5.1 EL PUNTO DE PARTIDA

Este trabajo se enmarca en el Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA, incluido dentro del Programa ALFA III cofinanciado por la Comunidad Europea. El Proyecto ALFA FUNDA ENFERMERÍA refiere al acrónimo “Formación Universitaria para la Profesionalización del Personal Auxiliar de Enfermería”. Durante 36 meses de trabajo, se propone fortalecer la capacidad del personal académico de las instituciones de Educación Superior de Argentina, El Salvador, Paraguay y Perú para elaborar las bases de una propuesta curricular que respete la diversidad cultural de las comunidades y la autonomía de las instituciones que forman auxiliares y técnicos en enfermería. Además el Proyecto cuenta con el aporte la Universidad Pública de Navarra de España y la Università degli Studi di Pavia de Italia, transfiriendo la experiencia acumulada por parte de las IES europeas durante los procesos de revisión y adecuación curricular en el marco del Proceso de Armonización de la Formación Superior Europea.

Este Proyecto surgió desde el reconocimiento de que existen barreras que restringen el acceso a la Educación Superior (ES) del personal auxiliar y técnico de enfermería en Latinoamérica. Tal situación conduce a un déficit crónico de enfermeros calificados especialmente en las zonas más desfavorecidas de la región. Pero, además, impide el acceso a mejores oportunidades de educación y trabajo de una fuerza laboral constituida predominantemente por mujeres. Entre las dificultades se destacan la falta de recursos económicos y la carga laboral que, sumada

al trabajo que ellas asumen en su rol doméstico, no les permite cumplir con los requisitos de asistencia y regularización de las carreras universitarias, cuyo diseño curricular ha sido pensado para otro perfil de alumnado. El limitado acceso al capital cultural que han tenido a lo largo de su vida los lleva a considerar como insalvables las dificultades que encuentran para participar de la cultura discursiva universitaria, asumiendo como fracaso personal su deserción. Las universidades deben contemplar en los diseños curriculares las necesidades especiales de estos grupos históricamente excluidos de la ES.

Para concretar de forma efectiva la inclusión de este colectivo a la ES resulta necesario contemplar una construcción curricular que incorpore dispositivos de complementación y compensación específicos para que accedan y participen de la cultura discursiva de las disciplinas universitarias, espacios y modalidades formativas con regímenes compatibles con su vida laboral y estrategias de enseñanza y evaluación que permitan una distribución equitativa del conocimiento entre los alumnos, respetuosa de la diversidad pero garante del desarrollo de las capacidades potenciales de cada uno para alcanzar las competencias que modelan el perfil del egresado universitario.

Dadas las características del contexto presentado, desde la Universidad ISALUD se entiende la importancia de profesionalizar a los auxiliares enfermeros/as, desarrollando para ello, una propuesta con identidad propia, planteando una alternativa viable y específica de formación. El desafío fue realizar un diseño curricular dirigido a grupos mayoritariamente excluidos de la educación superior. Así, se concluyó en la construcción de un diseño curricular de profesionalización de auxiliares de enfermería que engloba dispositivos de formación y aseguramiento de la calidad educativa. Este diseño ha sido producto de la deliberación entre diversos actores del mundo del trabajo y de la formación.

Desde esta perspectiva se plantean enfoques fundantes de la propuesta, de manera de otorgarle a esta formación una identidad singular. Los enfoques sobre los que se funda la propuesta curricular para la Profesionalización son: la lectura y escritura académica, la formación para la práctica reflexiva y las estrategias de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes basados en el estudiante.

A continuación desarrollaremos aportes de cada enfoque.

1. LA LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA EN ENFERMERÍA

Al ingresar a los estudios superiores los estudiantes se ven enfrentados a nuevas culturas escritas correspondientes a los distintos campos de estudio, el carácter implícito de las prácticas lectoras universitarias y la naturaleza tácita del cono-

cimiento contenido en los textos que se les provee para leer plantean obstáculos al desempeño de muchos estudiantes. En estudiantes como los nuestros, esto se complejiza por el tiempo transcurrido desde la última vez que estudiaron y por las particulares trayectorias formativas (fracasos escolares previos, por ejemplo, o abandonos anteriores).

Por ende, es indispensable que la propuesta curricular se responsabilice de enseñar los modos de lectura y escritura en la universidad y los modos específicos de las disciplinas sobre cómo encarar los textos. No sólo se trata de formar en la comprensión del lenguaje de las disciplinas, sino también de formar en la escritura sobre ellas, favoreciendo la producción de argumentaciones, justificaciones, desarrollando estrategias de comprensión y comunicación que promuevan su autonomía. Este es un aspecto fundamental del ser “estudiante enfermero en la universidad”.

1.1. La escritura

La función más importante de la escritura es la capacidad de fijar los enunciados, ya que al quedar materializados en un texto se puede volver a presentarlos una vez tras otra, siempre idénticos a sí mismos, mientras que los enunciados del lenguaje oral son efímeros e inmatrimales. Esta posibilidad de revisión que dan los textos escritos promueve la reflexión, tanto de la forma como de los contenidos. Tal como expresa Olson (1998) la escritura tiene el potencial de conservar los enunciados y, por lo tanto, los abre a indagación crítica.

Plantearemos la escritura desde dos puntos de vista. Por un lado, presentaremos la escritura que promueve pensamientos y nuevas ideas acerca de algún aspecto de la realidad, aquella que es llamada **escritura reflexiva**. Por el otro, veremos cómo esa escritura reflexiva (más privada) se transforma en comunicación y expresión de ideas e información, es decir, se convierte en **escritura profesional**.

Se buscará estimular ambas formas de escritura en los estudiantes: tan indispensable para aprender y estudiar como para el desempeño profesional cotidiano, por ser una herramienta indispensable de construcción del pensamiento y que permite interactuar con las ideas de otros colegas.

La escritura reflexiva posibilita pensar sobre los contenidos de las materias y su organización, pero también es una herramienta para conceptualizar acciones realizadas, situaciones observadas, procesos mentales a lo largo del tiempo, etcétera. En definitiva, está al servicio de la búsqueda de sentido acerca de un recorte de la realidad sobre la que se quiere pensar. Cuando hablamos de reflexión, nos

referimos al proceso de metacognición en tanto conocimiento de los propios procesos y productos mentales. La escritura reflexiva permite estimular el conocimiento de los objetos del mundo, al mismo tiempo que el sujeto hace inteligibles (a sí mismos y a sus compañeros) sus procesos de comprensión.

Asimismo, denominamos escritura profesional al formato que adopta la escritura (que siempre es reflexiva) tanto en las disciplinas científicas como en el campo de trabajo y ejercicio profesional de cada una de ellas. Si bien es un tipo de escritura muy acotada a las convenciones estipuladas y formales, su desarrollo no está por fuera de las condiciones cognitivas necesarias para todo proceso escritural. En este caso, la escritura reflexiva adoptará la forma de escritura profesional, según la demanda. Pero en todos los casos, no hay escritura sin reflexión (en todo caso eso sería mera copia), cualquiera sea el formato de presentación que se indique.

Las formas de escritura dentro de cada campo de estudio no son universales ni logradas de una vez para siempre sino que varían según el contexto científico del que el sujeto forme parte.

Los problemas que los estudiantes presentan a la hora de escribir textos académicos no son atribuibles a una incapacidad para la escritura en general, sino a que se requiere de ellos una práctica que comienza en el momento de su ingreso a la vida universitaria, en razón de que se les presentan textos y materiales que no han visto con anterioridad.

Así, alfabetizar académicamente implica permitir el ingreso de los nuevos estudiantes a una cultura desconocida para ellos, brindarles las pautas y requisitos para que puedan transformar una escritura poco académica en una escritura profesional.

Por lo antes expuesto, la escritura que se requiere para la realización de tareas académicas no puede considerarse un proceso básico; no consiste en el logro de habilidades o técnicas independientes aplicables a cualquier campo de estudios. Escribir profesionalmente es un logro a largo plazo, indispensable para el ejercicio laboral, que debe ser objeto de trabajo pedagógico sistemático y continuado, ya que la escritura es usada de diferentes maneras dentro de cada ámbito profesional.

Por otro lado, dentro del contexto comunicacional, las cuestiones vinculadas a la ortografía, a lo léxico-gramatical o de estructura, no se abandonan sino que son consideradas en función de la claridad o confusión que aportan a las ideas, haciendo hincapié en cómo su descuido deteriora la comprensión.

1.2. La lectura

La lectura comprensiva es indispensable para la apropiación de los conocimientos. En tanto práctica social de alto grado de complejidad, se considera que los estudiantes no pueden realizar solos la lectura de textos académicos sino que deben ser acompañados y guiados en la promoción de lecturas reflexivas y críticas.

Los docentes experimentados saben que no se puede dar por hecho que al indicar a los alumnos que *lean* los textos, todos harán lo mismo y al mismo tiempo. Si bien desde el punto de vista didáctico, los textos están al servicio de la comprensión de cuestiones centrales de las disciplinas, este proceso no es mágico ni automático. Por lo general, los textos que usamos son escritos por expertos en el área disciplinar, en lenguaje estrictamente académico y no es frecuente encontrar textos (salvo manuales) adaptados a lectores que recién se inician en los conceptos de la materia. Por lo tanto, resulta necesario que expliquemos el fundamento de su inclusión en el programa, articulándolo con el resto de los textos de la unidad.

En ocasiones, las formaciones universitarias incluyen talleres de escritura y lectura (cursos de técnicas de estudio, en general) por fuera de la materia. Se cree que, del entrenamiento en un taller de lectura comprensiva, es posible hacer una transferencia al contexto específico de la materia. Esta creencia está basada en el error de creer que escribir y leer son capacidades generales que pueden aplicarse.

En coincidencia con lo planteado por Carlino (2004), destacamos la importancia que presenta para la formación profesional llevar adelante en las aulas propuestas de lectura y escritura orientadas por los docentes, cada uno en la materia y en el área de especialidad a la que pertenezca. Las tareas de inclusión y participación en el mundo profesional requieren que los estudiantes se apropien de estas herramientas para hacer uso de ellas en varios sentidos.

Asimismo, se destaca la importancia que tiene la lectura, como actividad irreemplazable en la construcción de conocimientos y para la reflexión y producción de ideas propias en los estudiantes.

El desafío que se les presenta a los alumnos es poder articular los ejes conceptuales de la materia que enseñan con las prácticas de lectura y escritura de manera que, al mismo tiempo que los alumnos estudian para aprender la disciplina, comprenden la lógica que subyace a sus postulados y aprenden a expresarse en los términos profesionales que se espera de ellos.

En ese sentido, la propuesta curricular de la profesionalización de enfermeros se hace responsable, desde la formación, de la enseñanza de la lectura y de la escritura en enfermería en el ámbito universitario. En cada espacio curricular, en

cada materia, cada docente guiará como experto en el área a los recién llegados a la disciplina, orientándolos y poniendo claras señales en los puntos centrales, las pistas, las intenciones, los discursos, etcétera.

Esto significa que no se dejará en “manos de los estudiantes” que aprendan solos cómo es la lectura y la escritura en la universidad, como sucede en ocasiones. Particularmente, el colectivo enfermero que comienza la profesionalización requiere ser fortalecido al respecto, no hacerse cargo desde la formación implicaría dejar a los alumnos con poco sostén para la permanencia en sus estudios en la universidad. No hacerse cargo de la enseñanza de la lectura y la escritura de distintas disciplinas, y dejar de considerar que es un problema que debe ser abordado desde la enseñanza atenta contra la permanencia de los estudiantes. Esto implica desarticular discursos instalados como: “Los alumnos no saben leer”, “Los alumnos escriben mal”.

2 LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN ENFERMERÍA

De acuerdo con lo expuesto por Anijovich y otras, consideramos a un dispositivo de formación como:

un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.
Anijovich y otras (2009: 26).

Los dispositivos y estrategias para la formación práctica tienen como propósito la realización reflexiva de las prácticas a través del análisis, la revisión, el intercambio, la expresión y la puesta en común, y permiten visibilizar tanto las acciones como los presupuestos o creencias implícitas que las acompañan. La intención es que durante este trayecto los estudiantes adquieran competencias que están presentes en el ámbito laboral.

Es de destacar que los dispositivos generan oportunidades favorables para instalar la reflexión como práctica sistemática en forma individual y colectiva, que se plasma en documentos de trabajo, registros y guías como así también

formatos de enseñanza que permiten integrar, articular e incluir distintos tipos de conocimientos.

La cuestión primordial es generar condiciones a través de una serie de actividades que se consideren adecuadas y permitan instaurar progresivamente la reflexión⁵ en y sobre la acción⁶ (Schon: 1992). La aplicación y el uso de los dispositivos en el proceso de formación será clave para explicitar y promover la reflexión individual y conjunta de los alumnos hasta constituirse en práctica profesional cotidiana.

- De este modo, los dispositivos que se desarrollarán a lo largo de este documento presentan las siguientes fortalezas:
- Ofrecen a los estudiantes la oportunidad de expresar sus percepciones subjetivas, realizar un retorno sobre sí e integrar aspectos emocionales, cognitivos y prácticos.
- Favorecen el diálogo entre docentes, tutores (instructores) y alumnos acerca de las creencias implícitas y los supuestos de los últimos sobre la práctica profesional, y permiten visibilizar acciones y procedimientos profesionales que ponen en juego los expertos.
- Posibilitan el intercambio entre los diferentes alumnos, fortaleciendo una visión compartida y generando entre los mismos una actitud de cooperación, que favorezca la interdependencia y la construcción y la deconstrucción de las prácticas.
- Promueven espacios de reflexión en el equipo de docentes y tutores sobre los propios procesos de planificación, acción y evaluación, descubriendo al mismo tiempo relaciones entre teoría y práctica.

En este contexto, las prácticas se realizan en un entramado que implica articulación y construcción de lazos institucionales y organizativos que facilitan la concreción de la propuesta de trabajo. Así, la formación práctica implica el desarrollo de actividades que fomenten procesos de inclusión, fortaleciendo otras continuidades de pertenencia de los sujetos, grupos y comunidades insertos en un contexto social.

.....
5 Se trata del pensamiento producido por el sujeto sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Viene marcado por la inmediatez del momento y la captación *in situ* de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo.

6 Corresponde al análisis efectuado *a posteriori* sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que *a posteriori* realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción.

A través de los dispositivos previstos en el proceso de formación, se espera que los alumnos gradualmente integren la teoría y la práctica, sin delimitarlas en compartimientos estancos, favoreciendo la formación de un saber profesional. Esta cuestión es crucial para garantizar y poner en funcionamiento los criterios de organización de los contenidos: gradualidad, articulación, integración, flexibilidad y diversidad.

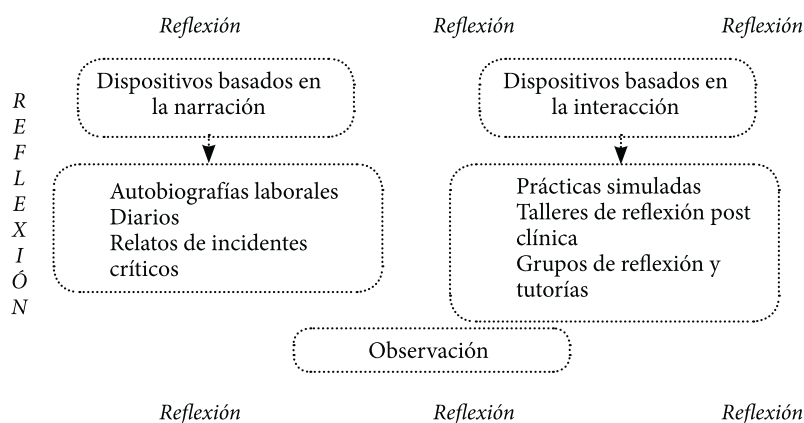
De lo planteado hasta aquí se desprenden dos cuestiones básicas: los dispositivos incorporan instancias de reflexión y los contenidos se trabajan, se articulan e integran a través de los dispositivos.

2.1. Tipos de dispositivos: narrativos y de interacción

Se sostienen desde la formación una serie de dispositivos para la **formación continua** que, como se mencionó anteriormente, tienen la intención de generar espacios para la reflexión por parte de los enfermeros. Es posible distinguir entre dispositivos basados en **la narración** y centrados en **la interacción**. Los primeros hacen foco en el relato de las experiencias, como testimonio, registrando lo significativo, lo relevante, los inconvenientes y lo que es necesario mejorar. Los segundos, en cambio, se centran en lo que sucede en el intercambio entre pares o entre el docente y los estudiantes.

Figura 1. Cuadro basado en aportes de Anijovich y otras (2009).

Dispositivos para la formación continua



En síntesis, estamos haciendo énfasis en la formación de enfermeros en tanto profesionales pensantes, definiéndolos como los profesionales que reflexionan sobre

su propia acción y, a partir de ese proceso, establecen nuevas propuestas de mejora sobre su práctica. Dicha reflexión, según Perrenoud (2004), sólo será interiorizada en la medida en que se constituya en un habitus incorporado a la identidad profesional de enfermero. De allí que el trabajo sobre la práctica reflexiva no se aborda incluyendo un espacio curricular más destinado a su abordaje sino que es necesario que se despliegue transversalmente a lo largo de toda la formación.

5.3 LAS AUTOBIOGRAFÍAS LABORALES. LA AUTORÍA DE UN COLECTIVO SIN VOZ

J.M. de Miguel (1996) expresa que las autobiografías son formas de representar y, a la vez, reconstruir la vida individual, en la medida en que permiten la interpretación de un suceso desde un momento posterior a la experiencia vivida. Es interesante pensar, siguiendo a este autor, que las autobiografías son “espejos” y “ventanas” que permiten observar, conocer, entender, entre otras cosas, la vida laboral de una persona y, además, a través de esta persona, acercarse a ciertos aspectos de la sociedad, del trabajo, de las relaciones de un grupo social, etcétera. En tanto ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y, en calidad de espejos, ayudan a su autor a comprenderse a sí mismo.

Existen distintos tipos de autobiografías: vinculadas al paso por la escuela (autobiografías escolares), vinculadas a la relación del sujeto que narra con los alimentos (autobiografías nutricionales), vinculadas a la relación del autor con la salud y la enfermedad (autobiografías de la salud) y autobiografías laborales que dan cuenta del modo en que un profesional se percibe a sí mismo en un determinado campo específico de trabajo. Cabe aclarar que existen otras clasificaciones posibles a las que mencionamos más arriba.

A continuación, desarrollaremos las características distintivas de este último tipo de autobiografías, potentes en la formación continua de enfermeros y enfermeras.

Las autobiografías laborales constituyen un dispositivo para la formación continua centrado, como hemos mencionado anteriormente, en la narración. Se trata de un material escrito que tiene como principal propósito recuperar las experiencias vividas, en este caso por los enfermeros que continúan su formación a través de la instancia de la profesionalización. Dichas experiencias están cargadas de saberes, valores, emociones que, en la medida que son revisados, pueden constituirse en objeto de reflexión.

En el marco de la Profesionalización en Enfermería, las autobiografías labo-

rales son elaboradas en la asignatura Fundamentos de Enfermería, espacio que articula distintos espacios curriculares, es una asignatura anual.

Se trata de provocar, a través de las narrativas, la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida. Las autobiografías laborales representan formas de autoexpresión de la propia vida laboral y, como tales, son contradictorias, conflictivas, llenas de sucesos, de búsquedas, de cambios, de reflexiones. La memoria es selectiva, omite ciertas informaciones, agrega otras, archiva versiones de hechos que valoramos como positivos y rechaza otras versiones sin tener necesariamente conciencia de este proceso. En las autobiografías laborales, los sujetos –protagonistas– realizan una narración de la propia vida laboral en primera persona. A través de ellas se recuperan hechos, acontecimientos, recuerdos considerados significativos del pasado laboral y se los trae al presente, de tal modo de reconstruirlos, comprenderlos e interpretarlos.

La elaboración de una autobiografía laboral es una tarea compleja que requiere de un tiempo importante de dedicación y una carga afectiva intensa. Con frecuencia, la evocación del pasado se liga con emociones profundas. Es por esta razón que la actividad de escritura no se realiza de una vez y para siempre.

El hecho de narrarlas desde un presente da un sentido particular a la experiencia y contribuye a organizar la memoria y los recuerdos, siempre selectivos. Las narrativas, a su vez, facilitan la reflexión y la comprensión e interpretación del contexto en el que se inscribe la secuencia de sucesos evocados.

Un aspecto relevante que presenta el dispositivo es el tipo de escritura que conlleva la elaboración de la autobiografía. El interjuego entre la narración y la argumentación teórica no suele ser usual en la educación superior. La escritura del relato autobiográfico genera la toma de distancia entre quien escribe y su propio texto, distancia que habilita un tiempo y un espacio para pensar, interactuar con el docente y con los textos, para luego volver al relato con el objetivo de analizarlo desde los aportes teóricos trabajados a lo largo de la cursada del espacio curricular de Fundamentos de Enfermería.

La autobiografía laboral da voz a quienes no suelen tener voz. Tal como expresa Sanjurjo (2009) la narración sistemática (no episódica, no son relatos sueltos) en primera persona coloca a quien escribe en el lugar de autor. Autor de su historia laboral, de su relato para poder pensarlo, cuestionarlo, reformularlo. Narrarse laboralmente desde las experiencias pasadas posibilita recuperar las prácticas, revisarlas, reflexionarlas. Empodera al autor/a.

4.4 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CENTRADAS EN EL ESTUDIANTE Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Las estrategias de enseñanza que focalizan en un papel central del estudiante enfatizan el papel del descubrimiento en el aprendizaje, propio de la búsqueda del sentido y propósitos del contenido académico. Se espera que los alumnos puedan derivar conceptos, generalizaciones y algoritmos por su propia cuenta a partir de la interacción con una situación real o simulada (un caso, un conjunto de situaciones o fenómenos, un problema, etc.). Es menester, por eso, que tengan suficientes y variadas oportunidades de observación y análisis de los materiales o casos presentados, acompañadas de las formas de ayuda pedagógica que resulten adecuadas para promover el paso del plano de la experiencia al de su conceptualización. Si bien se enfatiza el papel de la exploración y producción por parte del alumno, este tipo de estrategias supone el trabajo con material sistemáticamente preparado y puede involucrar formas de estructuración diversas del contexto de aprendizaje (de los tiempos de trabajo, de la organización social de la tarea, de las normas de la actividad, etc.). Estrategias como el estudio de casos, el Aprendizaje basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Cooperativo y por Proyectos se tornan fundamentales para el desarrollo de competencias profesionales.

Por último, resulta fundamental que el diseño de la evaluación de los aprendizajes sea coherente y pertinente con las propuestas de enseñanza, los propósitos y contenidos. Se plantea una evaluación de los aprendizajes que atienda a la selección de instrumentos adecuados para las diversas competencias que se proponen sean aprendidas. Se plantea una noción de evaluación formativa e integradora. Tal como expresa Anijovich (2010), desde el rol docente, se profundiza en brindar información acerca del estado de aprendizaje de cada estudiante; a través del feedback, se busca ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje.

4.5 REFLEXIONES FINALES

Como hemos señalado, la profesionalización en Enfermería constituye un verdadero desafío en términos de la enseñanza, fundamentalmente por dos cuestiones que están relacionadas con el perfil de los alumnos. Por un lado, la procedencia, ya que los postulantes pertenecen mayoritariamente a grupos vulnerables socialmente que encuentran un conjunto de barreras de diferente índole (económica, disponibilidad horaria, exceso de responsabilidades) que restringen su acceso a

la ES, además el hecho de que los alumnos que ingresan a esta formación cuentan ya con un significativo bagaje de conocimientos ligados a la práctica profesional, es decir, poseen saberes específicos adquiridos en instancias anteriores tanto de la formación sistemática como de la socialización profesional.

Creemos que la posibilidad de hacer efectiva la inclusión y la retención de estos alumnos en la ES será posible si se garantizan desde la propuesta curricular enfoques como los que se mencionan en el presente trabajo, que propendan a la orientación, guía y acompañamiento de los alumnos (auxiliares de enfermería), evitando la deserción frecuente en este tipo de formación y garantizando el aseguramiento de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- AMAYA A. A. (2010). Simulación clínica: “Aproximación pedagógica de la simulación clínica”. *Universidad Médica Bogotá (Colombia)*, 51 (2): 204-211, abril-junio.
- ANIJOVICH Rebeca (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- ANIJOVICH, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, FCE.
- CARLINO, P. (2004). “Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad”, *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, Año 25 N° 1, marzo, pp. 16-27.
- CHAIKLIN S. y Lave J. (2001). *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. España, Amorrortu.
- DE Miguel, J.M. (1996). *Auto/biografías*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- McEWAN, H. y Egan, E. (1998). *Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. España: Gedisa Editorial.

- PERRENOUD, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Caracas: Dolmen Ediciones.
- · —, (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- SANJURJO, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- SCARDAMALIA, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- · —, (1998). *El Profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

6 REAPRENDIENDO LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTURA

Margarita Aravena Gaete

Universidad Andrés Bello/ Chile

Academia de Guerra del Ejército/ Chile

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo principal recomendar a profesores dos estrategias de lecturas: el Mapa Conceptual y la Comparación, cuyos empleos en el proceso de enseñanza - aprendizaje facilitan o apoyan la comprensión de lectura de los discentes, convirtiéndose en una herramienta educacional, tanto para los alumnos como de los profesores.

Estas estrategias también se han abordado en capacitaciones realizadas para profesores de colegios de zonas rurales, como también en aulas de enseñanza superior, cuya aplicación y resultados, fue exitosa.

A continuación, se presenta la descripción, funcionalidad y estrategia de esta herramienta, y un ejemplo sencillo de su aplicación dentro de los contenidos evaluación de los aprendizajes, cuyo aporte es a través de la evaluación formativa, con la finalidad de potenciar habilidades cognitivas.

6.1 LECTURA

Este texto está dirigido, especialmente, a los profesores de educación superior que deseen aplicar las estrategias de lectura como una actividad formativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, estas ayudan a mejorar, paulatinamente, las habilidades y destrezas del alumnado para obtener un buen nivel de comprensión lectora, que es una competencia esencial para el aprendizaje.

Por esta razón, esta autora, que ha desarrollado capacitaciones en el área evaluación de los aprendizajes a profesores pertenecientes a las zonas rurales

cercanas a la Región Metropolitana; tales como, María Pinto, Isla Maipo, Buin y Curacavi, y la experiencia obtenida en la impartición de clases en educación superior, desde el año 2005 a la fecha, enseñando a aplicar estrategias de lectura a los alumnos de pregrado y posgrado en diferentes universidades, ha querido compartir su experiencia en este ámbito, con el propósito de aportar con una herramienta concreta, que potencia el desarrollo de las habilidades cognitivas de nivel superior, tales como comparar, sintetizar, analizar y juzgar. Se debe considerar, además, que puede ser reproducida en cualquier ámbito del saber, porque su alcance es múltiple e infinito.

6.1.1. Estrategias de lectura

Ricoeur (1983-1991) ha realizado aportes fundamentales al tema de la lectura y sostiene que es una experiencia viva, una emigración en la que el lector realiza un movimiento que lo lleva de la configuración a la refiguración del mundo. Para Michel de Certeau (1980), el lector está provisto de competencias y expectativas propias, es decir, cada lector es un protagonista en la creación de la lectura, no es mero actor pasivo, él hace que el texto tenga sentido y exista; además, el lector crea un texto nuevo, citados por Lahire (2004).

Para los autores García - Huidobro C. R., Gutiérrez G. M., Condemarín G. E., (1997), la lectura es la única actividad que constituye, a la vez, materia de instrucción e instrumento para el manejo de otras asignaturas. La lectura eficiente se relaciona directamente con el éxito escolar. El lector deficiente o lento, que no procesa el significado, pierde la comprensión global del contenido.

En general, la lectura es necesaria y transversal en el aprendizaje de todas las asignaturas, pero su enseñanza debe ser sistematizada y practicada en forma constante y permanente; además, se debe realizar a través de diferentes actividades o tareas que favorezcan el desarrollo de habilidades de orden superior.

La lectura implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en la interacción entre el lector, texto y contexto (Alliende y Condemarín, (2002), Solé, (2009). Para que ocurra este proceso, deben establecerse relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información que aporta el texto, hacer inferencias, establecer comparaciones, formularse preguntas relacionadas con su contenido.

Una vez que las relaciones están establecidas, la comprensión del texto es completamente individual, porque la interpretación tiene un carácter único para cada lector. El significado puede variar considerablemente entre el lector y otro, a partir de un mismo texto que se construya, como lo es dentro de la evaluación de los aprendizajes.

Dentro de los factores cognitivos, podemos mencionar la madurez cerebral; el cerebro humano es el órgano más receptivo que uno se pueda imaginar. Pero incluso con un universo potencial de aprendizaje, en general, ni siquiera logramos hacer lo básico, el cual influye la forma de aprender (Wolf, 2008).

Desde el día de nuestro nacimiento, el cerebro se adapta a lo que nosotros entregamos para guardar y recurrir a aquellas capacidades, aprendizajes significativos y conocimientos en el momento en que lo necesitemos. Por esta razón, se debe estimular y entregar a los docentes todas las herramientas que se encuentren a nuestro alcance para que provoquen un aprendizaje de calidad. El cerebro aprende de otros, y aprende por la repetición y práctica (Borrero, 2008); por lo tanto, la permanente interacción que debe tener el profesor con las actividades y/o estrategias lectoras y los alumnos son necesarias para que potenciar las habilidades de los discentes.

6.1.2 Recomendaciones para usar las estrategias de Lectura

Generalmente, los profesores necesitan ser capacitados en la temática evaluación de los aprendizajes, puesto que la gran mayoría de ellos solo en su preparación profesional de pregrado tuvieron la oportunidad de aprender lo que implica la evaluación; sin embargo, una vez que trabajan en el sistema escolar, se dan cuenta de que carecen de conocimientos sólidos respecto a la evaluación; como también de procedimientos evaluativos para desarrollar habilidades en los alumnos.

En general, los docentes dejan de lado la evaluación formativa, no la consideran dentro de sus prácticas para el desarrollo de habilidades en sus alumnos, siendo un elemento esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que es como la luz amarilla del semáforo en su quehacer en el aula, que te anuncia el detenerse, para detectar qué problemas están presentando los alumnos en su aprendizaje; todo ello con el fin de cumplir con su misión: lograr que sus alumnos aprendan. Esta realidad tiene que cambiar y por ello es necesario que los docentes experimenten por vía del ejemplo este tipo de evaluación; entonces, se hace perentorio reforzar su enseñanza y practicarla en el empleo de estrategias de lecturas aplicadas.

Estas estrategias fueron tomadas del libro de Beas (2000), Enseñar a pensar para aprender mejor. Esta autora recomienda que antes de aplicar las estrategias de lectura, se debe enseñar a los profesores para qué sirven, sus estrategias de elaboración y ejemplos sencillos para que cada alumno diseñe, individualmente, a los contenidos que se aplicarán.

En esta experiencia que vivirán los profesores participantes en este reaprendizaje acerca de la evaluación formativa, con seguridad la mayoría de ellos han construido esquemas conceptuales, pero nunca está de más volver a explicar que es, para qué sirve y cómo deben ser elaborados.

Estrategia Mapa Conceptual:

Es un recurso esquemático y que representa un conjunto de significados y las relaciones entre los conceptos de los contenidos externos y los conocimientos que ya se poseen.

Para qué sirve: Planificar y regular las estrategias en el proceso de aprender.

Consta de tres partes: Conceptos, palabras de enlace y proposiciones:

Ejemplo de la estrategia esquema conceptual

Objetivo de aplicación: Analizar la tipología de evaluación

Estrategia de aplicación

- Los profesores deben leer atentamente el texto.
- Subrayar con dos líneas el concepto más importante.
- Subrayar con una línea los conceptos que siguen en menor importancia, no subrayar las palabras de enlace.
- Ordenar en el mapa los conceptos de la tipología de la evaluación en forma jerárquica, de los más amplios a lo más específico (usar solo lo más importante), empleando las palabras de enlace y proposiciones.

A partir de un mapa conceptual, reconstruir el texto. (Esto sirve para comprender y retener mejor la materia, específicamente los conceptos – funcionalidad, momentos agentes y referentes)

Finalmente, en la aplicación de la estrategia mapa conceptual, los profesores elaboran sus esquemas individualmente, ya sea en forma general, o el criterio más adecuado, según la elección de cada uno. Lo importante, es que sean capaces, mediante sus esquemas de explicar con palabras propias lo que entendió de la lectura, sintetizando a través del mapa conceptual o analizando la lectura, que se les recomienda que bajen el programa Cmaptool herramienta computacional gratis para la construcción de este tipo de estrategia.

Además, se puede utilizar como un diagnóstico para conocer cuánto saben los profesores de evaluación de los aprendizajes, antes de enseñar los contenidos de la capacitación.

Para evaluar formativamente la construcción de los esquemas realizados por los profesores se ha seleccionado como instrumento la rúbrica, ya que permite

identificar los detalles y errores que han cometido y de esta manera el profesor internaliza en forma simultánea los contenidos de la capacitación y conoce un instrumento concreto para evaluar el avance dentro del proceso.

Figura 1 Rúbrica para evaluar esquemas conceptuales

Objeto: Evaluar la construcción de un esquema conceptual, aplicado a la lectura				
Rasgo a evaluar: Construcción de un esquema conceptual aplicado a la tipología de la evaluación				
Definición: Es un recurso esquemático que sirve para representar un conjunto de significados y las relaciones entre los conceptos de contenidos externos y los conocimientos que ya se tienen de un tema específico.				
Nombre del alumno				
Puntaje ideal: 75 puntos/ Porcentaje de aprobación: 60%				
Puntaje Obt.:	o (cero)		Nota:	1.0
Criterio de ejecución	Niveles de desempeño			
	Óptimo (15)	Satisfactorio (10)	Deficitario (5)	Puntaje
Jerarquía	Cosntituye el mapa conceptual de manera jerarquizada, de lo más general a lo más particular	Construye el mapa conceptual con algunos problemas en la jerarquización conceptual	Construye el mapa conceptual sin un orden jerárquico entre los conceptos	
Relación de los conceptos	El mapa conceptual presentado, relaciona completamente los conceptos y sus significados, de forma explícita y detallada	El mapa conceptual presentado relaciona sólo algunos de los conceptos y significados relevantes con claridad	El mapa conceptual presentado relaciona deficientemente los conceptos y significados, sin claridad evidente.	
Utilización de los conceptos	En el mapa conceptual se utiliza la totalidad de los conceptos requeridos	Se utiliza parcialmente los conceptos requeridos en el mapa conceptual	No considera los conceptos requeridos	

Utilización de conectores o palabras de enlace	En la totalidad del mapa conceptual se utilizan conectores o palabras de enlace para unir cada concepto.	Se utilizan parcialmente los conectores o palabras involucrados en el mapa conceptual.	No considera, o en un bajo porcentaje, conectores o palabras de enlaces para unir conceptos	
Representación gráfica del mapa conceptual	El mapa conceptual es claro, explícito y de fácil comprensión.	Se observa parcialmente una representación gráfica, lo que dificulta la comprensión del esquema.	No se comprenden los conceptos del mapa conceptual. Usa demasiados elementos de representación. El mapa resulta confuso y no es fácil su comprensión.	
				o (cero)
Observaciones:				

Estrategia comparación

La estrategia comparación es una destreza del pensamiento que consiste en identificar y articular semejanzas y diferencias esenciales entre dos entidades para alcanzar un propósito específico.

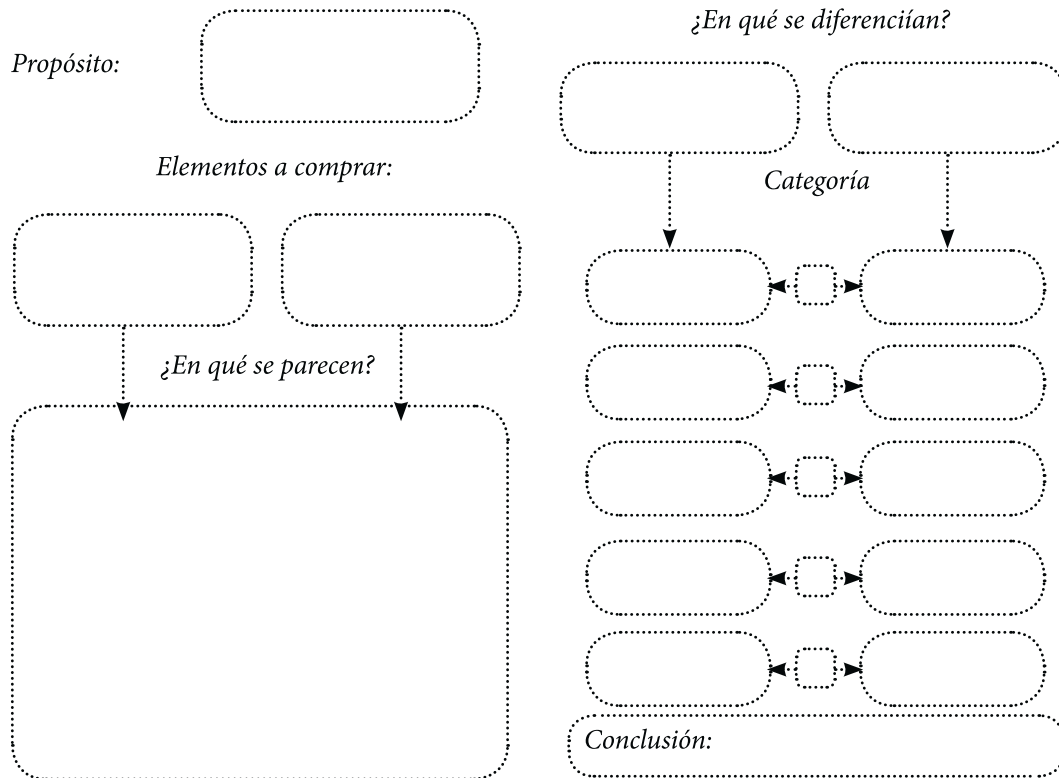
Para qué sirve: enseña a comparar porque es una condición necesaria para establecer relaciones que conducen al pensamiento abstracto y la comparación es una destreza de profundización y extensión del conocimiento.

Pasos para la enseñanza explícita del proceso de comparación:

- Precisar el concepto de comparación.
- Identificar los elementos que se van a comparar.
- Establecer un propósito.
- Identificar las semejanzas de acuerdo a categorías o criterios.
- Establecer las diferencias de acuerdo a categorías o criterios.
- Extraer conclusiones

Se aplica de la misma forma como el esquema, se debe explicar la estrategia comparación, y dar ejemplos concretos y sencillos sobre diversas asignaturas para que los profesores visualicen que se aplica en cualquier ámbito.

Figura 2 Estrategia de comparación



Fuente: Beas (2000)

Ejemplo de la estrategia de comparación.

Objetivo de aplicación: Comparar dos elementos de la intencionalidad de la evaluación (evaluación formativa y sumativa), con el fin de identificar las características que cada una posee.

En este caso, se requiere que los profesores logren comprender las diferencias y semejanzas entre dos elementos, con la finalidad de profundizar en la tipología de la evaluación. También se utiliza para comparar los agentes internos de la evaluación (autoevaluación y coevaluación) o entre tipos de ítem (abiertos y cerrados), entre otros y, de esta manera, como el docente debe crear un propósito de comparación entre esos elementos, usualmente no le es fácil elaborarlo, como también determinar cuáles son las semejanzas entre esos elementos, elaborar criterios para establecer las semejanzas y, finalmente, extraer una conclusión; por lo tanto, son muchos

aspectos que se deben considerar para favorecer en este estamento un aprendizaje significativo, sobre todo porque se trabaja de manera formativa.

La aplicación de esta estrategia nos permite lo siguiente:

- Retroalimentar al profesor sobre la aplicación de los tipos de evaluación por medio de esta herramienta de instrucción.
- Identificar el tipo de errores que cometen los docentes en cuanto a la comprensión de los tipos de evaluación.
- A partir de los problemas, identificar oportunidades de instrucción y tomar medidas correctivas para favorecer al aprendizaje de este estamento por medio de la participación colectiva.

Dificultad en construcción de diferentes tipos de criterios asociados a los tipos de evaluación, información entregada por los propios docentes durante las capacitaciones.

Además, de la aplicación de la estrategia para comparar los tipos de evaluación, se les entrega una rúbrica para evaluar el trabajo desarrollado, la que les permite detectar detalles sobre la aplicación de los contenidos.

Figura 3 Rúbrica para evaluar Estrategia Comparación

Objeto: Evaluar la confección de la estrategia de comparación, aplicado a la lectura					
Rasgo a evaluar: Ejecución de la estrategia de comparación					
Definición: “La comparación es una destreza del pensamiento que consiste en identificar y articular semejanzas y diferencias esenciales entre dos o más entidades para alcanzar un objetivo específico” (Beas 2008). La ejecución de esta técnica contempla la creación de un propósito contextualizado en dos elementos a comparar, entregadas por el profesor con anterioridad, la creación de al menos 3 semejanzas y 5 diferencias de acuerdo a criterios o atributos de comparación, para lograr una conclusión final que responda al propósito.					
Nombre del alumno					
Puntaje ideal: 75 puntos/ Porcentaje de aprobación: 60%					
Puntaje Obt.:	o (cero)			Nota:	1
Criterio de ejecución	Niveles de desempeño				
	Óptimo (15)	Satisfactorio (10)	Deficitario (5)	Puntaje	
Propósito	Se establece un propósito claro,	El propósito es medianamente claro y	El establecimiento del propósito es poco claro		

	completo y bien contextualizado.	carece de contexto.	incompleto o sin contexto.	
Semejanzas	Identifica claramente las 3 semejanzas, su desarrollo presenta una argumentación consistente y desarrollo de la idea fuerza.	No logra identificar el total de las semejanzas, presenta una argumentación medianamente clara, son desarrollar la idea fuerza.	No logra identificar el total de las semejanzas, su argumentación es inconsistente o poco clara, y no contextualiza la idea fuerza.	
Identificación de categorías	Identifica claramente 5 categorías de diferenciación en relación al propósito de la comparación.	Logra medianamente identificar 4 o 3 categorías de diferenciación, en relación al propósito de la comparación.	No logra identificar el total de categorías de diferenciación, y la descripción de características son someras, no se encuentran con un desarrollo aceptable en relación al propósito de la comparación.	
Desarrollo de categorías	Desarrollo profundo de las características propias del concepto en relación al establecimiento de la categoría.	Logra medianamente el desarrollo de las características propias del concepto en relación al establecimiento de la categoría	No logra desarrollar la descripción de las características, son someras, no se encuentran con un desarrollo aceptable o no se ajustan a la categoría de diferenciación.	
Conclusión	La conclusión muestra una relación clara con el propósito establecido, mostrando coherencia con las semejanzas y diferencias identificadas en la estrategia.	La conclusión muestra una relación clara con el propósito establecido, pero muestran incongruencias con las semejanzas y/o diferencias identificadas en la estrategia.	La conclusión no tiene relación con el propósito, semejanzas y diferencias de la estrategia.	
Observaciones:				o (cero)

6.2 CONCLUSIONES

La lectura constituye una herramienta fundamental para la educación y la cultura de una nación.

Los profesores necesitan de estrategias de lectura para el aprendizaje efectivo de los alumnos; ya que permite acceder al conocimiento y a hacer uso de él a través de nuestras ideas, opiniones, nuestro sentir; desarrolla capacidades de crítica reflexiva. Además, permite establecer comparaciones, juicios de valor, nos ayuda a deducir e inducir, a sintetizar, analizar, con el fin de provocar un aprendizaje profundo en los alumnos y de sí mismos.

Es hora de empezar a realizar cambios en nuestros procesos de enseñanza/aprendizaje. Es una condición esencial que sean observables, aunque nos demanden más tiempo en su aplicación, pero son necesarios para aumentar los niveles de la calidad de la educación. Lo anterior, permitirá contribuir e incrementar el desarrollo de habilidades de los docentes, lo que va en directo beneficio de los alumnos, cuyo objetivo será formar personas que obtengan las habilidades necesarias para enfrentar el futuro profesional y desenvolverse adecuadamente dentro de la sociedad.

REFERENCIAS

- ALLIENDE, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello
- BEAS, J. (2000). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- CONDEMARÍN, M. (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*, 1º. Ed. Santiago: Editorial Planeta Chilena S.A.
- CONDEMARÍN, M., Medina A. (2009). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- GARCÍA-HUIDOBRO, C., Gutiérrez, G., Condemarín, G. (1997). *A estudiar se aprende. Metodología de Estudio, sesión por sesión*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- LAHIRE, B. Compilador (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona, España.
- MATA, J. (2008). *10 ideas clave. Animación a la lectura*. Barcelona, España: Graó.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- SCHLEMENSON, S. (Comp.) (2005). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- SOLÉ, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- WOLF, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona, España: Ediciones B.S.A.

7 EL CONTEXTO ESCOLAR Y LAS PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO DEMOCRÁTICO Y AUTÓNOMO

Marlei Luciane Bernun

Professora da Rede Municipal de Ensino
Diretoria Regional de Santo Amaro DRESA
Secretaria Municipal de Educação
SME – São Paulo – Brasil

RESUMEN

Quiero, en este artículo hablar sobre el contexto de la escuela, hay que plantear una serie de preguntas acerca de la(s) dirección(es) que los lineamientos curriculares impuestas en el contexto de la escuela ha proporcionado en la práctica a uno que es el más interesado en su pleno desarrollo: el estudiante. La pregunta es, ¿cuál es el significado que el estudiante está en la escuela, en las disciplinas en su vida diaria? La importancia y el significado más allá de la motivación, si no significa nada sin motivación, y esto es sobre el sentido y la dirección del contexto escolar que quiero hablar. Yo creo que las metodologías de reflexionar sobre las estrategias de construcción que tienen en cuenta la realidad geográfica, social, económica y cultural de cada espacio de la escuela y especialmente democratizan esta construcción. Creo que es una reflexión crítica sobre el espacio democrático que la escuela puede ofrecer, este espacio que da voz a los estudiantes proporcionar su plena participación en la construcción de planes de estudio.

Mi práctica me permite decir que cuando damos voz a la de los estudiantes y que deja al oyente a una condición activa, viene un elemento de reflexión y transformación de su propio medio. Después de todo ¿de qué sirve el conocimiento si no cambiar su medio ambiente?

7.1 INTRODUCCIÓN

Doy clases de Historia, Geografía y Sociología para estudiantes de Secundaria y el este de la ciudad de São Paulo. Mi carrera en la educación comenzó con el deseo de contribuir a la formación y el desarrollo humano durante el período de trabajo con niños y niñas en las calles. Era la condición de exclusión y vulnerabilidad de estos niños que me motivaron para llegar a la sala de clases.

La formación del ser humano comienza en la familia. Se inicia un proceso de humanización y liberación; Es un camino que intenta hacer que el niño a un ser civilizado, y la escuela temprana participa en este proceso (Galvão, 2001). La escuela, además de impartir conocimientos humaniza trata de las relaciones sociales y la ayuda con la preparación de las condiciones de vida que da la vuelta de los estudiantes y transformar el mundo en que vive.

Fue a partir de este principio que he encontrado una manera de contribuir al proceso de inclusión en mi trabajo en el aula, los proyectos desarrollados y abrumador deseo de transformar el entorno en el que viven.

Hoy mi preocupación va más allá de mi trabajo personal del salón de clases, sino una reflexión sobre el contexto actual en el que es el universo de la escuela. ¿ La medida en que la escuela está realmente preparado y preparar a los estudiantes para una conciencia democrática, política universalizada y la sociedad? Según Galvão (2001)

La educación para la ciudadanía pretende hacer a cada persona de un agente de transformación. Esto requiere una reflexión que hace posible comprender las raíces históricas de la situación de pobreza y exclusión en que viven buena parte de la población. La formación política, que se encuentra en el universo una escuela espacio privilegiado, debe proponer maneras de cambiar las situaciones de opresión. Aunque otros hilos participando en esta formación, como la familia o los medios de comunicación, no habrá ninguna democracia sustancial si deshacer esa responsabilidad proporcionada principalmente por el ambiente escolar.

De esta manera, el ambiente escolar es el principal contribuyente al desarrollo de una sociedad que puede manejar la autonomía de la democracia en un mundo globalizado. Es responsabilidad de todos en el contexto escolar, directivos, profesores, padres, estudiantes, comunidad en General, pero en realidad ¿Quién participa en este proceso de construcción democrática dentro de las escuelas? ¿Cuál es la relación entre la democratización de la escuela y de la calidad de la enseñanza? ¿Lo que da sentido al contexto escolar.

Estas son algunas de las preocupaciones que surgen cuando se busca implementar los procesos de descentralización y autonomía en el campo de la educación. Construir una cultura de participación es esencial para garantizar los derechos de todos los ciudadanos. Demo (2002) había esperado para la formación de una cultura democrática basada en el conocimiento como una herramienta de liberación política. La construcción del conocimiento es uno de los objetivos de la escuela, por lo tanto, podría no ser posible la escuela preparando para la ciudadanía democrática si no es democrática. Creo en los mecanismos que contribuyen a la construcción del universo escolar democrática.

Mi objetivo en este artículo es usar como un reflejo de la metodología práctica relativa a la dirección de la escuela actual y el significado del aprendizaje y la relación de la formación de los consejos escolares como una estrategia en la construcción de gestión democrática y su contribución al desarrollo social y educativo de la comunidad escolar. Tomando nota de que los consejos escolares son la materialización del principio constitucional de la administración democrática de la educación pública, art. 212 de la Constitución Federal (Brasil, 1988).

Según Abranches (2003), el Consejo puede caracterizarse como un órgano de decisiones colectivas, capaces de superar la práctica del individualismo y 'grupismo'. El autor agrega que si el Consejo se compone de todos los componentes de la comunidad escolar, debe cambiar la naturaleza de la gestión escolar y la educación, se espera para intervenir positivamente en la calidad del servicio prestado por la escuela. Mi carrera me permite creer que una administración democrática en la escuela contribuye a la formación de una participación y transformación de la sociedad. La idea tengo sobre gestión democrática muy poca experiencia como docente y en el estudio sobre la legislación que garantiza el espacio democrático dentro de las unidades escolares.

He experimentado una gran contradicción dentro de la escuela: mientras que esta institución tiene como objetivo contribuir a la formación política y social del estudiante, basada en los principios de una sociedad democrática, no contribuyen mayormente a este mismo estudiante a participar plenamente en el proceso democrático. Cada año en la escuela y reevaluar el proyecto pedagógico-PP en el que uno de los principales objetivos es consolidar los objetivos que contemplamos las habilidades y competencias requeridas por el plan de estudios nacional, especialmente para preparar los estudiantes para una sociedad democrática. El gran problema es que sólo el equipo técnico y los maestros participan en este proceso, consiguiendo exteriores estudiantes, padres y comunidad en general.

Me pregunto si los administradores están preparados para lidiar con la descentralización y la autonomía de la comunidad. ¿Y la medida en que los maestros se preparan para enfrentar esta nueva realidad, el resultado de un mundo globalizado y tecnológico? Incluir mis prácticas profesionales en esta reflexión y el cuestionamiento de la función social de la escuela contemporánea.

En este sentido, la escuela, sobre todo, la escuela pública tiene una función social una prioridad y objetivos básicos de la formación de un ciudadano a través de la construcción del conocimiento, desarrollo de actitudes y valores que están implícitos en las relaciones sociales que la escuela promueve en una evolución de la responsabilidad social hacia el bienestar colectivo en el que todos son responsables de esta evolución.

Un buen concepto de la función social de la escuela: “organizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que se desarrollan las habilidades necesarias para convertirse en ciudadanos activos y contribuir a la mejora de nuestra sociedad”. En este sentido, creo que una administración democrática legitimada en la participación de todos en la comunidad escolar y en la que se inserta, permite que la función social de la escuela contribuyen a la formación de ciudadanos procesadores, multiplicadores y autónoma (Moran en Vieira, Almeida y Alonso.2003 p. 23)

Con el fin de contribuir con las posibilidades de formación política y social de los estudiantes es que me propongo investigar teorías que asegurarme de que producen un espacio democrático de la escuela en virtud de la participación de la comunidad escolar. Como una metodología de trabajo fue hecha la investigación cualitativa de tipo revisión bibliográfica y consecuente análisis de referentes teóricos que hablan sobre el contexto escolar y dinámica secular, pluralista, democrático y libertario.

La obra inicialmente conceptualizado y discute al Consejo escolar, que son los miembros de su misión y cómo esto puede contribuir a una gestión democrática y de autogestión. Este trabajo se divide en ejes que traen los conceptos teóricos sobre la importancia de abrir y calidad de las escuelas a través de la escuela-EC Council, su papel e importancia. Busca diálogo sobre cómo la escuela puede ser reinventada a través de prácticas democráticas que permitan la autonomía y libertad en la construcción del conocimiento, constituyendo el sentimiento y significado.

7.2 CONSEJO DE LA ESCUELA Y EL EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA

Los años 80 fue el comienzo de la discusión sobre el tema de la gestión escolar democrática y autonomía escolar en las escuelas públicas, en el contexto de la reforma del estado, en el cual descentralización fue uno de los puntos principales. Se esperaban estas reformas del estado, porque sería un medio para lograr las ideas progresistas, como la igualdad de derechos, justicia social, lo que aumenta el control social sobre el estado.

Esta lucha por la democracia dentro de las escuelas para una sociedad democrática obtuvo una victoria, ganando la libertad de acción y decisión con respecto a la administración y órganos de gobierno a una mayor participación de la comunidad a través de los consejos escolares. El deber de la escuela es entrenar al estudiante a una visión crítica del mundo para ampliar el horizonte del conocimiento, garantizar el desarrollo de habilidades y capacidades, moral, ética, incluyendo la sociedad efectuar el derecho a la ciudadanía que es sinónimo de democracia.

Queremos una educación de calidad y cambios de la demanda igualitaria en propuestas educativas y diseño de enseñanza basada en la democracia política sin exclusión social, económica y cultural en el que la escuela se encuentra, es decir, según las dificultades y necesidades de la comunidad dentro de sus características locales.

Una escuela Consejo (CE) es un grupo responsable para el establecimiento de metas y direcciones que la escuela tendrá en el futuro. Juega un papel importante en asegurar que toda la comunidad participa en todas las decisiones importantes tomadas por la escuela.

La CE es un grupo con miembros de todos los segmentos de la comunidad escolar para gestionar colectivamente la escuela. Apoyado en la ley de directrices y Bases-LDB, ley núm. 9394/96 (Brasil, 1996) en el artículo 14, que se ocupa de los principios de la administración democrática en el punto II – “escuela y participación de las comunidades locales en los consejos escolares o sus equivalentes”, estas tablas deben ser aplicadas con el fin de tener una administración democrática.

Así, el CE puede servir sólo para discutir problemas burocráticos, compuesto sólo por los maestros y Director (a), como un ‘Consejo de clase’, pero si estás dentro de los principios de la administración democrática de ese Consejo tendrá que discutir políticamente los problemas reales de la escuela y el lugar que se inserta con la participación de todos los sujetos del proceso.

7.3 REINVENTAR LA ESCUELA

En la actualidad, muchas escuelas brasileñas, acentuar positivamente que la presencia de los consejos escolares en gran parte ha contribuido a mejorar la gestión democrática como un espacio de decisión y deliberación de las cuestiones pedagógicas, administrativas, financieras y políticas de la escuela. De esta manera, la junta escolar se convierte en un aliado en la lucha por el fortalecimiento de la unidad de la escuela y en la democratización de las relaciones educativas.

Las obligaciones y responsabilidades de la junta escolar para discutir y aclarar su misión, objetivos y valores que deben llevar a cabo colectivamente por el establecimiento de prioridades y ayudar al escuela todos los días; sus reuniones serán continuos estudios y reflexiones, que incluyen, principalmente, la evaluación del trabajo de la escuela.

La democratización de la gestión a través del fortalecimiento de los mecanismos de participación en la escuela, particularmente la junta escolar puede presentar como una alternativa creativa para involucrar a los diferentes segmentos de las comunidades locales y las escuelas sobre las cuestiones y problemas experimentados por las dos escuelas. Este proceso permitirá sin duda un colectivo de aprendizaje, cuyo resultado puede ser fortalecer la gestión democrática en la escuela y la consolidación de este proceso a través de los consejos escolares.

Los consejos escolares, para asumir la función de estimular y desencadenar una continua realización y evaluación de diseño pedagógico de unidades educativas, acompañando e interfiriendo en las estrategias de acción, contribuyen decisivamente a la creación de una nueva rutina de la escuela donde la comunidad se identifica en la confrontación, no sólo en los retos inmediatos, sino los graves problemas sociales que experimentó en la realidad brasileña.

Esta propuesta para el debate está hoy presente en prácticamente todos los discursos de la reforma educativa en lo relativo a la gestión, que constituye un “nuevo sentido común, es el reconocimiento de la importancia de la educación en una perspectiva democrática en que uno vive de la regulación y el progreso de la sociedad, es la necesidad de evaluar y considerar la diversidad de la situación social, o la necesidad del Estado sobrecargado para Barroso (en Ferreira2000, p. 34) se justifica para “aliviar el mismo de sus responsabilidades mediante la transferencia de competencias a nivel local”.

Dentro de esta visión de transformación, nace de la necesidad de estudiar el diseño de los secretarios de educación, directores e investigadores acerca de la dirección

de las escuelas, entre otros conocimientos, su diversidad y las especificaciones, que interactúan con los estudios para la formación de profesionales de la educación, “traza los parámetros que influyen en la producción de la escuela de proyectos político-pedagógico y reuniones para la discusión de profesores de escuelas, líderes, estudiantes y asesores (Lima, 2000, p. 166).

La democracia, así como la participación, es un ejercicio constante que sólo encuentra un terreno fértil en ambientes abiertos al diálogo y convivencia de diversidades. En el ambiente escolar, la democracia y la participación se consideran en cada industria, en su estructura organizacional, administrativa y pedagógica.

En este contexto, el papel de consejos escolares es ser deliberante, consultivo y la movilización más importante del proceso de gestión democrática, no como una herramienta de control externo, como finalmente se produce, pero como socio de todas las actividades que se desarrollan dentro de la escuela. No hay una legislación totalmente educativa, definida por los espacios parlamentarios competentes, influenciados por los movimientos sociales organizados, que pueden ser lanzados para favorecer la gestión democrática de la escuela básica y la existencia de los consejos escolares activas y participativas.

Una escuela de calidad para todos, que respeta las diferencias individuales y las limitaciones que trata al niño como agente de su propio aprendizaje, parece una utopía, pero una revolución en el sistema educativo es capaz de entregar la escuela sueño para todos. Una escuela reinventada, que rompe todos los principios de la escuela tradicional y presenta una nueva visión de la educación, una educación con el principio de que no puedes enseñarle a todos como si se tratara de una sola, liberarse de las clases, aprendizaje de libros y ensayos, donde el profesor desea ardientemente que los estudiantes aprenden mejor si descubren cómo la gente, para ver al otro como persona y ser feliz en lo posible.

Las escuelas democráticas pueden lograr esta hazaña para revolucionar la educación. Los profesores asumir el papel de los participantes y no el centro de atención, guiando el proceso de aprendizaje organizar actividades junto a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas en un “aprender haciendo” y ‘aprender a aprender’, ayudar a resolver problemas, estimular a los niños y apoyarse en su potencial. Considerar al niño como un agente de su aprendizaje, proporcionando funcionamiento y actividades de investigación, un proceso significativo.

Valor-si los aprendizajes significativos en una perspectiva interdisciplinaria, estimular la demanda para solucionar de manera que el estudiante trabaja conceptos, reelaboración ellos aumentando su autoestima y ascender a altos niveles de autonomía.

El valor de la autonomía en las escuelas democráticas encuentra su máxima expresión, los estudiantes son animados a ejercerlo durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, porque elaborar sus hojas de vida y aprender a manejar el tiempo de trabajo, vivo la autonomía por lo tanto, aprender a ser autónomo. En esta perspectiva, los niños son educados a través de la autonomía, con una libertad requiere responsabilidad, aprender a distinguir entre libertad y libertinaje, que tu libertad empieza donde la libertad de otro, ejercer su ciudadanía desde muchos pequeños reconociendo el poder de la verdadera democracia.

Como profesores, levantemos la conciencia de nuestros estudiantes, con respecto a su condición como sujetos del histórico actúan responsablemente y reflexión crítica sobre todo lo que sucede en tu escuela. El estudiante debe tener claro la toma de decisiones y la acción, recuperación que siglos de prejuicios y sometimiento cultural tomando posesión de lo que es público y tu.

7.5 CONCLUSIÓN

Habida cuenta de la amplitud de los temas discutidos anteriormente se considera consumado un bosquejo de los principales objetivos de este trabajo sobre la importancia de revisar el concepto curricular y prácticas aplicadas en las escuelas públicas, ya que es en este ambiente que los estudiantes están expuestos a las condiciones vulnerables de la violencia, la segregación cultural y económica. El diálogo con los autores y mi experiencia profesional me permite decir que las prácticas de aprendizaje significativo promoción cuando incrementa la posibilidad de la alfabetización, es decir, es de entender el mundo que te rodea y entender el mundo a través del conocimiento se convierte en el autor de opciones, incluyendo el proceso democrático de la sociedad que se inserta.

La escuela debe proporcionar un espacio democrático donde todo el mundo participa en la construcción del conocimiento, con el fin de contemplar esta conexión con el mundo. Por lo tanto, autonomía, la libertad, el ejercicio de la gestión democrática, protagonismo juvenil y aprendizaje significativo, se convierten en aprendizaje Praxis ejes importantes. De esta manera proporciona la escuela y contribuye al desarrollo social, por la disminución de las diferencias de manera democrática y secular.

Aprendizaje significativo es el proceso mediante el cual una nueva información (nuevo conocimiento) se relaciona en un no arbitraria y sustantiva (no literal) la estructura cognitiva del aprendiz. Es en el curso de aprendizaje significativo que el

significado lógico del material de aprendizaje se convierte en significado psicológico para el sujeto. Aprendizaje significativo es el mecanismo humano por excelencia, para adquirir y almacenar la vasta cantidad de información e ideas representadas en cualquier campo del conocimiento. Ausubel (1963, p. 58).

Reflexionando sobre la afirmación Ausebel: no arbitraria y no literal significa no un aprendizaje significativo donde las bases están en la preparación de un material que está relacionado con la estructura cognitiva del aprendiz (conocimiento previo).

Promueve la liberación y la autonomía de aprendizaje cuando el conocimiento producido por ella transforma el conocimiento en sí mismo, reestructura y produce nuevos significados y para que quien produce puede dar vuelta a su propio medio. “Bajo las condiciones de aprendizaje real, los estudiantes están convirtiendo en temas reales de la construcción y reconstrucción del conocimiento enseñado, junto con el educador también sujetos del proceso”. (FREIRE, 1996, p. 26). De esta forma el estudiante participa en el proceso de construcción del conocimiento, como sus acciones fuera de la condición de espectador a agente constructor.

“Enseñar no es transferir conocimiento, pero to crear oportunidades para su producción o su construcción” (Freire, 1996, p. 21). La posibilidad de intervenir en el mundo que les rodea a través del conocimiento de hecho es comprender el significado y la importancia del contexto escolar, por lo tanto, es esencial que la escuela y los educadores reestructuraron la “enseñanza” a través de prácticas significativas y libertario al alumno.

Durante el proceso de reflexión teórica a este artículo, pude ver cómo la práctica está al margen de las discusiones teóricas. En este sentido la Praxis que se supone es el sinónimo de la práctica con la teoría, pasa un instrumento distante del desarrollo democrático de aprendizaje sobre la construcción de una sociedad autónoma y participativa.

La escuela ha servido la capital tanto para proponer estrategias pedagógicas adecuadas a la ideología capitalista contemporánea en cuanto a proporcionar para la gran mayoría de sus estudiantes una educación “mediocre”, que consiste, en General, en la aprehensión de un número de conocimiento y en el desarrollo de conductas y habilidades propicias para su integración al mercado laboral y que puede ser alcanzada en un período muy corto de escolaridad (PARO.2007, p. 107).

Así educación no debe ser orientada exclusivamente a las personas de forma que estén preparadas para el mercado, mantener y fortalecer el pensamiento colectivo de supervivencia, pero debe conducir al individuo al proceso de transformación social tiene que optar por sus condiciones de condición de vida.

Repensar mis prácticas, continuando en la ideología de la transformación social mediante la educación, son factores esenciales para mi búsqueda de una mirada más profunda en un mundo desconocido aunque conocido. Voy a insistir en esta inmensidad que es la escuela y su Praxis, profundizar mi mirada a través de las reflexiones y argumentos teóricos cada vez más buscan maneras de transformar y yo que puedo contribuir a cambios en el contexto social, resultando en una escuela que promueve la igualdad de disminuir la vulnerabilidad social niños, adolescentes y jóvenes que asisten y que verdaderamente pueden transformar su conocimiento a través del medio.

REFERENCIAS.

- ABRANCHES, M (2003) *Escuela colegial: espacio para la participación de la comunidad*. São Paulo: Cortez
- D.P. Ausubel (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo*. Nueva York (p. 58), Grune & Stratton.
- BARROSO, j. (s.d.) “Fortalecimiento de la autonomía de las escuelas y la relajación de la gestión escolar en Portugal”. En: Ferreira (2000) Ralf s. Carapeto (org.). *Gestión democrática de la educación: tendencias, nuevos desafíos*. (p. 34) Sao Paulo: Cortez
- BRASIL. Ministerio de educación y el deporte. (del 26 de diciembre de 1996) *La ley núm. 9394, de 20.12.96, establece las directrices y Bases de la educación nacional*. Diário Oficial da União, Brasil.
- SENADO de Brasil. *Constitución de Brasil* (1988). Brasilia: Senado,
- DEMO p. (2002) *Educación y calidad*. Campinas, Papirus.
- FREIRE, p. (1996) *Pedagogía de la autonomía: conocimientos necesarios para la práctica educativa*. (p. 21) Sao Paulo: paz y tierra, colección de lectura.
- M.A.F. Galvão (2001) *Reinventar el placer en la escuela diaria: asociarse con los padres* (pp. 12-18) Sao Paulo: Cortez
- LIMA l. (2000) *Organización de la escuela y democracia radical*. (p. 166) Sao Paulo: Cortez.
- MORAN J.M.C. (2003) *Gestión con tecnologías innovadoras*. En: Alexander T. Vieira, M.
- ALMEIDA, Elizabeth B., Alonso M. (org.). *Gestión educativa y la tecnología*. (p. 23) Sao Paulo: Avercamp.
- PARO V. (2003) *Gestión democrática de la escuela pública* (3. ed.) São Paulo: Ática

8 ESTUDIO SOBRE ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR EL HÁBITO LECTOR EN CONTEXTOS VULNERABLES

Margarita Aravena Gaete (Investigadora)
Paula Raby Piccardo (Diseñadora)
Universidad Andrés Bello/ Chile
Academia de Guerra del Ejército de Chile

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo principal, “verificar la efectividad de las estrategias lectoras que fomentan el hábito lector en los alumnos de 3° y 4° enseñanza básica”. Se investigó en dos escuelas de la Comuna de San Joaquín de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, uno de dependencia municipal y, otro, particular subvencionado, los cuales, tienen altos índices de vulnerabilidad social, y sus familias poseen un nivel socioeconómico bajo (www.simce.cl).

Referido al tipo de investigación, esta es ecléctica, se posicionó en un paradigma positivista e interpretativo, bajo una metodología mixta, en la que se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas, tales como: notas de campo, grupos de discusión y encuesta. En cuanto a los resultados obtenidos, la mayoría de los alumnos leen con fines educativos, no leen por gusto, y dedican poco tiempo a esta actividad (30'), por lo tanto, no poseen el hábito lector. Asimismo, las estrategias que desarrollan los docentes son variadas, pero ineficaces, debido a la falta de planificación, control, evaluación y rutinas de actividades. Finalmente, se evidenció una clara diferencia entre las estrategias que impulsan y fomentan el hábito lector.

8.1 ORIGEN DEL PROYECTO

Este proyecto nació por una motivación personal para indagar y estudiar el tema relacionado con el interés de las personas hacia la lectura, principalmente de los alumnos, que tanto la necesitan como un recurso dentro del proceso de enseñan-

za/aprendizaje (Condemarín, 2009). Por otro lado, la lectura ha sido uno de los medios que hacen posible el éxito escolar, personal y profesional de los individuos en todo ámbito del quehacer humano y, por último, los bajos resultados arrojados en mediciones, tanto nacionales (www.simce.cl) como internacionales, evidencian que es necesario investigar sobre la problemática de la lectura.

8.2 MARCO TEÓRICO

Los bajos resultados obtenidos en la lectura en pruebas tanto nacionales como internacionales la señalan como un gran problema a nivel de países de habla hispana. Por esta razón, se está fomentando el hábito de lectura, a nivel nacional en Argentina, Brasil, España, Portugal, Colombia, México, Venezuela, Cuba, Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá, República Dominicana y Chile, cuyo objetivo es posicionar en Iberoamérica la lectura como un factor de desarrollo social, educativo, económico y cultural y como herramienta de inclusión social (www.cerlalc.org/).

Los tópicos asociados al tema de la lectura surgen desde la literatura especializada como uno de los elementos más importantes asociados al desarrollo del pensamiento, de las habilidades lingüísticas y la creatividad. Es por ello que desde este plano, la lectura puede ser entendida como un proceso cognoscitivo y lingüístico. Al respecto, Borrero (2008) explica que al leer y construir significado, se está pensando con el lenguaje como vehículo del pensamiento: “La lectura es una actividad cognoscitiva y lingüística en la que se requiere un código para obtener un mensaje dentro del propósito que tiene el lector, bien sea aprender, divertirse o reflexionar” (p. 88).

Por otro lado, la lectura también se ha comprendido como un proceso de culturalización y socialización; se aprende de otros y con otros y particularmente a través del lenguaje. En relación a esto, Borrero (2008) explica: “el lenguaje se convierte en el cristal a través del cual el niño mira el mundo que lo rodea, y estructura su pensamiento” (p.89). Considerando este último elemento, es de importancia desarrollar estudios en el ámbito de la educación básica para desarrollar y potenciar estrategias que sirvan en los primeros años de escolaridad para el desarrollo del hábito lector. En consecuencia, se estima que si se establecen mecanismos de adquisición del hábito lector en la educación básica es posible encauzar el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior a través de la lectura de textos literarios y no literarios en diversos contextos educacionales; como también, para la preven-

ción de problemáticas socioculturales como la exclusión escolar, inequidad y el analfabetismo, que inciden en el desarrollo social de un país.

8.2.1 Estrategias de lectura

La comprensión lectora o habilidad para entender el lenguaje escrito es la capacidad de cada uno para entender textos de distinta naturaleza, asimilando el mensaje que contiene y recreándolo, es decir, haciéndolo parte nuestra, lo que nos faculta para explicar e interpretar, cada uno a su manera, lo que leyó.

Los niveles de lectura se evalúan tanto en mediciones nacionales como internacionales, por lo tanto, si se desea mejorar los resultados es importante incentivar el interés y el fomento de la lectura. Se deben desarrollar variadas estrategias no solo para que los alumnos se interesen por la lectura, sino también para que comprendan la relevancia que tiene la comprensión de lo leído en su desarrollo personal y social.

Bruner define estrategia como un proceso de decisiones que involucra la búsqueda de claves para discriminar distintos aspectos que permitirán codificar el estímulo en categorías apropiadas, citado por Sevillano, (2005) y Swartz, Shook, Klein, Hagg, (2001).

Según Medina, citado por Sevillano, (2005) describe que existen ciertos rasgos característicos que se destacan de las estrategias de aprendizaje, como su planificación y control, durante su ejecución, se relacionan con los propios procesos mentales. Para Condemarin (2006), son formas de abordar los problemas que van surgiendo y se deben trabajar con un plan previamente elaborado.

Solé (2009) destaca el papel de las estrategias lectoras como procedimientos de orden superior, que involucran lo cognitivo y metacognitivo. Se componen de un objetivo y el actor tiene conciencia de ese objetivo. Esto implica la existencia de la autodirección y autocontrol.

De esta forma, se plantea que es necesario aplicar estrategias de lectura; sin embargo, manteniendo siempre presente que estas no son un objetivo en sí mismas, sino que son un procedimiento de orden elevado, cuyo objetivo es desarrollar autonomía, autocontrol y autorregulación del comportamiento en el lector. Es decir “enseñar estrategias de comprensión, contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender” (Solé, 2009, p. 65).

Asimismo, Bofarull et al., (2009) describe que las estrategias que se activan dentro del proceso de lectura actúan como procedimientos reguladores de la

propia lectura. Es decir, estas necesitan de objetivos por lograr, de una evaluación de producto y final, y de una posterior modificación, según sea el caso, de las actividades realizadas con los alumnos. La unión en estos procedimientos, le permitirán al estudiante progresar hacia la autorregulación de su propia tarea lectora.

8.2.2. *Hábito de lectura*

Rychlowski (1975) describe el hábito como: Disposiciones adquiridas por la repetición atenta a reproducir estados psicológicos anteriores, es decir, son actividades automáticas realizadas en un momento de modo autónomo a nuestra voluntad.

La conducta “hábito” debe tender a la propensión, es decir, a repetir una cierta conducta en una misma situación en tiempos distintos; debe facilitar y simplificar la actividad de diferentes procesos de modo de ahorrar tiempo y energía, haciéndolos más rápidos y precisos, al realizarse automáticamente, sin mayor atención, llegando a ser inconsciente en su actividad, de donde resulta una gran economía de las energías psíquicas; y finalmente, debe ser persistente, gracias a un prolongado ejercicio; estas son las características fundamentales del hábito, según Rychlowski, (1975).

Así como cualquier actividad de la persona, el hábito es una conducta que puede y debe ser adquirida por medio de la enseñanza y la disciplina, siendo importante su formación desde temprana edad, para lo cual se debe poseer una resolución firme en el ideal por alcanzar, continuamente evocado para reforzar la intención inicial, fortificando dicha resolución, uniéndola al mayor número posible de otras tendencias, sean personales o sociales, y asegurar la continuidad en el ejercicio, eliminando toda excepción, pues esta rompe la regla y distiende la disciplina y resolución.

Es por eso que quitar un hábito es tan difícil, pues ello significa romper una serie de conexiones para formar otras nuevas. Estos hábitos tienen distintas clasificaciones de acuerdo a sus características y campos de desarrollo, tales como hábitos activos, fisiológicos, psicológicos, motores, intelectuales y de voluntad (Rychlowski, 1975).

Asimismo, Covey (1997) en su obra “Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva”, describe que los hábitos “son factores poderosos de nuestra vida. Dado que se trata de pautas consistentes, a menudo inconsistentes, de modo constante y cotidiano expresan nuestro carácter y genera nuestra efectividad... o ineffectividad”. (p. 58) Es decir, los hábitos se demuestran en el actuar de las personas, están presentes en la vida cotidiana, por lo tanto, son pautas y acciones que nos hacen

ser diferentes unos de otros, lo que nos permite realizar nuestras tareas y rutinas con cierta confianza o desconfianza.

Con respecto a los estudios y lectura, por ejemplo, las rutinas y los hábitos adquiridos en los primeros años, gracias a las ayudas necesarias prestadas por los padres o adultos que viven con los educandos, les permitirán que cada vez se hagan más autónomos y corran gradualmente, en un momento determinado, con colores propios.

Atendiendo a los puntos de vistas expuestos acerca de lo que es el hábito, se define como hábito de lectura, la conducta que poseen los estudiantes para leer, destinada a desarrollar sus actividades de aprendizaje en un medio ambiental y temporal específico, repetitivo, disciplinado y completamente personalizado, a través de los distintos materiales de lectura.

8.3 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

La investigación se desarrolló durante el año 2010. En una primera instancia, se efectuó la técnica de observación en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, porque en ella se imparten los diferentes contenidos relacionados con el proceso y habilidades que desarrolla la lectura; además tiene una carga horaria semanal de seis horas dentro del plan de estudio. Se observó al profesor dos meses, en forma semanal, durante dos horas pedagógicas en cada nivel, considerándose cinco observaciones por cada curso, sumando un total de veinte sesiones. Posteriormente, se transcribió cada nota de campo completa y se codificó la información para levantar las categorías de análisis.

En segunda instancia, se realizó un Grupo de Discusión con los profesores de los cursos 3º y 4º años, considerando información de las estrategias que utilizan para fomentar el hábito lector en los alumnos.

En tercera instancia, se aplicaron cuestionarios a los alumnos del 3º y 4º años de enseñanza básica de las dos escuelas, en forma separada por entidad y por curso, lo que permitió extraer antecedentes estadísticos descriptivos e inferencial de la información y, a la vez, realizar una comparación de los resultados obtenidos por curso, dependencia educacional, edad y sexo.

La última instancia fue para el análisis de los resultados (encuesta), y los hallazgos e interpretaciones (observación y grupos de discusión), para finalmente, extraer las conclusiones.

8.4 RESULTADOS OBTENIDOS

8.4.1. Técnica cuantitativa

Encuesta

En la categoría interés hacia la lectura, el 96% de los estudiantes de ambos colegios, contestan que les gusta leer, sin embargo, es bajo el porcentaje de los alumnos que leen por gusto. Además, a la mayoría les gusta leer solo, pero a pesar de leer en forma independiente, leen por aprender y porque existe una obligación como estudiantes.

Tabla 1 Gusto y finalidad de la lectura

Cuenta de Preg. No. 1 y No. 2		Preg. No. 1			Preg. No. 2			Total	Total
		Sí			No				
Colegio	Sexo	Aprender	Gusto	Obligación	Sí	Aprender	Obligación	No	Total general
Municipal	Masc.	15	6	1	22	2	1	3	25
	Fem.	12	5		17				17
Total Municipal		27	11	1	39	2	1	3	42
Particular Subv.	Masc.	20	7	1	28	2	1	3	31
	Fem.	25	2	2	29				29
Total Particular Subv.		45	9	3	57	2	1	3	60
Total general		72	20	4	96	4	2	6	102

En la categoría relacionada con el tiempo y ambiente físico, el 41% de los estudiantes de ambos colegios, lee ocasionalmente, y el tiempo que dedican a la lectura es corto. La mayoría de los alumnos posee un lugar fijo e iluminado para leer, pero no tienen horario definido. Por otro lado, el colegio de dependencia municipal agrega la variable de que el lugar no es tranquilo (17%), por lo tanto, para que la conducta del hábito de lectura se desarrolle bajo condiciones ambientales aptas, estas deben ser requeridas al momento de iniciar la lectura.

En la categoría actitud frente a la lectura, más de la mitad de los alumnos tiene una actitud positiva hacia lectura de cuentos, pero menor hacia poemas. Por otro lado, demuestran que serían felices con el regalo de un libro, por lo tanto, se debe aconsejar a los padres como estrategia para incentivar esta actitud frente a la lectura.

Relacionado con las estrategias de lectura (silenciosa, voz alta, y en grupo), se evidencia que gran parte de los alumnos de ambos géneros no sienten agrado frente a estas estrategias; las mujeres de ambos colegios no les agrada leer en grupo, estrate-

gia muy utilizada por los profesores. En cuanto a la lectura en voz alta que realiza el profesor, a un porcentaje importante de mujeres del colegio municipal, no les gusta.

Referido al apoyo de la lectura en el hogar, más de la mitad de los alumnos de ambos sexos leen solos, sin embargo, es la madre, quien más colabora en esta actividad. Se evidencia en el colegio municipal, para ambos géneros y en varones de colegio particular subvencionado, que ningún padre lee con sus hijos.

El gusto por realizar la lectura en la biblioteca del establecimiento es muy bajo; el porcentaje de alumnos -de ambos géneros- del colegio municipal a quienes les agrada leer en la biblioteca, esto indica que no posee las mejores condiciones de ambientales, en cuanto al espacio, y privacidad para leer.

8.4.2 Técnicas cualitativas

Notas de campo

A través de la observación de campo, se logró constatar y verificar en las aulas, las estrategias más utilizadas por los profesores que incentivan y fomentan el hábito lector. En el caso del colegio de dependencia municipal, estaba explícito en su proyecto educativo el Plan de Lectura Silenciosa Sostenida (LSS) y lo desarrollaban en forma diaria, en un horario y lugar determinado, lo que favorece el fomento de la lectura; sin embargo, a pesar de tener el programa implementado, requiere de mejoras, tales como: selección de los materiales de lectura por parte de los alumnos de acuerdo a sus gustos e intereses, proporcionar gran cantidad y variedad de materiales con distintos contenidos y niveles de dificultad.

La estrategia más utilizada en forma sistemática y permanente fue la lectura en voz alta en ambos colegios, la que cumplía la función principal de comunicar contenidos, leer instrucciones y textos de estudios.

Una de las estrategias que no fue utilizada en el aula por los profesores, en ningún colegio, fue la lectura independiente, es decir, los alumnos durante los dos meses de observación, nunca tuvieron la oportunidad de leer en forma independiente. Esta estrategia es importante considerarla porque desarrolla el hábito de leer en forma individual, y el alumno selecciona los textos de acuerdo a sus motivaciones personales y desarrolla la fluidez al utilizar textos reconocibles.

En cuanto a la actitud del alumnado, la mayoría demostró tener una actitud positiva hacia la lectura de cuentos, leyendas, rimas y trabalenguas, a pesar de que en algunas ocasiones, demostraban estar aburridos con la lectura silenciosa.

En cuanto al tipo de evaluación aplicada por los profesores de ambos colegios en las estrategias utilizadas para impulsar y fomentar la lectura, fue la evaluación formativa, en forma permanente.

Grupo de discusión

Los profesores participaron en forma independiente por colegio, compartiendo las estrategias que implementan en las aulas. En el colegio municipal, el programa de lectura silenciosa sostenida, es el que más se aplica en el aula en forma permanente, pero solo por las profesoras que imparten la asignatura de Lenguaje y Comunicación, bajo condiciones de ambiente físico y horario fijo. En las otras asignaturas, esta actividad no se desarrolla, depende de la voluntad de cada profesor, ya que no se fiscaliza por parte de los directivos del colegio.

En el colegio particular subvencionado, no tienen implementadas estrategias en forma sistematizada y secuenciada para el primer ciclo; por otra parte, una de las estrategias usadas por los profesores, es la lectura de libros a domicilio, actividad que es desarrollada y evaluada durante el año escolar. En cuanto a la creación de un plan lector, el 100% de los docentes participantes de ambos colegios, están de acuerdo con la implementación del plan lector, actitud positiva, que demuestra la importancia que le otorgan a la lectura.

8.5 CONCLUSIONES

8.5.1. Conclusiones generales

Se constató que existe clara diferencia entre las estrategias que impulsan y fomentan el hábito lector en los alumnos, de aquellas actividades simples que se desarrollan dentro y fuera del aula por los diversos agentes educativos: familia, escuela y profesores, que no requieren de una planificación anticipada, pero favorecen y colaboran a las estrategias que fomentan el hábito lector. Por otro lado, se encuentran las estrategias que fomentan el hábito lector, planificadas por el docente y realizadas de manera permanente y a diario dentro de la sala de clase, las cuales son evaluadas de manera formal e informal, llegando un alumno a la construcción o elaboración de un producto o tarea concreta.

También se constató que el colegio y los profesores no toman en consideración el apoyo de la familia para incentivar la lectura en los estudiantes. No la aprecian como un aliado en esta labor; la ven, como un problema y uno de los principales responsables en no asumir su tarea de formar niños lectores; por lo tanto, no existe una orientación y lineamiento definido por parte de la entidad educacional con respecto a este agente, cuyo apoyo real implicaría un factor efectivo para impulsar la lectura en los niños, lo que facilitaría la labor del profesor y, por ende, el aprendizaje del estudiante.

8.5.2. Conclusiones específicas

En cuanto al objetivo general de la investigación, verificar las estrategias para fomentar el hábito lector aplicadas por los docentes en los cursos de 3° y 4° año básico, se pudo constatar, en los dos colegios investigados dependientes de la Comuna de San Joaquín, que los profesores utilizan diversas estrategias para incentivar y fomentar el hábito lector de los alumnos; sin embargo, en cuanto a la aplicación de las estrategias en el aula, tanto en el colegio particular subvencionado como municipal, se deben incorporar mejoras y perfeccionar las estrategias utilizadas, en cuanto a las condiciones ambientales, de espacio, tiempo y lugar, características que influyen directamente en la formación del hábito lector de los alumnos.

De las estrategias, la más utilizadas por los docentes, en el caso del colegio de dependencia Municipal, es la de Lectura Silenciosa Sostenida, que está implementada y se desarrolla en forma sistemática día a día por los profesores, durante las mañanas. Esta actividad cumple con la mayoría de las exigencias que fomentan el hábito lector, sin embargo, deberían incorporar algunos criterios para optimizarla y hacerla más efectiva, tales como: selección de los materiales de lecturas de acuerdo a los intereses y necesidades de los alumnos, contar en la sala de clases con textos de diferentes géneros literarios y no literarios y, por último, evitar las interrupciones de los alumnos que llegan atrasados a esta actividad.

Los diferentes tipos de textos cumplen variadas funciones, por lo tanto, los profesores deben tender a que los alumnos logren construir o producir textos. Según Halliday y Hasan (1996), citado por Condemarín y Medina (2009, p. 54.).

En el colegio particular subvencionado, de acuerdo a lo observado en el aula, no poseen ninguna estrategia implementada de manera sistemática para fomentar el hábito de lectura, cada profesor aplica diferentes estrategias, como lectura silenciosa para introducir a los contenidos, lectura en voz alta, juegos de palabras, etc.; que aplicaban en algunas ocasiones, de manera disgregada, sin previa planificación y evaluación, por otro lado, ni siquiera poseían el dominio de los contenidos conceptuales a tratar (Profesor 3° básico Particular Subvencionado); por lo tanto, éstas estrategias no son efectivas al implementarlas bajo esas condiciones, características esenciales descritas por Sevillano, (2005) y Condemarín (2006).

En cuanto a las preferencias de los alumnos por las distintas estrategias utilizadas en el aula por los docentes, a la gran mayoría de los alumnos de ambos colegios no les agradan, principalmente, la lectura en voz alta, lectura en grupo y lectura silenciosa, esto se contradice con la información entregada por los docentes en el grupo de discusión quienes -en el caso del colegio municipal- señalaron que

la lectura silenciosa es la que más les agrada, y, más aún, en el colegio particular subvencionado (lectura en voz alta y en grupo) es la más implementada en el aula por los profesores de esa institución en la entrega de contenidos.

De los materiales de lectura que prefieren los alumnos, la mayoría de los estudiantes de ambos colegios, señalan la lectura de cuentos, excepto los hombres del 4º año del colegio particular subvencionado, que prefieren leer cómics, seguido, está la preferencia por leer poemas y textos de estudios, solamente una alumna y un alumno de 3º básico municipal y, una alumna del colegio particular subvencionado, seleccionaron todos los materiales de lectura, lo que implica o se deduce que no tienen acceso a gran cantidad de textos de diferentes índole en el colegio, ni mucho menos en el hogar, variable que incide directamente en la formación del hábito lector.

Los alumnos de ambas entidades educativas (municipal y particular subvencionado) no poseen hábito de lectura, aunque el 96% opina que les gusta leer, pero un 75% de ellos leen por aprender, el 41% leen ocasionalmente, y el tiempo que dedican a la lectura es de 30' (42%, de los estudiantes) contradicción que denota la falta de hábito de lectura, por el escaso tiempo que dedican a esta actividad; además, no leen por gusto, característica esencial del hábito lector.

Así como los autores, Bourdieu (2005) y Rychlowski (1975), consideran la práctica necesaria para formar el hábito y hacerlo perdurable en el tiempo, esta condición permite a los individuos desarrollar acciones con cierta frecuencia y autonomía. Además, el hábito de lectura requiere de la constancia en el acto de leer, para adquirirlo, por lo tanto, los resultados arrojados respecto a la variable tiempo no se cumple.

Referido a las estrategias que incentivan el hábito de lectura, ambos colegios no desarrollan acciones claras ni definidas en su proyecto educativo, ni consideran la participación de la familia en la formación del hábito de lectura de sus hijos, agente que es el primer actor importante en incentivar el hábito e interés hacia la lectura. Bourdieu, 2005 Bermeosolo (2007) sostiene que el desarrollo del lenguaje se da en interacción con el ambiente, y destaca el medio cultural y lingüístico en que está inserto el niño, además con las experiencias de aprendizaje que posea, son aspectos importantes en los logros del lenguaje, por lo tanto, es el colegio el que debería impulsar y orientar a los padres en esta formación

En cuanto al apoyo de la familia en la formación del hábito lector, el padre es el agente menos involucrado en esta actividad formadora, considerando el 0% arrojado en la técnica cuantitativa, los alumnos de ambos géneros del colegio municipal y los hombres del colegio particular subvencionado, no leen con el padre, y solo el 7% de las mujeres del colegio particular subvencionado contestaron

que leen con el papá. Por otro lado, el 35% de los estudiantes lee con la madre, porcentaje bajo a considerar, porque gran parte de las madres de ambos colegios son dueñas de casas, se asume que poseen el tiempo necesario para apoyar a sus hijos en el hogar en cuanto a la lectura. Asimismo, el bajo o casi nulo porcentaje de los alumnos que leen con el padre es el 2%, es decir, la figura paterna no ejerce ningún incentivo o estímulo favorable hacia la lectura en sus hijos, en el caso de la madre, también es bajo, pero el colegio debe orientar a los padres en el apoyo a la formación del hábito de lectura de sus hijos y sobre todo, focalizar la orientación en este ámbito con la madre, ya que ella es la más involucrada en el trabajo escolar del alumno, además, es la que participa en gran parte de las actividades extras que planifica la escuela, y este agente es uno de los más cercanos y principales a considerar al momento de crear alianzas para fomentar la lectura.

En cuanto a la biblioteca escolar, ambas entidades educativas cuentan con este lugar, indicador que muestra que es un recurso que favorece el incentivo hacia la lectura, pero para que se logre este propósito en forma más efectiva, es necesario aplicar mejoras sustanciales en ambos colegios, principalmente, en la escuela de dependencia particular subvencionado, debe empezar por flexibilizar los horarios de atención hacia los estudiantes, en el sentido, que esté abierta durante los recreos, hora de llegada y salida, horarios que permitirán el acceso de los alumnos en forma más independiente; por otro lado, implementar la biblioteca con gran variedad de materiales de textos literarios y no literarios de acuerdo a las necesidades e intereses del alumnado (Rueda, 2005). La biblioteca del colegio de dependencia municipal, a pesar que cumple un rol multifuncional en la entrega de recursos y apoyo al alumnado, son menos los aspectos que deben subsanar, pero un punto importante a considerar para llevar a efecto la lectura, es la tranquilidad del lugar, indicador que no cumple este lugar y fue observado durante los tres meses que duró la recolección de información en el campo de estudio.

En cuanto a la evaluación de las estrategias observadas, en ambos colegios, la que más utilizaban era la formativa, solo corregían los errores de los alumnos en forma verbal, no aplicaban pauta de observación o instrumentos de evaluación, para detectar los errores o aciertos de los alumnos, es decir, no se evidenció el registro de anotaciones escritas para mejorar la calidad de los aprendizajes en los alumnos relacionado con los contenidos de lectura (fluidez, uso de la voz, posturas corporales, actitud del alumno frente a la lectura)

Finalmente, de acuerdo a las evidencias e información recolectada es posible, en estos cursos de 3° y 4° año básico, consolidar el hábito lector, pero depende fundamentalmente de las estrategias que el colegio implemente en forma plani-

ficada, sistematizada y supervisadas; además, debe tomar en consideración, las preferencias de los alumnos, realizar un monitoreo y seguimiento de ellos y tener en cuenta las condiciones ambientales de espacio y tiempo, características que son indispensables para que las estrategias utilizadas por los profesores sean efectivas en el fomento del hábito lector de los alumnos. Sin embargo, es conveniente, que en los primeros años de estudios se empiece a incentivar la lectura con actividades tan simples como visitar diferentes bibliotecas públicas y privadas, participación de los padres en la lectura de libros a sus hijos, entre otros.

REFERENCIAS.

- BARBERÁ, E., Mauri, T., Onrubia J. (Coords). (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de Análisis*. España: Grao.
- BERMEOSOLO, J. (2007). *Psicología del Lenguaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BOFARULL, M., Cerezo, M., Gil, R., Jolibert, J., Martínez, G., Oller, C., Pipkin, M., Quintanal, J., Serra, J., Solé, I., Soliva, M., Teberosky, A., Tolchinsky, L., Vidal, E. (2009). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- BOURDIEU, P. (2005). *El sentido social del gusto, elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Eudeba.
- BORRERO, L. (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Bogotá: Editora Norma.
- BRAVO, L. (2005). *Lenguaje escrito y dislexia*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BRASLAVSKY, B. (2008). *Enseñar a entender lo que se lee. La Alfabetización en la Familia y en la Escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- CHAMBERS, A. (2010). *El ambiente de la lectura*. México: FCE.
- CEBRIÁN de la Serena M. (Coord.). (2009). *El impacto de las TIC en los Centros Educativos. Ejemplos de buenas prácticas*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- CONDEMARÍN, M., Galdamnes V., Medina A. (2005). *Taller de Lenguaje, Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Madrid: Editorial Cepe.
- · —, (2006). *Estrategias para la enseñanza de la lectura*. Santiago: Editorial Planeta Chilena S.A.

- · —, (2009). *Lectura temprana*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- CONDEMARÍN, M. y Medina A. (2009). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- COVEY, S. (1997). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- JAMET, E. (2006). *Lectura y éxito escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- MATA, J. (2008). *10 ideas clave*. Animación a la lectura. Barcelona: Graó.
- LAHIRE, B. Compilador (2004). *Sociología de la lectura*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- LERNER, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- PETIT, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Editorial Océano.
- RUEDA, R. (2005). *La Biblioteca de aula infantil. El cuento y la poesía*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- RYCHLOWSKI, P. (1975). *Lecciones de Psicología y Lógica*. Santiago: Salesiana.
- SEVILLANO, M. (2005). *Estrategias Innovadoras para una Enseñanza de Calidad*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- SOLÉ, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- SWARTZ, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- SWARTZ, S., Shook, Klein, Hagg. (2001). *Enseñanza inicial de la lectura y la escritura*. México: Trillas.
- SCHLEMENSON, S. (Comp.) (2005). *Leer y escribir en contextos sociales complejos: aproximaciones clínicas*. Buenos Aires: Paidós.
- WOLF, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. Barcelona: Ediciones B.S.A.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- CENTRO Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. Recuperado el 20 enero 2011 en <http://www.cerlalc.org>.
- RESULTADOS del Sistema de Medición de Calidad de la Educación. Recuperado el 15 enero del 2010 en <http://www.simce.cl>.

9 UNA PRIMERA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Karla Orduña Castañeda

Universidad Veracruzana-Maestría en Gestión del
Aprendizaje /México
*Becaria CONACYT

RESUMEN

El presente artículo centra su interés en mostrar la necesidad de atender a los colectivos vulnerables, toda vez que éste ha sido uno de los retos a tratar en el ámbito educativo y que a pesar de las diferentes organizaciones y propuestas educativas para prevenir la exclusión en la educación superior todavía no se alcanzan a cubrir todas las necesidades al respecto. Por tal motivo, se parte de considerar que existen en cada individuo vulnerable distintos factores que lo exponen a tal riesgo que no depende de él sino de aspectos fuera del alcance del mismo.

Posteriormente se aborda la importancia del trabajo colaborativo como estrategia en la promoción de ambientes de aprendizaje de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz con el fin de lograr la inclusión de colectivos vulnerables, siendo esta una alternativa capaz de reforzar la formación académica y personal de los estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía sede: Tihuatlán. Se analizan algunos de los factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, así como los que provocan la deserción escolar de los mismos, partiendo de estos aspectos surge la necesidad de proponer una estrategia que fomente tanto el aprendizaje del estudiante como la habilidad de trabajar de manera colaborativa, que le permita desarrollar habilidades para saber escuchar y compartir ideas, así como la solución a problemáticas a través de los diferentes puntos de vista de los demás compañeros con el fin de lograr una meta en común.

A partir de los puntos de vista y propuestas de diferentes autores se desprende la importancia para indagar y abrir el abanico de ideas para la conformación de propuestas orientadas hacia una educación de calidad. Considerando que la educación parte de ser propia de un contexto en general también parte de la labor del

docente ante la calidad de conocimientos que logra transmitir a los estudiantes, el uso de la creatividad para la implementación de estrategias de aprendizaje la cual no tiene límites siempre y cuando se tenga disposición por parte del docente y educando, se cuente con recursos y tiempo, pero sobre todo que esté presente la disponibilidad y deseo de enseñar y aprender.

9.1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es resultado de la iniciación de un proyecto de intervención educativa, ya que al ser estudiante de un posgrado de Maestría en Gestión del Aprendizaje en la Universidad Veracruzana Campus Poza Rica, y al ser becaria de CONACYT tiene como finalidad propiciar la investigación e intervención de los educandos, resaltando que es un posgrado de calidad y por lo tanto la difusión es un elemento primordial, en este caso dando a conocer los diversos productos de la misma mediante diferentes eventos de talla internacional como es el caso del Congreso internacional Universidad y Colectivos Vulnerables 2014.

Partiendo de considerar como primer aspecto la descripción de la situación educativa tanto internacional como nacional, haciendo alusión a las necesidades que emana el individuo para enfrentarse a las exigencias de la sociedad, estableciendo un cambio de paradigma el cual parte de la perspectiva individual, de un cambio cognitivo que no se logrará a partir de las acciones de otros individuos sino a partir de las propias.

Posteriormente se describe una pequeña reseña sobre algunas de las instituciones que han promovido la inserción de colectivos vulnerables en los diferentes niveles educativos, haciendo énfasis en la Universidad Popular Autónoma de Veracruz la cual es una institución que tiene como fines educativos la formación de individuos que se encuentran apartados de las zonas urbanas así como las características y desarrollo de la misma institución, en este contexto educativo se describen las necesidades que he observado en mi estancia como docente de dicha institución, proponiendo algunas acciones que contribuirán a lograr una mejora en el aprovechamiento educativo así como en la permanencia de cada individuo

Cabe señalar que la propuesta del proyecto de intervención se encuentra todavía en proceso de desarrollo y de cambios, ya que aún no se ha implementado ningún tipo de instrumento para la realización de interpretación del diagnóstico, sin embargo se parte de la observación e interacción derivadas del primer acercamiento en dicho contexto de actuación en el que además participo como asesor

solidario, esperando lograr compartir de manera significativa la posible propuesta de intervención educativa para prevenir la deserción de grupos vulnerables a través del trabajo colaborativo.

9.2 LA EDUCACIÓN: UNA FORMACIÓN INTERNACIONAL

La educación es un derecho humano esencial y un factor influyente para el desarrollo de cada individuo con el fin de coadyuvar al buen funcionamiento de una sociedad, la cual exige cada vez más y con pasos agigantados a las organizaciones e instituciones educativas resultados óptimos y favorables para lograr el progreso tanto social como económico de la misma, así como mayor preparación profesional, sin embargo, la inserción y permanencia a las mismas no siempre es fácil.

Al respecto, el artículo 2 de la Declaración Universal de las Naciones Unidas (1946) establece que: “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía”.

Todo esto conlleva a transformaciones sociales que pueden o bien, no estar al alcance del ser humano para corregirlas, prevenir o eliminar, es así como en el estudio que aborda Braslavsky (2006) acerca de los diez factores para una educación para todos en el siglo XXI hace referencia a diversos aspectos o cambios transformadores que se presentan en la sociedad.

Dicha autora sugiere que tales cambios pueden desarrollarse de diferentes formas, de los cuales se distinguen dos maneras; los que no se pueden modificar y estamos expuestos todos los seres humanos, los llamados “sorpresas inevitables”, y por otro lado hace alusión a las “anticipaciones descartables” y “profecías indeseables” resaltando estas últimas como aquellas transformaciones naturales, dando otro término al aclarar que estas son realizadas por el hombre, por lo tanto si se pueden modificar, ya que no existe nadie más que transforme la sociedad para bien o para mal sino el propio individuo.

De acuerdo a Braslavsky (2006,86) “En este contexto se puede definir que una educación de calidad es aquella que les permite a todas las personas aprender

lo necesario para aprovechar las sorpresas inevitables y evitar las anticipaciones y profecías descartables”

Cabe mencionar que la educación de calidad no depende totalmente del docente, la mayor parte le incumbe a las políticas educativas y las instituciones encargadas de elaborar los planes y programas que componen el currículum educativo para hacer frente a las demandas sociales, así mismo, en cada sistema educativo ya sea el nivel básico, medio superior o superior se cuenta con autoridades que están a cargo de las mismas, propiciando la gestión y planeación de actividades que contribuyan a un cambio institucional. Es importante señalar que desde la perspectiva de la autora para lograr un cambio no se debe esperar a que cambien de paradigma los demás, sino comenzar con uno mismo y compartirlo con los actores más cercanos para propiciar así un cambio en los demás.

Con respecto a la importancia e influencia de la participación de los estudiantes de acuerdo al informe Delors (1996) citado por Marchesi (2006:73) quien ha recogido en una sugestiva formulación las competencias de los alumnos que van a ser imprescindibles a lo largo de su vida: Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, en cierto sentido los pilares del conocimiento:

1. Aprender a conocer
2. Aprender a hacer
3. Aprender a vivir juntos
4. Aprender a ser

Este cambio de paradigma surge de la necesidad transformadora, el identificar un antes y un después, un ayer con un ahora, un bien a uno mejorado; considerando dichos elementos que conllevan a la formación de este paradigma educativo debemos de tener en claro que no es lo mismo el paradigma de enseñanza que el de aprendizaje, ambos se enfocan hacia diferentes vías de acuerdo a los propósitos que enmarca el rol educativo, sin embargo en el momento de llevarlo a la práctica estos dos se complementan.

Ahora bien, se entiende entonces que la educación es un factor que influye en gran medida en el desarrollo de una sociedad, considerando que si no se logra fomentar en el individuo una enseñanza de calidad, la misma sociedad no sabrá de qué manera manipular diversas situaciones, tal pareciera ser que la educación es una inversión humana, misma que cuando concluye sus estudios tendrá que devolver lo invertido en ella, de tal manera que cuando se encuentre en el área laboral demuestre e implemente aquellas competencias adquiridas durante toda su formación educativa.

Sin dejar de lado los demás niveles educativos, este escrito se dirige a aquellos grupos o estudiantes que se encuentran en estados de vulnerabilidad en el nivel superior, en el que a partir de la propia experiencia docente he identificado en primer momento algunos factores que impiden el seguimiento y permanencia de los estudiantes de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz (UPAV), en este sentido la UNESCO demuestra que el acceso a la educación superior se expandió aceleradamente en la región durante la década del 2000, acumulando un promedio de crecimiento de aproximadamente 40%, lo que permitió que la región se situara –como conjunto– en el promedio de la tendencia internacional. Aunque la tendencia a la expansión fue muy extendida, persiste entre los países de la región una enorme heterogeneidad en este nivel educativo. El patrón de crecimiento de la educación superior fue, sin embargo, muy inequitativo, favoreciendo principalmente a los sectores de mayores ingresos y de zonas urbanas (2013; 28).

9.3 ¿QUÉ SON LOS COLECTIVOS VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN?

La existencia de grupos o individuos con bajos recursos económicos o estados de pobreza, considerando también aquellos grupos alejados de las zonas urbanas, así como personas con capacidades diferentes no es un hecho reciente, sin embargo hoy en día es considerado un tema que compete en gran medida a la educación ya que como grupos desfavorecidos en el ámbito educativo superior los convierte en grupos vulnerables desencadenando el rezago educativo, la deserción escolar o la exclusión social.

En la intención de proporcionar al lector un panorama de lo que se considera como vulnerabilidad se presenta a continuación algunos conceptos al respecto:

Blaikie, Cannon, Davids Y Wisner (1996) consideran que por vulnerabilidad entendemos las características de una persona o grupo desde el punto de vista de su capacidad para anticipar, sobrevivir, resistir y recuperarse de impacto de una amenaza natural. Implica una combinación de factores que determinan el grado hasta el cual la vida y la subsistencia de alguien, queda en riesgo por un evento distinto e identificable de la naturaleza o de la sociedad.

Por otra parte Merino y De la Fuente (2007) afirman que deben considerarse otros factores relacionados con la salud o la capacidad psicofísica (en colectivos discapacitados o drogodependientes), la dificultad de acceso a la asistencia sanita-

ria, la constitución de los hogares y concretamente, las problemáticas en el hogar, la falta de soporte familiar y de relaciones sociales (familias desestructuradas, violencia doméstica, rupturas familiares)

Se puede identificar en estas concepciones que el enfoque se da a partir de diferentes ámbitos, ya que existen distintas maneras de conceptualizar la palabra vulnerabilidad, por lo que considero necesario analizar los conceptos descritos transportándolos al ámbito educativo, y así de esta manera lograr una transversalidad sobre los colectivos vulnerables, recatando que colectivo es aquel grupo de personas con características o situaciones similares.

Ahora bien, con el fin de ser más puntual y dar mayor realce a otros puntos de vista sobre las concepciones de grupos o colectivos vulnerables se presentan a continuación perspectivas de algunos especialistas en el tema.

De acuerdo a Ana Hanne y Ana Mainardi (2013) describen que los grupos o personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad son aquellos que, ya sea por su edad, origen étnico, género, situación económica, características físicas, estado de salud, discapacidad, circunstancia cultural o política, presentan mayor riesgo de que el conjunto de sus derechos y libertades fundamentales sean violentado, fraccionados o anulados.

Por su parte O. Romaní y I. González (2002: 153) citado por Fernández, J. et al (2012) definen vulnerabilidad como “aquel estado en el cual algunos individuos y/o grupos sociales disponen de pocos recursos sociales, culturales, económicos y personales para moverse en el mundo en el que viven, para negociar su salud, para negociar su vida y su posición...”.

Las concepciones anteriores coinciden y describen de manera general la idea principal de este escrito, para el cual se rescatan indicadores mencionados anteriormente tales como situación económica, estado de salud. La propuesta de intervención, rescata otros elementos considerados a partir de la vivencia con los estudiantes universitarios actuales como el desfase de edad en la inserción a la Universidad, la carga de trabajo que tienen en la semana, el tener familia y por lo tanto el tiempo dedicado al estudio es mínimo, entre otros.

Desde esta perspectiva puedo fundamentar la importancia y necesidad que existe por insertar y procurar aquellos grupos en estado de vulnerabilidad, considerando no solo una perspectiva sino varias con la finalidad de lograr que el lector compare e identifique tales características en sus diferentes ámbitos o espacios sociales, rescatando el contexto educativo universitario en el que me encuentro inmersa mismo que describiré en párrafos posteriores.

Cabe mencionar que algunas de las organizaciones que fomentan esta labor son el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) por parte de la Universidad Veracruzana, fundado en 1980 por Marco Wilfredo Salas Martínez, quien a pesar de sus dificultades y la desconfianza que ésta tuvo en sus primeros momentos, pudo sobresalir y crear en la comunidad estudiantil la seguridad y confianza de que el sistema educativo no solo buscaba matricularse sino rescatar aquellos individuos que no han logrado estudiar un sistema escolarizado, formando individuos autónomos y responsables de su propio conocimiento. (SEA)

Otro sistema importante que demuestra la inclusión de las comunidades apartadas a la educación es el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina (CREFAL), el cual comenzó en el año de 1951 con la finalidad de “proporcionar entrenamiento a los maestros y dirigentes de educación fundamental, y la preparación de materiales para reforzar la educación fundamental, adaptados a las necesidades recursos y niveles culturales de las comunidades locales; todo ello con el fin de proporcionar un mayor desarrollo en las regiones de más escaso progreso económico y social, donde el analfabetismo, las enfermedades y la pobreza en general limitaban toda posibilidad de desarrollo y bienestar humano”.

En base a lo expuesto, es evidente que el sistema educativo ha estado preocupado desde hace muchos años sobre la educación de personas alejadas de las zonas urbanas, mismas que han truncado sus estudios en el sistema escolarizado por diversas circunstancias o bien no han logrado incluirse en el mismo sistema. En el afán de disminuir la exclusión de estas personas del sistema educativo, surgen diversas propuestas educativas con facilidades de horario y avance curricular acordes a las necesidades de los estudiantes sin dejar de lado sus intereses y derechos como ciudadanos.

No obstante tantos esfuerzos, se describe la realidad en la que no se ha logrado aún la inclusión y permanencia de todos los estudiantes, pues no solo basta con la intención y disposición que pudiera tener el individuo toda vez que existen distintas experiencias personales y grupales al respecto, mismas que en ocasiones provocan un desfase entre la edad y la incidencia oportuna del nivel educativo en el que se encuentran. Por otra parte, no todos logran aprobar el examen para ingresar a una institución escolarizada o surgen diversas dificultades y obstáculos que enfrentan para continuar o renunciar al objetivo de su formación profesional.

Estas son algunas de las condicionantes que desde mi punto de vista afectan la continuidad de los estudios de los jóvenes de la UPAV sede Tihuatlán, en donde ya sea el espacio geográfico en el que se encuentran, el recurso económico o la poca dedicación que le brindan al estudio por la falta de motivación, se convierten en grupos vulnerables para la inserción y permanencia en sus estudios universitarios.

9.3.1. La UPAV: Institución que atiende colectivos vulnerables

Ahora bien la oportunidad de formar parte en la Universidad Popular Autónoma de Veracruz me ha permitido conocer y crear expectativas para mejorar mi trabajo como docente, la UPAV es una institución que ha extendido su rama de estudios, creada por decreto en el Congreso Estatal en la gaceta Oficial del 01 de Agosto de 2011 en la ley N°276. (Gaceta oficial, 2011). La cual tiene una misión y visión que le son característicos, su misión es la inserción de la población apartada, rechazada y con bajos recursos, para lograr su estudio superior promueve y aporta los servicios educativos en las comunidades a través de diversas figuras solidarias: Director de centro de estudios, asesor solidario, supervisor o coordinador solidario, promotor solidario y consejo técnico académico. (Estatuto orgánico de la UPAV, 2011)

Así también no está de más expresar la visión que es consolidar a la Universidad Popular Autónoma de Veracruz, como una institución líder y única en el País, en horarios flexibles y diferentes al calendario escolar oficial, basando sus planes y programas de estudios en modelos de competencias e impulsando el autodidactismo creativo, de análisis y de reflexión, comprometidos en formar profesionales con calidad, bajo una perspectiva de mejora continua y desarrollo integral; llegando a las comunidades más necesitadas, a las zonas indígenas y a toda persona con deseos de superación. (UPAV, 2014)

La sede de la UPAV se encuentra en la localidad de Tihuatlán, Ver., en la Licenciatura de Psicopedagogía la cual consta de un total de nueve cuatrimestres, es decir tres años, los grupos existentes son cuatro: 3ero, 6to, 7to y 8to cuatrimestre, con un total de 52 estudiantes y 5 asesores solidarios a cargo de la impartición de materias en los 4 grupos, es importante señalar que aún no egresa la primera generación por lo tanto no existen registros o datos que me permitan ver de alguna manera el avance educativo estudiantil de la carrera. Cabe mencionar que la UPAV cuenta con diversas sedes alrededor del Estado de Veracruz ofreciendo diferentes niveles educativos.

Como lo he mencionado anteriormente parto de la experiencia que he adquirido como asesor solidario de dicha institución y al estar involucrada en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, he considerado la implementación de un proyecto de intervención que fomente o fortalezca el aprovechamiento de los estudiantes mediante el trabajo colaborativo como estrategia que coadyuve a la prevención de la deserción de los mismos, logrando tener resultados óptimos y eficientes en el aprendizaje de los mismos.

Las autoridades juegan un papel muy importante en la institución, se requiere de visitas y oficios para que de alguna manera se obtenga la prestación del espacio educativo y el apoyo de recursos materiales para la misma, facilitando un espacio accesible y adaptado para el desarrollo educativo de los estudiantes de la UPAV, y por supuesto lograr una matrícula de alumnos mayor. En este caso el H. Ayuntamiento de Tihuatlán es quien facilita las instalaciones, las tres carreras tiene sus propias aulas, una de las condiciones es el cuidado del mobiliario, de igual forma los estudiantes junto con los Directores de las demás Licenciaturas han gestionado para la cooperación del mantenimiento de las aulas.

Cada una de las maestras tenemos libertad de cátedra en cuanto a la manera de llevar a cabo las clases, trabajamos de distintas formas y cada una parte de sus necesidades para con los alumnos y objetivos la materia, podemos hacer uso de la bibliografía que consideremos pertinente, así como las estrategias de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando respetemos los objetivos y temáticas del programa de materia, es en este momento donde como docente pude percatar ciertas dificultades y necesidades que presentan los jóvenes en su proceso de formación.

Me di a la tarea de lograr un espacio para conversar con dos de las maestras de la Licenciatura de Psicopedagogía, con el objetivo de conocer sus intereses en cuanto a la formación de los estudiantes así como las dificultades que han identificado en el proceso formativo de los mismos, coincidimos en este aspecto, al ser asesores solidarios y al formar parte esencial en el proceso de formación de los estudiantes, aceptando que tenemos un gran compromiso en dos aspectos elementales e imprescindibles que atender.

- Lograr la gestión del proceso de aprendizaje a través de diversas estrategias y actividades relacionadas con el trabajo colaborativo que faciliten la adquisición del conocimiento en el tiempo establecido, ya que en ocasiones la materia propone temas extensos a tratar y las sesiones no suelen ser siempre suficientes, por lo tanto el asesor solidario debe organizar esos contenidos en tiempo y forma procurando que el alumno adquiera aprendizajes eficientes.
- Estar conscientes del alcance de esas actividades a partir de las ocupaciones y dificultades que presentan los alumnos, en este sentido no exigiendo más de lo que los alumnos pudieran dar, ya que si se actúa de esa forma estaríamos limitándolo a realizar las actividades que se demanden, mostrar empatía, flexibilidad en las actividades, tomando en cuenta las características del grupo, considerando sus posibilidades y obstáculos, ya que por ser un grupo vulnerable podrían tender a desertar o truncar sus estudios.

9.3.2 Detección de necesidades

A partir de lo mencionado con anterioridad el objetivo del proyecto de intervención será enfocado a las necesidades de los estudiantes con un tema referente al trabajo colaborativo como estrategia en la promoción de ambientes de aprendizaje. A continuación considero la siguiente jerarquización de indicadores considerados en dicho proyecto:

- Las actividades grupales son repartidas por los integrantes del equipo y la actividad no la realizan de manera integral.
- Tienen comunicación y son expresivos, sin embargo no lo aplican para cuestiones educativas
- No se cuenta con material de apoyo especializado
- Los alumnos participan si el docente promueve la participación
- Los alumnos realizan actividades de exposición ya sea grupal o individual
- Los estudiantes tienen distintas edades, los cuales oscilan entre los 20 a 40 años de edad aproximadamente, por lo tanto su nivel de experiencia y conocimiento es variado

Cabe señalar como ultimo indicador que los estudiantes no cuentan con el recurso económico suficiente y por lo tanto en ocasiones repercute en su asistencia a la misma, por otra parte se refleja en la falta de recursos tecnológicos básicos que hoy en día demandan actualización constante, mismos que en parte contribuirían como apoyo para su formación educativa.

Es evidente que existen factores externos que limitan al estudiante y en los que es difícil intervenir, sin embargo el aspecto que sí se puede contribuir es en su formación como responsable de la transmisión de conocimientos en alguna materia con el fin de proporcionarle un aprendizaje de calidad.

9.4 POSIBLES ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Como propuesta de intervención educativa considero el diseño de una planeación innovadora en una de las materias que conforman el mapa curricular de Licenciatura en Psicopedagogía que oferta la UPAV, en este caso la materia de “Tecnología Educativa” impartida por una servidora, la cual se pretende sea el medio y experiencia educativa para desarrollar actividades promotoras del trabajo colaborativo como estrategia didáctica generadora de un ambiente propicio para el aprendizaje, en este sentido el peso fuerte serán las estrategias que se diseñen

para los estudiantes, generando un ambiente en el que trabajen de manera conjunta, ya que tienen diferencia de edades, su formación cognitiva es variada y de esta manera pueden complementarse los conocimientos.

Ahora bien, me inclino hacia el trabajo colaborativo toda vez que de acuerdo a Sergio Muñiz (2011) el aprendizaje colaborativo es una estrategia para el trabajo en el aula, en equipos pequeños donde se aprovechan las capacidades de los estudiantes para aprender colaborativamente, tras una instrucción clara del profesor y mediante la resolución de una tarea, diseñada para compartir materiales e información y garantizar el aprendizaje de todos los integrantes del equipo, utilizando la interdependencia positiva. Los elementos presentes en el aprendizaje colaborativo son: Cooperación, responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y autoevaluación. Los estudiantes se apoyan mutuamente para lograr la adquisición de conocimientos, para desarrollar habilidades en equipo, alcanzar metas y ejecutar roles con responsabilidad individual y en equipo.

Los educandos trabajan por equipos, sin embargo la manera en que realizan sus actividades no es colaborativa, considero aspecto esencial la forma en que se lleva a cabo este proceso y los resultados que se obtendrían si se realizara de manera objetiva e intencionada, partiendo de sus diferentes roles fuera del aula y así como de sus diferentes edades, esta forma de trabajo podría ser oportuna y eficiente ya que estarían desarrollando actividades distintas y dejarían ese paradigma como lo es el hecho de que el docente es quien imparte la clase y los alumnos son quienes escuchan.

Cabe señalar que no solamente serán responsables de su propio aprendizaje, también tendrán que preocuparse por que sus compañeros comprendan y logren estar en la misma sintonía, “El trabajo colaborativo requiere una tarea mutua, en la cual los miembros trabajan juntos para producir algo que nunca podrían haber producido solos” (Maldonado, 2012:102)

9.5 CONCLUSIÓN

El aprendizaje de los estudiantes es un factor imprescindible en la educación, la formación de los estudiantes de nivel superior requieren de una preparación profesional, ya que están siendo formados para contribuir al servicio de la comunidad en diferentes ámbitos y niveles educativos o grupos sociales. De igual manera el desarrollo de actividades, la actitud empática y flexible por parte del docente, la facilidad de temáticas así como las estrategias para llevarlas a cabo son aspectos considerables para la permanencia de los mismos alumnos.

Su formación educativa requiere de una enseñanza de calidad para tener como respuesta un aprendizaje de calidad, todo esto se genera a partir de la actitud que presenta el estudiante ante las diversas actividades que se realicen en el aula, qué tanto le interesa la carrera, si tiene la intención de laborar en este campo o solo estudia por obtener un título, en fin, cada uno tiene sus motivos y metas para el estudio de la carrera. A su vez la implicación del trabajo colaborativo, ya que desde este momento deben aprender a hacerlo, en palabras de Vargas (2000, citado en Ascensión Blanco, 2009) “Las competencias son principalmente de tipo personal y social y tienen que ver con habilidades de comunicación, capacidad para trabajar en equipo, comprensión de los sistemas y metodologías de trabajo con tecnologías informáticas”. (p.21)

Finalmente es necesario considerar que la actitud del individuo depende lo que desee hacer para su beneficio, nadie más puede intervenir en él si no se encuentra una motivación y un interés en él mismo. Como siempre lo he pensado, puede existir toda la tecnología del mundo, el mejor inmobiliario, pero si el alumno no tiene interés en las actividades a realizar no se logrará dicho objetivo.

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco a CONACYT (CVU/Becario: 559981/301413 y matrícula: 201301512), y a la Maestría en Gestión del Aprendizaje de la Universidad Veracruzana por el apoyo concedido.

REFERENCIAS.

- BLAIKE, P., Cannon, T., Davis, I. y Wisner, B. (1996). *Vulnerabilidad El entorno social, político y económico de los desastres*. Colombia
- BLANCO, Ascensión (Coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias*. España: Narcea, S. A. de ediciones
- BRASLAVSKY, Cecilia. (2006). “Diez factores para una educación para todos en el siglo XXI”. *Revista electrónica Iberoamericana sobre la calidad, eficiencia y cambio en educación vol.4*.
- CREFAL. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina: Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/crefal25/>

- ESTATUTO orgánico de la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. (2011). Xalapa-Equez. Recuperado de <http://www.upav.gob.mx/files/2012/05/Estatuto-Organico-de-la-UPAV.pdf>
- FERNÁNDEZ., De Vicente., Paladín., Alegre., Boixadós et al. (2012).”Bioética y trabajo social: los trabajadores sociales ante la autodeterminación de los colectivos más vulnerables y sus familias”. *Revista de Bioética y Derecho*. N° 24. Pp.44-60. Barcelona
- GACETA oficial. Órgano del gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave.(2011) disponible en: http://www.universidadupav.edu.mx/Documentos/UPAV_PublicacionDecretoUPAV.pdf
- HANNE, Ana y Mainardi, Ana.(2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Número monográfico dedicado a *Tutoría y Sistemas de apoyo a los estudiantes*. Vol. 11 (2), Abril-Agosto, pp. 173-192. Recuperado el (24 de Junio de 2014) en <http://red-u.net>
- MUÑÍZ, Sergio, (2011). “Aprendizaje colaborativo, una pista de despegue hacia la autonomía”. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Barcelona
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*
- MALDONADO, M. y Sánchez, T. (2012). “Trabajo colaborativo en el aula: experiencias desde la formación docente”. En revista *Educare*. Vol.16, N°2,p.p. 93-118 [fecha de consulta: 29 de marzo de 2014] disponible en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/822/272>
- MARCHESI, A(2007). *Sobre el bienestar de los docentes; competencias, emociones y valores*. ed. Alianza. Madrid
- MERINO, R. y De la Fuente, G. (2007). *Sociología para la intervención social y educativa*. España: Editorial Complutense
- RANGEL A., Enriquez A., Ortíz A., Cortés A., Olimpia A., Gallardo A., A.R. et al. ANUIES y UPN (2004). *Documento Estratégico para la Innovación en la Educación Superior*. México
- SISTEMA de enseñanza Abierta (SEA), *Antecedentes históricos*: http://www.uv.mx/sea/files/2012/11/01_historia.pdf
- UNESCO (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos*
- UPAV. (2014). Dirección de Administración y Finanzas de la UPAV. recuperado de <http://www.upav.gob.mx/rectoria/quienes-somos/>

10 INFLUENCIA DE LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA DEL ADULTO MAYOR EN EL MEJORAMIENTO DE SU CALIDAD DE VIDA EN LA PROVINCIA DE GRANMA, CUBA

Annia Salazar Heredia

Universidad de Granma, Cuba

Luis Carlos Cuahonte Badillo

Gladys Hernández Romero

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

RESUMEN

La realización de este informe se acomete con el objetivo de dar a conocer la significación de la labor de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor en beneficio de las personas de la tercera edad y su vínculo con la calidad de vida de éstos. La población anciana supone un eslabón débil en la cadena de la supervivencia a pesar de ir en aumento día con día. Luego de una importante revisión y análisis de fuentes originales de archivos locales, provinciales y nacionales, se apoya en la crítica, análisis y aprobación de documentos bibliográficos referidos al tema en cuestión y junto al conocimiento de las experiencias de algunos estudiantes y miembros de claustro que fueron imprescindibles para arribar a los resultados pertinentes. Su objetivo está dirigido a dar a conocer a la comunidad local, cubana y mundial, los efectos positivos que ha causado esta “Institución” en las personas de este grupo etéreo que representa un gran por ciento de la población total en Cuba. Una vez evidenciado este análisis podremos entender su contribución en el mejoramiento y la elevación de la calidad de vida de estos ancianos en la provincia de Granma. Para ello se analiza esta cuestión desde todos los puntos de la vista posibles (económico, social, personal, ambiental, familiar, profesional), que propicien la inclusión, la participación y el bienestar general de estos sujetos, pues esta Cátedra, actualmente representa un pilar importante en el desarrollo de nuestra envejecida sociedad, en cuanto a que se tienen en cuenta los gustos, preferencias y necesidades de estas personas.

10.1 INTRODUCCIÓN

En la actualidad y con el desarrollo del mundo y la sociedad a partir de las condiciones materiales para la vida, necesidades prioritarias, adelantos científico-técnicos, progreso monetario, cambios en la mentalidad y formas de pensar de los individuos y teniendo en cuenta que la sociedad en su conjunto se encuentra en constante movimiento y transformación, se hace necesario que con el paso de los años también sean diferentes y versátiles los métodos y procedimientos para satisfacer ésta y otras primacías y exigencias de la población.

Lo cierto es que la población anciana ha ido en aumento en los últimos años debido a los avances de la ciencia y la medicina, la higiene y la nutrición, por lo que se considera que ésta vaya en crecimiento día con día. Hace 14 años, en el año 2000 había un aproximado de 600 millones de personas mayores de 60 años, lo que representa el diez por ciento de la población total del planeta. Vera (2007). Por estos y otros motivos que serán objeto de análisis es primordial que nos esmeremos en elevar cada vez más la calidad de vida de la urbe.

Los ancianos representan uno de los eslabones más débiles de la sociedad cubana en tanto representan un gran por ciento de ésta hoy en día, razón por la cual es imprescindible su cuidado y protección máxima mientras existan en esta tierra de Dios. En tal sentido estará encaminado nuestro análisis.

La calidad de la vida, actualmente es uno de los temas más trabajados por diversos tipos de especialistas y analistas por todo lo que dentro de él cabe.

Cuando hablamos de calidad de vida en el Adulto Mayor, siempre nos enfocamos en aspectos que atañen al modo de vida que llevan y que realmente no dejan de ser importantes para el estudio de la problemática a nivel mundial.

Aspectos como:

- Economía.
- Relaciones interpersonales (dígase familia, vecinos y amigos).
- Labores cotidianas y rutinarias.
- Salud.
- Ocupaciones.
- Bienestar generalmente relacionado con lo antes mencionado.

Realmente pensamos que garantizando estas condiciones a los abuelitos ya lo tienen todo y no necesitan nada más para estar bien y satisfechos con la vida que continuarán a partir de ese momento. No pensamos en que más que condiciones materiales lo que necesitan es satisfacción personal; consistente en la realización de las labores que les gustan y prefieren, que aborrecen las obligaciones; pues

por los años de vida necesitan disminuirlas y volver a disfrutar de un poco de la libertad que una vez tuvieron; Sin que ésta sobrepase los límites establecidos y teniendo la supervisión de los miembros con los que convive, por ejemplo conversar con los amigos, cocinar como satisfacción y voluntad y no porque se le encargue esta tarea sino porque la disfrutan , asistir a las actividades que les agraden y les reporten algún tipo de beneficio. Todo lo que piden es poder vivir su ancianidad a su manera.

10.2 DESARROLLO

10.2.1 Calidad de vida

Calidad de vida es un concepto que incluye en su contenido variados elementos referidos y concernientes a la vida y plenitud de los seres humanos. Incluye además criterios objetivos y subjetivos que varían según las características de cada persona o grupo de personas teniendo en cuenta los elementos geográficos, culturales, educacionales y sociales.

Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad. Conjunto de condiciones que contribuyen a hacer agradable y valiosa la vida.

Antes era afiliada solamente a tratamiento y beneficios de la salud, la higiene y de trabajo que si bien no estaban errados, no abarcaban todas las aristas de la vida humana en la cual se necesita estos beneficios para la realización personal. Más tarde y muy acertadamente se incluye dentro de su análisis lo social, lo cotidiano, lo material y lo experimental. Todo lo antes mencionado se resume en el mejoramiento de la sociedad y del mundo en su conjunto.

Este concepto es aplicable para:

- La evaluación de las necesidades.
- Niveles de satisfacción.
- Resultados de la satisfacción.
- Mejoramiento de la actividad laboral.
- Creación de estrategias para el rendimiento de la sociedad teniendo presentes los grupos sociales especiales; (Mujeres, niños, discapacitados y adultos mayores) especificidades y beneficios de éstos.

La calidad de vida tiene en cuenta además los niveles creativos individuales o grupales, así como los factores subjetivos como las creencias religiosas con su cultura inherente y sus necesidades básicas y gustos y preferencias a realizar en

su tiempo libre, hábitos alimentarios y satisfacción espiritual; estos últimos muy vinculados con el mantenimiento de una buena salud.

Se puede resumir planteando que, el concepto calidad de vida es una categoría que se puede desglosar en niveles de particularidad hasta llegar a su expresión singular en el individuo. Y esto es posible según González (2002), porque la calidad de vida no se mide, sino se valora o estima a partir de la actividad humana, su contexto histórico, sus resultados y su percepción individual previamente educada, porque cuando no lo está, el individuo puede hacer, desear o disfrutar actividades que pueden arruinar su salud o la de los demás como ocurre en el caso de

10.2.2 Calidad de vida en el Adulto Mayor.

Estudiar el bienestar de los seres humanos y en este caso del adulto mayor, resulta vital, pues a nivel social toca puntos importantes como la felicidad y el cambio social, además de la responsabilidad común ante hechos ambientales. García y González (2000).

La salud de los adultos mayores depende tanto de la satisfacción personal, como de una buena alimentación para disminuir las enfermedades propias de su edad:

- Consumir alimentos variados.
- Tener una dieta balanceada (baja en grasas, abundante en frutas y vegetales).
- Abundantes líquidos.
- Alimentos bajos en azúcar y otros.

El bienestar general de estas personas consiste en tener acceso a un conjunto de cosas necesarias para vivir bien, vida holgada o abastecida de cuanto conduce a pasarlo bien y con tranquilidad y evidencia el estado de estas personas en el que se les hace indispensable el buen funcionamiento de su actividad corporal y psíquica, García y González (2000) señalan que el bienestar es una experiencia humana vinculada tanto al presente como al futuro, partiendo obviamente del pasado.

10.3 CÁTEDRA UNIVERSITARIA DEL ADULTO MAYOR EN CUBA

Cátedra Universitaria del Adulto Mayor forma parte de la batalla de ideas que lleva a cabo Cuba.

Según datos obtenidos en Colectivo de autores (2005), la primera Cátedra de este tipo se fundó en la Universidad de la Habana en Febrero del año 2000 con la

ayuda de la Central de Trabajadores de Cuba (CTC), la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), que incorporó a su personal y de forma voluntaria ofrecieron sus conocimientos como gestores, facilitadores y profesores. En el curso 2000-2001, esta Cátedra en la Universidad de la Habana, en Cuba graduó 42 estudiantes adultos mayores. Más adelante se multiplicó y se crearon filiales en otros municipios de la capital, y se fundaron otras de estas Cátedras en el resto de las provincias del país, bajo Resoluciones Rectorales de sus respectivos Centros de Educación Superior. Para el año 2005 se contaba con 17 Cátedras y 636 Filiales Universitarias del Adulto Mayor a lo largo del país, con un total 40,000 cursantes graduados, y más de 7,500 profesores, que de manera voluntaria ofrecen sus conocimientos a favor de la superación cultural de las personas de la tercera edad en Cuba. Estos estudios no responden a una carrera universitaria, sino a la superación cultural y la actualización científico-técnica y la satisfacción y realización individual de las personas mayores.

Ellos obtienen los siguientes beneficios:

- Mejoría en sus vidas.
- Obtienen una digna vejez y una adecuada reinserción familiar y comunitaria.
- Los matriculados obtienen un mayor crecimiento como seres humanos.
- Realización de sus proyectos de vida.

En estas sesiones los sujetos podrán retomar actividades que dejaron de realizar por las actividades cotidianas (Atención de la casa, la familia, el trabajo, la inserción social y otras propias de la edad anterior y el rigor y agitación de la vida). Cuba se preocupa por garantizar el respeto y la ayuda a los que integran el grupo de la tercera edad.

Algunos temas comunes en estos cursos son:

- Historia nacional y local (Esta última es su preferida por todo lo que de ella pueden aportar, puesto que muchos vivieron algunas facetas de las luchas revolucionarias o la transformación del territorio).
- Sexualidad en el adulto mayor.
- Prevención de enfermedades propias de esta edad, como la hipertensión, artritis, diabetes, enfermedades cardiovasculares, entre otras.

Los temas más solicitados por los ancianos en estos cursos son:

Aspectos culinarios, (en los que pueden desarrollarse realizando y presentando platillos tradicionales del territorio o simplemente por ser sus preferidos), sobre las enfermedades que los aquejan y la forma de contrarrestarlas, el adulto mayor y la familia, violencia intrafamiliar, sobre actividades deportivas, cultura-

les y recreativas, sobre representaciones de las distintas manifestaciones artísticas-literarias y sobre todo la participación en talleres de creación donde puedan desarrollar potencialidades acordes a sus gustos y preferencias.

Estas instituciones se encuentran ubicadas en lugares accesibles para la población, es por ello que pueden acceder todas aquellas personas que estén interesados en integrarse a una de las ya existentes.

Muchos de los que primero son estudiantes de esta institución luego de graduarse se convierten en profesores voluntarios o colaboradores para la docencia, debido al impacto que les provocó la cátedra mientras estudiaron en ella, con la única excusa de que necesitan de estos espacios mientras existan en este mundo y tengan las condiciones físicas que se lo permitan.

Este programa tiene un curso básico de un año con diversos módulos y lo primero que se hace es enseñar a cómo aprender a estudiar en esa etapa de la vida. Luego se abordan temáticas referidas al medio ambiente, los derechos humanos, el envejecimiento como parte de los procesos humanos, la familia y la sexualidad. Más adelante se trabaja lo relacionado con la salud, la prevención, la seguridad social y la cultura, estrechamente vinculada con la informática y las manifestaciones artísticas. Todo esto con el objetivo de que conozcan y entiendan lo que están viviendo y vivirán a partir de ese momento vinculado con el conocimiento. Con esto concluye este curso.

Le siguen después los cursos de continuidad en los cuales se incluyen los temas más solicitados por los estudiantes que lo integran, teniendo en cuenta las características de los cursistas y sus localidades y a partir de ahí se organizan visitas a diferentes instituciones y sitios históricos u otros de interés de los abuelos.

10.3.1 La cátedra, sus filiales y aulas

La Cátedra es la institución anexa al centro de educación superior o universidad de la provincia con misiones y funciones específicas.

Las filiales son los grupos de trabajo existentes en cada municipio, son las que llevan a cabo el programa docente para los que la integran, y son además guiadas y supervisadas por un coordinador municipal.

Las aulas son los grupos de estudiantes de la tercera edad donde se imparte la docencia y se realizan las actividades programadas como parte de los cursos, dirigidas y supervisadas por las filiales.

Para integrar un aula del Adulto Mayor no se requiere de un nivel educacional determinado. Cualquier persona perteneciente a diferentes sectores o status

social puede formar parte de la matrícula. Como parte del ejercicio para la graduación deben realizar un trabajo y cumplir una serie de requisitos indispensable que demuestre los conocimientos adquiridos durante los módulos del curso, que serán evaluados por un claustro competente.

Al principio muchos no están en total convencimiento para integrar la Cátedra y lo hacen por curiosidad, motivación de otros abuelitos, por relacionarse con personas de su mismo grupo etéreo o por conocer sobre sus problemas de salud, (pues por lo general los familiares no les comentan sobre las enfermedades que padecen con el objetivo de que no se preocupen o por protegerlos emocionalmente), ya que muchos de ellos se sienten solos y abandonados y buscan compañía o reconocimiento o simplemente por ser tomados en cuenta.

La ancianidad o vejez es descrita muchas veces como un estado del espíritu. Es difícil afirmar cuando comienza, dado que el envejecimiento varía de persona a persona. Según la OMS (Organización Mundial de la Salud), el envejecimiento no es simplemente un proceso físico, sino más bien un estado mental y en ese estado mental estamos presenciando el comienzo de un cambio revolucionario, Ruiz, Campos y Peña (2008) señalan que a nivel mundial el envejecimiento de la población es de especial importancia por sus implicaciones económicas y sociales, también es importante recordar que este grupo ejerce una demanda en el sistema de salud.

Llibre, Guerra, y Pereira (2008) consideran que debido a tantos avances científicos por elevar la calidad de vida en los países desarrollados, los que están en vías de desarrollo como es el caso de Cuba, también gozan de este beneficio, prolongando al esperanza de vida entre la población mayor.

10.3.2 Favorecimientos del/los curso/s y de integrar la Cátedra.

- Conocimiento de sus derechos y las Leyes que favorecen a los de su edad.
- Mejora y fortalecimiento de las relaciones intrafamiliares para llevar una vida más sana y con mayor ecuanimidad.
- Comprensión de que nunca es tarde para la obtención de conocimientos, que además les ayuda a preparar a los hijos para la vejez.
- Ayuda para aprender a emplear mejor su tiempo para tener una vida plena y estar integrados a la sociedad.
- Aprendizaje para ser y comportarse como adultos mayores.
- Ayuda para recordar lo aprendido y a poder trasmitirlo a otros.
- Posibilidad de encontrar nuevas amistades y fortalecerse emocionalmente.
- Posibilidad de demostrar que sí son útiles en la sociedad y entienden

mejor a los que lo rodean.

- Adquisición de un mayor nivel cultural y esperanza en la vida.

Para trabajar con los adultos mayores se hace necesario:

- a. Plantear programas instructivos que posibiliten la circulación durante la edad y que les proporcionen los conocimientos indispensables teniendo en cuenta sus características y necesidades.
- b. Usar los procedimientos y las técnicas adecuadas para facilitar el aprendizaje de las materias y temáticas educativas que se enseñen, para lograr el sentido de pertenencia con la educación superior.
- c. Realización de actividades conjuntas con otras instituciones y grupos etéreos que generen nuevas experiencias e intercambio productivo.
- d. Partir de concepciones propias de la edad que fortalezcan el desarrollo humano.
- e. Capacitación de los recursos humanos en temas gerontológicos con la colaboración de especialistas para garantizar el éxito del proceso docente.

10.3.2 Instituciones en favor de la ancianidad que auxilian el trabajo de la Cátedra

- Hogares de ancianos de orden estatal o privado.- acogen a los ancianos de día o como internos. Reciben atención médica, espiritual, laborterapia y recreación. Están destinados a ancianos sanos, enfermos o postrados (en algunos, mixtos, pueden vivir matrimonios).
- Casa de Abuelos: con iguales características, están dedicadas a la atención de los ancianos sanos o con dificultades menores. Cuentan con médicos especialistas, kinesiólogos, foniatras, terapeutas ocupacionales, enfermeras y demás.
- Clubes de la tercera edad.- se ofrecen como ámbitos de paz y serenidad; los ancianos participan de “charlas”, conferencias, paseos, bailes, coros, juegos, con alegría comunicativa y sincera.

Como ejemplo de esta última en esta provincia se dispone de los Clubes de la Década Prodigiosa (Institución donde se reúnen las personas de más de 40 años de edad, para recrearse y en ellas generalmente se escucha la música de las décadas de los años 60 y 70), del Danzón (Institución donde se reúnen las personas de más de 40 años de edad, para recrearse y en ellas generalmente se escucha y se baila este género musical) y las instituciones socioculturales (Casas de Cultura, Museos, Galerías, Casas de la trova, de recreación, deportivas y gastronómicas entre otras), con previa coordinación de los docentes o directivos de la Cátedra.

10.4 LOGROS DE LA CUAM

Condiciones económicas y materiales: Como se había mencionado con anterioridad para tener una calidad de vida elevada es necesario poseer determinadas condiciones económicas y materiales relacionadas con vivienda, alimentación, de higiene, pero para este aspecto es importante disponer de la economía solvente para satisfacerlas todas a la vez, y este elemento se torna difícil en nuestra provincia y principalmente para los ancianos, pues sus ingresos son bajos y por lo general viven con otros familiares.

Condiciones de salud: Los mayores padecen muchas enfermedades o impedimentos físicos, producto de su edad. Las condiciones de salud son importantes, pero el trabajo de la Cátedra contribuye a que por lo menos el tiempo que duran las reuniones y actividades, estas personas se olviden de sus dificultades y disfruten al máximo.

Ocupaciones más frecuentes: Se ha hecho una tradición que los mayores de casa una vez jubilados asuman las tareas del hogar, el cuidado de los más pequeños, de los animales y búsqueda y administración de los víveres, restándoles así o impidiéndoles disfrutar su tiempo en labores o actividades que les proporcionen satisfacción personal.

Relaciones interpersonales: Por lo general se subordinan a los criterios de los familiares con los cuales viven y éstos actúan de forma autoritaria, no obstante ahora tienen variadas opciones para escoger y el apoyo de la familia y las buenas relaciones entre ellos, basadas en la premisa que el respeto mutuo es indispensable para la concreción de los objetivos.

Influencias sociales de cada uno.- Incluye los elementos culturales, geográficos, educacionales y diversos son los casos en los que los ancianos no pueden desarrollarse pues los factores geográficos, culturales, educacionales y económicos influyen con demasiada fuerza en la Inclusión y participación social. Es esta razón por la que la Cátedra desarrolla actividades en diferentes comunidades para garantizar la participación de los que viven en esta situación. Para el logro de esta tarea tienen gran implicación los organismos locales influyendo que cada uno de los integrantes tenga su proyecto de vida con nivel de cumplimiento y condiciones para lograrlo.

Como parte de los objetivos para eliminar el sentimiento de tristeza por lo que fueron y no serán más, se les abre las puertas de diversos talleres de creación para que hagan sus aportaciones y se sientan útiles, evidenciando así la toma de decisiones de la cual son responsables ya que en algunas circunstancias actúan reacios al cambio por situaciones ajenas a ellos o por los estereotipos de las diferencias en la satisfacción de hombres y mujeres.

10.5 VIVENCIAS DE LOS ADULTOS MAYORES PERTENECIENTES A LA CÁTEDRA EN LA PROVINCIA DE GRANMA

Muchos llegan por curiosidad e incentivo de otros abuelos matriculados y casi siempre se quedan porque les gustan las actividades que allí se hacen y por la objetividad de los temas y cursos y su repercusión en la etapa tan convulsa que están experimentando.

Otros refieren que envejecen por fuera pero por dentro siguen siendo jóvenes en tanto se sientan útiles e importantes dentro de la sociedad.

Otros que allí tienen la posibilidad de expresarse libremente entre personas que los comprenden, pues están en la misma situación y que las experiencias son bien acogidas dentro del grupo.

Otros se sienten contentos por el nivel de actualización que encuentran una vez recibiendo la docencia y recuerdan los elementos que por falta de tratamiento ya habían olvidado.

También que los ayudan a mejorar las relaciones familiares (Desde el punto de vista de que la familia comprende la necesidad de estos ancianos a una vida fuera del protocolo, de la rutina y de estereotipos instaurados de las labores y ocupaciones de los de esta edad) y de pareja (Específicamente de como teniendo muchas dificultades de salud en ese momento se sienten sanos en su totalidad y no permanecen estáticos y mantienen sus iniciativas aunque a otros quizás pueda parecerles ridículo y fuera de tiempo), otros que ahora tienen razones y deseos de levantarse cada día con la ilusión de que son útiles, productivos, creativos, importantes, escuchados y tomados en cuenta por gran parte de la población.

Según aseveraciones de Teresa Orosa (2000), este proyecto no solo ha contribuido a mejorar la calidad de vida durante la tercera edad, sino que ha ayudado a cambiar la imagen social del envejecimiento.

Se ha producido una visión diferente del envejecimiento, y eso no se puede dejar de lado, porque se origina un desintegración de los esteriotipos instaurados y seguidos por muchos años, y eso es efectivo porque la humanidad se educa en envejecer de otro modo uno en el que se tengan en cuenta las necesidades de los ancianos y se lleven como banderas de libertad.

10.6 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

La actividad de los de la tercera edad y los resultados que obtienen en esta Cátedra Universitaria del Adulto Mayor les permiten tener otra visión de la vejez, les proporciona un modo de vida diferente; más amena y ocupada, con opciones que no sean la casa y los nietos durante gran parte de las horas del día y en la que tienen diversidad de opciones para pasar su tiempo como mejor lo prefieran.

Opciones como:

- La recreación.
- La ejercitación del conocimiento.
- La práctica social.
- La práctica educativa.
- El cultivar y disfrutar de las experiencias personales y colectivas de los abuelos.
- El cultivar el respeto y admiración así como de los valores existentes.
- Demostración de que cuando se quiere y se tiene interés se puede lograr todo lo que te propongas.

Este programa ha tenido grandes logros en la labor científica. Se han presentado trabajos en los “Forum de Ciencia y Técnica” a diferentes niveles. También se han presentado en numerosos “Eventos” desde la base hasta los nacionales e internacionales.

Una vez que están graduados muchos se responsabilizan con la docencia de diversos cursos, así como en la impartición de conferencias y talleres sobre la edad objeto de análisis.

La Cátedra Universitaria del Adulto Mayor la influido positivamente en la elevación de la calidad de vida de los ancianos que la integran y en otros que no son integrantes pero que participan en las actividades que estas realizan, garantizando un bienestar integral a las personas de la tercera edad.

10.7 CONCLUSIONES

En la actualidad todas las provincias del país tienen una cátedra y varias filiales y aulas del adulto mayor. Muchas son las experiencias y los buenos criterios de los que han pasado por esta institución y ya pasaron la etapa de recordar sus tiempos de juventud y ahora continúan viviendo a plenitud con la realización de actividades relacionadas con sus gustos y preferencias, sin dejar de dedicarle tiempo a

la casa y a la familia en general. Con la energía en la espera de las sorpresas que les darían en próximos encuentros.

La realización de competencias y concursos como estímulo contribuye a un mayor esfuerzo y dedicación de los estudiantes y esto los motiva pues son reconocidos por su actividad y por destacarse unos sobre otros sin que esto constituyese un problema.

El proyecto ha surtido efecto y propiciado el desarrollo intelectual y emocional de los ancianos y sus familias, contribuyendo a elevar su autoestima y mejorar su salud mental y su calidad de vida.

Se cuenta además con la divulgación adecuada y la colaboración de muchos docentes egresados y familias de egresados y matriculados por los resultados obtenidos con este proyecto.

La falta o retraso del material de estudio en ocasiones dificulta el proceso, así como el déficit de una bibliografía propia para este curso, aunque ya se consiguió publicar un tabloide con las materias que aquí se imparten. Pero todas las iniciativas y los buenos momentos opacan estas dificultades, pues las vivencias que se adquieren enriquecen nuestras experiencias y hacen más intensa la vida de los experimentados.

Con este programa se demuestra que la educación tiene inicio pero no tiene fin, sino hasta el propio fin de nuestras vidas pues proporciona un crecimiento personal y contribuye a tener una mejor calidad de vida.

REFERENCIAS

- COLECTIVO de autores. (2005). "Funcionamiento de las Cátedras Universitarias del Adulto Mayor". La Habana: Dirección de Extensión Universitaria.
- GARCÍA, V., y González, I. (2000). La categoría del bienestar psicológico: Su relación con otras categorías sociales. *Rev Cubana Med Gen Integr* 16 (6), 586-592. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=So864-21252000000600010&script=sci_arttext
- GONZÁLEZ, U. (2002). "El concepto de calidad de vida y la evolución de los paradigmas de las ciencias de la salud", *Revista Cubana Salud Pública*, 28 (2), 157-175. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-34662002000200006
- LLIBRE, J.C., Guerra, M., y Perera, E. (2008) "Comportamiento de las enfermedades crónicas no transmisibles en adultos mayores". *Revista Cubana*

Med. Gen Integr 24 (4). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=So864-21252008000400005&script=sci_arttext

OROSA, Teresa. (2000). "La Tercera Edad y la Familia. Una mirada desde el Adulto Mayor". La Habana: Félix Varela.

RUIZ, L., Campos, M. y Peña, N. (2008). "Situación socio familiar, valoración funcional y enfermedades prevalentes del adulto mayor que acude a establecimientos del primer nivel de atención", Callao 2006. *Rev.perú.med.exp.salud publica* 25 (4), 374-379. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342008000400005

VERA, M. (2007). "Significado de la calidad de vida del adulto mayor para sí mismo y para su familia". *Anales de la Facultad de Medicina*. 68 (3), 284-290.

11 EXCLUIR VS CONVIVIR. ANALISIS DE EXPERIENCIAS

*Ma. Ángeles Hernández Prados
Rita Ros Pérez-Chuecos*

Universidad de Murcia, Facultad de Educación,
Grupo de investigación en Educación y valores, España

RESUMEN

En este trabajo se presenta el panorama de la convivencia escolar en España desde distintas ópticas. En primer lugar, se parte del análisis y clarificación de los conceptos interrelacionados con la exclusión educativa. Concretamente han sido abordados la dicotomía exclusión- inclusión, junto al concepto de vulnerabilidad y convivencia escolar. Dicho análisis nos conduce ante la necesidad de educar para vivir en la convivencia democrática y pacífica. De modo que, en segundo lugar, se ha tratado las señas de identidad de la educación para la convivencia y los distintos enfoques desde los que ha sido tratada. Por último, se han recogido los resultados del estudio de las normativas que regulan los observatorios de convivencia escolar en España así como el análisis de buenas prácticas llevado a cabo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). Por último se han tenido en cuenta los rasgos y funciones llevadas a cabo por las aulas de convivencia en los diversos centros educativos. Aulas que ayudan a los alumnos a reconstruir su autoestima y su autocontrol, adquirir una buena disposición hacia tareas escolares, a resolver conflictos de forma pacífica desde el diálogo y la reflexión, contribuir al desarrollo de actitudes cooperativas, solidarias y de respeto, contribuir a la mejora de convivencia dentro y fuera del aula, posibilitar que el alumno se sienta competente emocionalmente, compensar sus deficiencias para su integración escolar así como fomentar compromisos para mejorar el ambiente académico, entre otras. Medidas que difícilmente podrán paliar los efectos derivados de la exclusión escolar, si se asimilan exclusivamente a problemas sociales de marginación o conductas pre-delictivas o la personalidad del niño, y se obvian sus extensiones curriculares, pedagógicas y escolares (González, 2006). Los condicionantes del abandono escolar prematuro así como el absentismo es-

colar conllevan implicarse en características tales como el rechazo, la exclusión, la marginación, o incluso la patologización. De ahí la importancia de concluir con respuestas educativas ofrecidas por la administración y por los centros educativos generalmente más orientadas hacia la prevención de la violencia que hacia la concepción de la escuela como una organización democrática necesaria para educar para la convivencia.

11.1 INTRODUCCIÓN. CLARIFICANDO ALGUNOS TÉRMINOS

El término “*exclusión*” a menudo lleva a confusión. Éste queda agrupado a términos como riesgo, vulnerabilidad, rechazo, discriminación, segregación, entre otros. De igual manera, su antónimo “*inclusión escolar*” se relaciona con integración, democracia participativa, dialogo social, diversidad general, derechos y educación para todos. Todo ello no hace más que evidenciar la relevancia de esta problemática en el ámbito educativo y la necesidad de que ambos conceptos queden clarificados. Tratar de abordar todos ellos, sería un arduo e impropio trabajo, que nos impediría cumplir con la finalidad planteada de analizar las experiencias de buenas prácticas para el desarrollo de la convivencia y prevención de la exclusión escolar. Por lo tanto, nos limitaremos a abordar brevemente los conceptos de exclusión-inclusión, vulnerabilidad y convivencia.

11.1.1 *Concepto de exclusión*

La exclusión es un fenómeno socio-cultural ligado a múltiples factores personales, sociales y académicos, que conlleva el deterioro de la convivencia. Excluir es la acción de descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo, propiciando situaciones de desventaja social. Se trata de una forma de violencia producida por los conflictos en la comunicación o cuando existe un ambiente invalidante o/y negación del otro (Lira, Barros & Barbosa, 2012). Desde esta primera aproximación conceptual, la exclusión es entendida como la forma de extraer o sacar una cosa o persona. Significa quedar al margen de lo social, de lo escolar, de lo familiar o de cualquier otro ámbito. El concepto de exclusión, en el ámbito social, va más allá de aquellas situaciones en las que se padece una privación de lo económico (Jiménez *et al*, 2009). González (2000) lo define como un concepto asociado a poblaciones en situación de desventaja social en el mundo actual, incorporando el carácter multidimensional, relativo y dinámico propio de la exclusión.

Más específicamente, en el contexto escolar, se entienden por exclusión educativa aquellos casos de dificultad de acceso, mantenimiento o abandono en el sistema educativo reglado (Bolívar & López, 2009). Generalmente se corresponde con el absentismo y el abandono escolar, aunque también existen otras formas de exclusión escolar entre el grupo de iguales que se manifiesta en forma de rechazo. Son múltiples los factores que pueden ser objeto de discriminación entre el propio alumnado (higiene, calificaciones escolares, indumentaria, creencias religiosas,...). En gran medida estos elementos hacen referencia a bajos niveles formativos de los niños, analfabetismo, el no dominio de idiomas extranjeros, el desconocimiento de la lengua, el absentismo prolongado, el abandono del sistema educativo sin la obtención de la titulación básica, los índices de fracaso escolar, entre otros (Jiménez et al, 2009). En cualquier caso, ofrecen una imagen negativa de la organización educadora, así como de quienes trabajan en ella, los docentes, pudiendo llegar a cercenar su vivencia positiva de la profesión, reducir sus propósitos y compromisos con la enseñanza y extinguir el sentido de posibilidad y de transformación sin el cual la educación pierde su propia razón de ser (Escudero, González & Martínez, 2009).

En contraposición, el término “*inclusión*”, implica reconocimiento, acogida y aceptación del otro. Se define como “contener una cosa o llevarla implícita” (RAE, 2014). El principio de *inclusión educativa* es un referente básico en la ordenación legislativa de nuestro sistema educativo. Por tanto, se define como “el proceso de mejora sistemático que deben enfrentar las administraciones educativas y los centros escolares para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Ainscow, Booth & Dyson, 2006 en Echeita, 2008, p. 28). Hace referencia al modo en el cual una organización permite a los individuos ser considerados como personas (no cuerpo, objeto o cosa) y participar en la comunicación (Sánchez & Jiménez, 2013). De ahí, la necesidad de analizar las acciones desempeñadas en los contextos escolares, ya que la propia institución puede favorecer la inclusión o exclusión.

11.1.2 Concepto de vulnerabilidad

La noción de vulnerabilidad no es nueva y tradicionalmente ha sido empleada como sinónimo de pobreza, marginalidad o deprivación en contextos marginales. Se refiere a la condición que modula la probabilidad de sufrir fracasos, enfermedades, accidentes, lesiones (Llobet & Wegsman, 2004). Se parte del principio de

vulnerabilidad social como la condición de riesgo o de dificultad hacia grupos o personas afectados por una insatisfacción de su bienestar, bien por su subsistencia o por calidad de vida, o por el contexto social o cultural en el que se encuentran. En definitiva el término vulnerabilidad hace referencia al concepto de precariedad.

En un intento de orden en la maraña de términos vinculados a la exclusión, Escudero (2009) considera que el término de «vulnerabilidad» o a la expresión «riesgo de exclusión» se emplean para designar precisamente zonas intermedias entre esos dos polos que, en teoría, cabe establecer entre la exclusión y la inclusión. Los seres humanos somos en mayor o menor medida vulnerables a diversas condiciones diferenciales como enfermedades, incapacidades, pobreza, el acceso a empleos lícitos...

También existen distintos grados de vulnerabilidad. Perona & Rochi (2001) diferencian entre “vulnerados” que se asimila a la condición de pobreza, es decir, que ya padecen una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo y una debilidad a futuro a partir de esta incapacidad, y “vulnerables” para quienes el deterioro de sus condiciones de vida no está ya materializado sino que aparece como una situación de alta probabilidad en un futuro cercano a partir de las condiciones de fragilidad que los afecte. De ahí la importancia que se le concede a la identificación de los colectivos vulnerables en la educación, tanto escolar como familiar, ya que es una de medidas más acertadas para prevenir y evitar situaciones de exclusión. Por el contrario, los vulnerados, los excluidos, implica una situación categórica ya realizada.

En el ámbito educativo, el carácter procesual y transitorio de la vulnerabilidad abre la puerta a la acción educativa. Las instituciones educativas a través de los centros docentes deben de asumir o abordar situaciones de vulnerabilidad, pobreza y exclusión desde el punto de vista de la prevención. Ahora bien, la lucha contra dichos riesgos de exclusión escolar no se podrá afrontar si no se tienen en cuenta tres cuestiones básicas: la implantación de todo el centro sobre la tendencia a paliar el absentismo, la exploración de la situación en y sobre la realidad organizativa y pedagógica del centro y el compromiso y dedicación de los profesores frente al absentismo y abandono (González, 2006).

11.2.3 Concepto de convivencia

La cantidad de matices y aspectos que engloba el término convivencia escolar, junto a la diversidad de experiencias y prácticas escolares que se recogen con la finalidad de la mejora de la convivencia en los centros escolares, tampoco contribuye a clarificar y unificar un corpus de conocimiento desde el cual proceder. Es necesario determinar y clarificar el concepto de convivencia para poder avanzar en su mejora.

Ortega (2006) define la palabra convivir como un bien común que requiere del respeto de los derechos de cada uno, sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo; e incluye el reconocimiento del otro como semejante y diferente al mismo tiempo. Se trata de “una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar” (García & López, 2009, p. 534), y requiere de una intervención educativa global que afecte directamente al clima de centro.

La gran mayoría de estudios sobre convivencia se basan en el análisis de la convivencia escolar desde el punto de vista del contravalor (bullying, acoso, exclusión, maltrato entre iguales...). Al respecto, López et al (2013) realizó un estudio sobre el deterioro de la convivencia en las instituciones educativas, analizando dimensiones como el clima escolar, las agresiones, los conflictos o el entorno, así como la autoestima, el bienestar o la funcionalidad. Por su parte, Rodríguez (2011) analizó la convivencia escolar en la etapa de educación primaria, centrándose en el deterioro del clima del aula como consecuencia de la conflictividad entre escolares.

Pero, la convivencia no puede ser azarosa, corriendo el riesgo de que la violencia se pueda implantar en las aulas. Supone otra forma de educar diferente que requiere de una reforma en la estructura organizativa de la escuela y en el modelo de educación, necesita otro punto de partida, otros presupuestos antropológicos y éticos que hagan posible entender y hacer la educación de “*otra manera*” (Ortega & Hernández 2008). Convivir es un ejercicio permanente de donación y gratuidad, un gesto de generosidad que implica profundizar en lo nuestro para abrirlo al otro, ya que actuar para convivir implica aprender de lo propio y de lo propio de los otros (Murillo, 2011). Convivir es educar en valores éticos y democráticos demandados por la sociedad. Al respecto, Funes & Saint (2001) recogen que educar para la convivencia requiere de participación, diálogo, negociación y compromiso, pues implica haber “*tomado de conciencia*” por parte de la persona que ha “*dañado*” a la comunidad educativa, de su responsabilidad y de su implicación en la reparación del daño.

Para finalizar este análisis conceptual, nos gustaría señalar que la preocupación social generada en los últimos años por los problemas de convivencia en los centros educativos ha incrementado el número de estudios y propuestas de intervención. La gran mayoría de los trabajos realizados se dirigen hacia la implantación de políticas educativas, el trabajo con familias, la formación del profesorado o la intervención con alumnos y alumnas. Consideramos que el periodo transcurrido es más que

suficiente para empezar a evaluar lo realizado, no solo con la finalidad de describir, sino de mejorar y establecer nuevas propuestas de intervención.

11.3 EDUCAR PARA CONVIVIR

La problemática de la convivencia escolar no es nueva. Los estudios sistemáticos sobre la misma, y el interés de los medios de comunicación de informar acerca del acoso escolar, han despertado la sensibilidad de la ciudadanía, poniendo en el punto de mira a los centros escolares. Los datos estadísticos que nos llegan de los estudios, no hacen más que evidenciar una realidad escolar en la que las relaciones se encuentran deterioradas, imperando un clima escolar negativo que dificulta tanto el aprendizaje como la convivencia.

Por otra parte, la respuesta educativa, desde los centros escolares, a esta problemática se ha caracterizado por considerar los conflictos como rasgos de las personas y no de las relaciones. Educar para la convivencia requiere de participación, diálogo, negociación y compromiso, pues implica haber “tomado conciencia” por parte de la persona que ha “dañado” a la comunidad educativa, de su responsabilidad y de su implicación en la reparación del daño (Funes & Saint, 2001). En un intento de aglutinar las distintas vertientes que la intervención para fomentar la convivencia en los centros ha adoptado en las últimas décadas, Acosta (2008) establece cuatro categorías: 1. Gestión democrática de normas, 2. La educación en valores, 3. La regulación pacífica de conflictos y 4. La educación emocional. Sin menospreciar a las demás, defendemos que la educación para la convivencia se enmarca en la educación en valores, por tener ésta un carácter global e integrador de las otras, y por ser una de las prácticas educativas más eficaces.

Desde este posicionamiento, Herrera de la Torre (2008) considera que aprender a convivir sólo es posible si el centro educativo educa desde tres vertientes: 1. *educar en valores*, que significa colocar en el aula contenidos básicos de axiología y ética; 2. *educar con valores*, que implica transmitir en la labor pedagógica y la relación entre sujetos de la comunidad educativa modelos de relación en el respeto, la justicia, reglas de comportamiento... y 3. *educar desde los valores*, lo que supone centrar los contenidos educativos en una perspectiva donde el bien común y el deber esté presente.

Desde un planteamiento ético levinasiano, la educación debe responder a la demanda del otro, debe atender la vulnerabilidad del otro como ser necesitado de una respuesta. Una respuesta que trasciende el cuidado, para situarse en el

reconocimiento del otro que me interpela. En palabras de Ortega & Hernández (2008) educar para convivir requiere de una reforma en la estructura organizativa de la escuela y en el modelo de educación, necesita otro punto de partida, otros presupuestos antropológicos y éticos que hagan posible entender y hacer la educación de “otra manera”. La educación debe de orientarse al desarrollo pleno del alumno (cognitivo, afectivo, social y moral) siendo esta garantía de prevención de múltiples problemáticas educativas.

Al respecto consideramos que educar desde la pedagogía de la alteridad puede ser una alternativa viable en la prevención de la violencia escolar y en el desarrollo de la convivencia, promoviendo un clima en el que la ayuda al otro es la máxima que guía las relaciones interpersonales, no como un deber imperativo que me autoimpongo, sino como una exigencia que emana del otro. Diseñar intervenciones educativas para la mejora de la convivencia, sin atender al contexto y a la realidad de los educandos es cuanto menos un disparate pedagógico, y una irresponsabilidad.

11.4 ALGUNAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Llegados a este punto, una vez clarificados los conceptos interrelacionados con la exclusión, así como la necesidad de educar para convivir, es el momento de analizar algunas experiencias educativas que se han desempeñado en España en los últimos años. En primer lugar, se exponen brevemente los resultados obtenidos del análisis de las normativas que regulan los Observatorios de convivencia escolar en España. En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de las buenas prácticas educativas llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Y por último, se finaliza resaltando la importancia de las aulas de convivencia en los centros docentes, analizando los rasgos característicos de las mismas y la funcionalidad que desempeñan.

11.4.1 Observatorios de convivencia escolar

Los diversos casos de maltrato entre iguales están originando la puesta en marcha de actuaciones provenientes de distintos organismos. Partiendo de la preocupación mediática por un tipo específico de violencia escolar, así como del análisis de buenas prácticas, y con la finalidad de contribuir al logro de este ansiado objetivo educativo, se estimó necesaria la creación de Observatorios de convivencia escolar (Nélida Zaitegi, 2010), con la finalidad de promover prácticas democráticas que

eliminen todos los esquemas de dominio-sumisión y fomenten el desarrollo de relaciones igualitarias (Veiga, 2008). Se trata de una institución que ha de velar por el buen funcionamiento de los centros escolares, construir un ambiente virtual de creación, búsqueda y divulgación del conocimiento; y servir de apoyo a toda la comunidad educativa.

En el estudio realizado por Hernández & Ros (2014, a) se analizan la cobertura a nivel nacional de las instituciones especializadas en la convivencia escolar, así como de los aspectos normativos que las regulan. Entre los resultados obtenidos cabe señalar que en España no se disfruta, por el momento, de una cobertura total de Observatorios de convivencia en las comunidades autónomas, ya que Aragón, Cataluña y La Rioja no tienen constituidos estos organismos. Por lo tanto, nos encontramos con un nivel de representación del 82,4% de las autonomías. En lo que respecta a la funcionalidad de estas instituciones, los datos evidencia que la finalidad principal es la de contribuir a la mejora del desarrollo de la actividad escolar en materia de convivencia (43,6%), seguido del desarrollo de medidas de prevención de la violencia, conflictos y *bullying* (31,3%), y por último, el desarrollo de actividades que favorezcan la mejora del clima escolar (18,6%). Sólo una normativa (6,5%) expresa como objetivo a conseguir: colaborar desde el observatorio con otras administraciones.

Cabe señalar que las continuas reformas legislativas junto con la instauración de los observatorios de convivencia en las diversas comunidades autónomas, no están resultando como se esperaban. La apuesta que desde la normativa se hace sobre la convivencia escolar no es suficiente para consolidar centros escolares en los que impere un clima de respeto, tolerancia, y aceptación del otro; en los que la cultura escolar y el estilo de vida imperante se encuentren plagado de vivencias del valor. Por tanto, llegados este punto, en el que los observatorios se consolidan como institución a pesar de su reciente creación, y en el que se cuestiona su eficacia, es necesario la proliferación de estudios que nos permitan evidenciar no sólo su existencia, sino también su funcionalidad y su papel en esta sociedad.

11.4.2 Buenas prácticas educativas

Existe una reciente tendencia al análisis de buenas prácticas, fruto de una apuesta decidida por la innovación desde las instituciones educativas, por la mejora de la calidad educativa y por la lucha contra la exclusión. Según Escudero (2009) estas prácticas educativas se inicia a mediados de los años noventa en donde se han tenido en cuenta un amplio sector de servicios, políticas sociales y educati-

vas, favorecen a las diferentes políticas sociales y educativas realizadas contra la exclusión social.

Con la intención de analizar las experiencias de buenas prácticas sobre convivencia escolar que se estaban desarrollando en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM), las autoras de este mismo trabajo, realizaron recientemente el estudio con una muestra de 25 unidades de información de este tipo de experiencias extraídas de la Web de la CARM (Hernández & Ros, 2014, b). Entre sus resultados cabe señalar que:

1. El 48% de las experiencias se centran exclusivamente en un nivel educativo, de las cuales el 4% son de Infantil, 8% de primaria y 36% de secundaria, siendo ninguna la experiencia que abarcan todos los niveles obligatorios.
2. De todas las experiencias el 32% promueven el valor de la convivencia escolar (valores esenciales de coexistencia, habilidades sociales y buenos modales), el 28% de los centros realiza tareas dirigidas a la resolución de conflictos en el centro educativo (identificación de alumnos disruptivos, resolución pacífica de conflictos y mediación), el 16% recurren al aula de convivencia para reflexionar y potenciar las habilidades sociales en los alumnos disruptivos, el 12% de los centros se limitan a acciones puntuales (Día internacional de la Paz, Derechos del niño, Semana Santa,...).
3. Hay un alto número de experiencias (48%) que no detallan las estrategias o actividades en las que se materializan estas actuaciones, sólo especifican actividades de cuentos, coros, talleres de poesía, radio, para generar el clima favorable para el aprendizaje de los valores relacionados con la convivencia; mediadores de conflictos, lluvia de ideas, role-playing, entre otros...

Nos encontramos ante una heterogeneidad de buenas prácticas en lo que a temáticas y aspectos metodológicos se refiere, que denota la necesidad de establecer unas directrices mínimas que otorguen unidad y globalidad a las mismas. Estas experiencias deberían centrarse en la mejora del clima escolar, fomento de los valores necesarios para favorecer la convivencia, así como en aspectos de resolución de conflictos y desarrollo de habilidades comunicativas.

11.4.2 Aulas de convivencia

Las aulas de convivencia se definen como un espacio abierto durante la jornada escolar del centro para educar y atender a los alumnos que en las aulas ordinarias generan una mala dinámica y no respetan o vulneran el derecho al estudio de sus compañeros, teniendo como función el tratamiento individualizado del

alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria por alguna de las conductas contrarias a la norma, ha sido derivado a las mismas (art. 9. Decreto 19/2007, de 23 de Enero, de la comunidad de Andalucía). En esta misma línea autores como Serrano *et al* (2011) define las aulas de convivencia como un elemento útil en tarea formativa, con las que se pretende dar atención alumnos/as que alteran la convivencia a través de situaciones graves de conducta y que no puedan ser atendidas y solucionadas de manera inmediata en el momento que ocurre el incidente.

El aula de convivencia ofrece al centro educativo una alternativa de expulsión aquellos alumnos sancionados por realizar conductas contrarias a las normas. Su objetivo principal es que el alumno comprenda el alcance de su acción y aprenda hacerse cargo de las mismas especialmente a través del proceso de reflexión. En la mayoría de los centros el procedimiento para enviar al alumno al aula de convivencia es sencillo y con escasos trámites burocráticos, dependiendo de las circunstancias por la cual el alumno sea enviado a la misma. Cada centro tiene su propio protocolo a seguir para su utilización, no existe un modelo óptimo. Reina (2009) recoge dos procedimientos a llevar a cabo en las aulas de convivencia. En el primero se refiere aquel en el que el alumno comete una falta tipificada en las normas de convivencia y como tal es invitado abandonar el aula, junto con un parte de falta redactado por el profesor.

No se debe de obviar que el Aula de Convivencia pretende corregir aquellas conductas contrarias a la norma del centro educativo colaborando en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno en cuestión (Castillo, 2010). Teniendo en cuenta todo ello, la expulsión del alumno del aula debe de ser la última opción para el docente. Previamente el discente debe de estar en manos de especialistas que dirijan al alumno, de nuevo, hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Serrano *et al* (2001) especifica que el aula de convivencia debe de ser un espacio correctivo, de reflexión, formación, mediación, pacífico y educativo.

A modo de conclusión debemos de reconocer que la organización escolar no está funcionando como se esperaba. Los cambios sociales junto con los grandes problemas de absentismo y abandono escolar están provocando que los adolescentes cada vez más sean una población de riesgo o exclusión social. Es necesario implantar políticas educativas eficaces que ayuden a solucionar los parches aislados y esporádicos a los que venimos acostumbrándonos. Es necesario trabajar con la idea de que el centro escolar es una organización común a todos en donde existen múltiples intereses colectivos. Todo ello evidencia la necesidad de otra educación superadora de una visión academista de la escuela.

REFERENCIAS.

- ACOSTA, A. (2008) *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de educación. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- BOLÍVAR, A. & LÓPEZ, L. (2009) “Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 1-28.
- CASTILLO, E (2010) El aula de convivencia como alternativa a la expulsión del centro educativo. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 42, 19-57.
- CHEITA, G. (2008) “Inclusión y exclusión educativa. *Voz y quebranto*”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre, Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 1-10.
- ESCUDERO, J. M; González, M.T & Martínez, B (2009) “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- ESCUDERO, J. M. (2009) “Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa”. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 13, 1-35.
- FUNES, S. & Saint-Mezard D. (2001) *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España*. XX_III Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León.
- GARCÍA, L. & LÓPEZ, R (2009) “Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias”. *Revista de educación*, 356, 531-555.
- GONZÁLEZ, I. (2000) “Las crisis familiares”. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16, 3.
- GONZÁLEZ, M^a. T. (2006) “El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, 1-12.
- JIMÉNEZ, M.; Navas, L. & Taberner, J.J. (2009) “Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, 1-39.
- HERRERA de la Torre, A.M. (2008) “Educar en valores”. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 3, 74-149.
- HERNÁNDEZ Prados, M.A. & Ros, R. (2014, a) “Convivencia escolar. Análisis de buenas prácticas en la Región de Murcia en Mirete Ruiz, A”. (ed.) *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (pp. 179-188). Universidad de Murcia, editum.

- · —, (2014, b) “Análisis de buenas prácticas en educación para la ciudadanía. Las aulas de convivencia”. *II congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis educativa*.
- LIRA, L.; Barros, C. & Barbosa, E. (2012) “La convivencia escolar, un análisis desde la exclusión e inclusión”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7, 115- 134.
- LLOBET, V. & Wegsman, S. (2004) “El enfoque de resiliencia en los proyectos sociales: Perspectivas y desafíos”. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8, 143- 152.
- LÓPEZ, C; Carbajal-Castillo, C; Soto, M. & Nel, P. (2013) “Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes”. *Revista educación*, 16, 1-28.
- MURILLO, J. (2011). *Gestión educativa para el mejoramiento de la convivencia escolar en la unidad educativa*. Tesis de grado. Universidad Estatal de Bolívar.
- NÉLIDA Zaitegi (2010) “La educación en y para la convivencia positiva en España.” *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 2.
- ORTEGA, P. & Hernández Prados, M.A. (2008) “Lectura, narración y experiencia en la educación en valores”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-5.
- ORTEGA, R. (2006) *La convivencia: un modelo de prevención de la violencia*. Universidad de Córdoba.
- PERONA, N. & Rocchi, G (2001) “Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares”. *Revista de Temas Sociales*, 8.
- RAE, (2014). *Diccionario esencial de la lengua española*, Madrid: España.
- RODRÍGUEZ, P.L. & otros (2011) “Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-12.
- REINA, J. (2009) “El aula de convivencia, propuestas de mejora y optimización”. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-9.
- SERRANO, A.; Tormo, M^o P. & Granados, L. (2011) *Las aulas de convivencia, una medida de prevención a la violencia escolar*. España: Sociedad Criminológica Baleares.
- SÁNCHEZ, A. & Jiménez, M. (2013) “Exclusión social: Fundamentos Teóricos y de la intervención social.” *Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 3, 133-156.
- VIEGA, E. (2008) “Desarrollo integral de la convivencia en el marco educativo. Una nueva perspectiva: del observatorio autonómico al observatorio escolar.” *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16, 1.

12 ASESORÍA ACADÉMICA EN LA ESCUELA. UNA EXPERIENCIA DE POLÍTICA PÚBLICA BASADA EN RESULTADOS

Edgar Yesid Sierra Soler

María de Lourdes Girón López

Edgar Iván Ochoa León

Dirección General de Educación Indígena.

Dirección para la Formación y

Desarrollo Profesional de Docentes de Educación Indígena/México

RESUMEN

En este documento se presenta la experiencia del Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED) como una política pública basada en resultados y que se centra en una forma de atención educativa para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las poblaciones vulnerables.

Se presenta una descripción acompañada de los antecedentes inmediatos que mencionan el surgimiento de este programa, el método de ejecución describe de manera general cómo funciona y los actores involucrados, algunos indicadores (basados en la metodología de marco lógico) que dan cuenta de los resultados que el Programa ha tenido en los últimos años y se concluye con algunas observaciones de Instituciones que se encargaron de la evaluación de su desempeño en diferentes momentos.

El PATP – PAED como política pública de atención educativa a poblaciones indígenas promueve la articulación entre la Dirección General de Educación Indígena como instancia normativa y las Autoridades Educativas Estatales para dar énfasis a las problemáticas particulares de cada región que cuenta con los servicios de educación indígena.

Si bien el PAED a partir del 2011 define tres objetivos principales, el presente documento se centra en el tercero, *asesorar en las escuelas a los docentes que atienden centros educativos en donde se presenta diversidad lingüística y cultural.*

12.1. PROPÓSITO DEL PROGRAMA

Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural.

12.1.1. Antecedentes

En 1998 se inicia el Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) como una estrategia de intervención pedagógica mediante asesorías que, a partir del reconocimiento de la importancia que tiene la escuela para garantizar los resultados educativos, opera en los centros escolares y en las aulas, es decir, la escuela y el aula se constituyen en el centro de las acciones del sistema educativo en su conjunto y de las diversas políticas nacionales y estatales, a fin de asegurar su funcionamiento eficaz en la búsqueda por alcanzar que todos los alumnos logren los aprendizajes y las competencias necesarios para un desarrollo personal y social adecuado.

Así el PATP, orientado por los principios de la inclusión educativa (Acuerdo 592), concebida como aquella que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias, procure la formación de la unidad nacional a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos, que favorezca el desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimine la imposición de una lengua sobre otra, ofrece un espacio de discusión, creación e intercambio pedagógico a los directivos y docentes que prestan sus servicios en las escuelas primarias del servicio de educación indígena; de esta manera, ofrece otras oportunidades de formación continua para alcanzar los propósitos educativos. Adicionalmente se fundamenta en la idea de la formación entre pares como mecanismo para la mejora de la práctica docente (Urrutia, Schön).

En ese sentido, con la finalidad de brindar una atención educativa adecuada a la población con diversidad social, lingüística y cultural en dispersión geográfica, en 2011 el PATP se amplía con tres componentes:

- a. Desarrollar propuestas curriculares pertinentes para esta población,
- b. Profesionalizar la planta docente que la atiende y
- c. Asesorar en las escuelas a los docentes que atienden centros educativos en donde se presenta diversidad lingüística y cultural.

De esta manera el PATP se convierte en PAED, cuyo potencial a detonar es la verdadera focalización y atención de una problemática que contiene fenómenos

sociales, políticos y culturales en la que está directamente involucrada más del 10% de la población de México e indirectamente todo el país.

El principal objetivo del PAED es: Contribuir a mejorar el nivel de logro educativo de las niñas y los niños que asisten a escuelas de educación indígena, mediante la atención educativa a la diversidad con pertinencia lingüística y cultural.

El PAED ha sido desarrollado por la Dirección General de Educación Indígena DGEI (de la Secretaría de Educación Pública). La DGEI es una institución normativa responsable de que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación inicial y básica de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento para contribuir al desarrollo humano y social como pueblos y como nación en el siglo XXI.

12.2 MÉTODO DE EJECUCIÓN

El PAED opera principalmente a través de sus Asesores Académicos de la Diversidad (AAD) que brindan acompañamiento mediante asesorías a los docentes de educación indígena en las propias escuelas en las que estos últimos laboran.

La figura del AAD es sujeta a procesos de formación continua por parte de la DGEI a través de propuestas académicas como diplomados talleres, cursos, reuniones, y acciones que permitan a los AAD entrar en contacto con herramientas y contenidos que pueden reproducir con los docentes directamente. Así mismo, las Autoridades Educativas Locales (AEL) también realizan diferentes actividades de profesionalización (en las respectivas entidades) en las que los AAD participan con contenidos propios a las realidades de su contexto.

Esta formación es posible ya que el perfil de los AAD cuenta con características específicas que lo hacen constantemente involucrarse con actividades académicas y de formación.

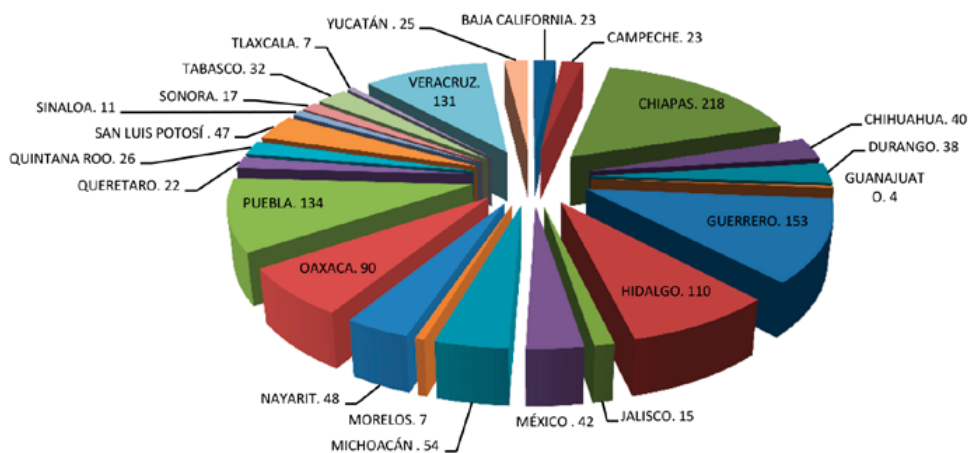
La selección de los AAD en cada entidad se hace en conjunto con la DGEI por medio de exámenes de selección que contemplan conocimientos en lengua indígena además de un proyecto de asesoría para las escuelas. Esta selección permite tener un perfil académico elevado en aquellos docentes que fungen como AAD en Educación Indígena.

La asesoría consiste básicamente en visitas que hacen los AAD a los docentes en centros escolares (primaria y preescolar indígena), y trabajan directamente con los docentes.

Actualmente existen alrededor de 1300 AAD que se distribuyen en los 24 estados de la República que cuentan con los servicios de Educación Indígena.

Se presentan a continuación en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Distribución de AAD por entidad de los niveles de primaria y preescolar.



Fuente: Elaboración propia con base en el padrón de beneficiarios del Programa 2013.

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se ha planteado como propósito general, lograr que la educación que se ofrezca a las niñas y los niños indígenas, se dirija a satisfacer con equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje, adoptando como estrategia general, la concreción gradual y progresiva de un modelo de educación intercultural bilingüe, que dé respuesta a las expectativas, características, circunstancias y necesidades educativas que presentan las niñas y los niños indígenas en cada comunidad, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación, a partir de la flexibilización y adecuación de la actual propuesta nacional de educación inicial y básica.

Dicho modelo está conformado por cuatro componentes en vinculación dinámica, que se constituyen tanto por elementos que permiten contextualizar, organizar y orientar la totalidad de la acción educativa en la escuela, como por las prácticas y los procesos que integran dicha acción. Estos componentes están asociados a: *Los fines y propósitos educativos*. Las relaciones que se establezcan entre maestros y

alumnos deberán propiciar el desarrollo de competencias fundamentales: leer, escribir, hablar y escuchar; el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad; así como la asimilación de conocimientos que les permita comprender el mundo natural y social, su evolución y su dinámica.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las prácticas educativas en el salón de clases estarán centradas en el aprendizaje y dirigidas a respetar la dignidad de los niños y los jóvenes para encauzarlos a practicar en ellos mismos un trato respetuoso y tolerante con los demás. En el salón de clase el maestro estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada participante para garantizar que todos puedan alcanzar resultados educativos equivalentes.

La formación docente. El profesional de la docencia se caracterizará por un dominio cabal de su materia de trabajo, lograr una autonomía profesional, comprometerse con los resultados de su acción, evaluar críticamente, trabajar en colectivo y manejar su propia formación permanente. El maestro de educación básica dispondrá de las capacidades que le permitan organizar el trabajo colectivo, diseñar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de la educación.

La gestión escolar. La comunidad escolar tendrá la capacidad de gestión necesaria ante los órganos administrativos correspondientes para asegurar la dotación oportuna, adecuada y suficiente de los materiales, recursos e infraestructura necesarios para su operación regular, así como impulsar el interés y el derecho de las madres y padres de familia a participar en la tarea educativa.

El PAED a partir de 2011 se encarga de:

- a. Elaborar propuestas curriculares, pedagógicas y de evaluación que satisfagan las necesidades de formación de los docentes, personal directivo y de apoyo académico;
- b. Promover la profesionalización de los docentes, personal directivo y de apoyo académico;
- c. Promover la mejora de la práctica docente a través del acompañamiento de asesorías académico-pedagógicas.

Lo anterior reafirma el cumplimiento de la DGEI con su mandato en cuanto a: a) profesionalización docente impulsada desde diferentes vertientes; b) una política curricular basada en las prácticas sociales de las lenguas indígenas; c) especialización y evolución del ATP al AAD para lograr una intervención asertiva.

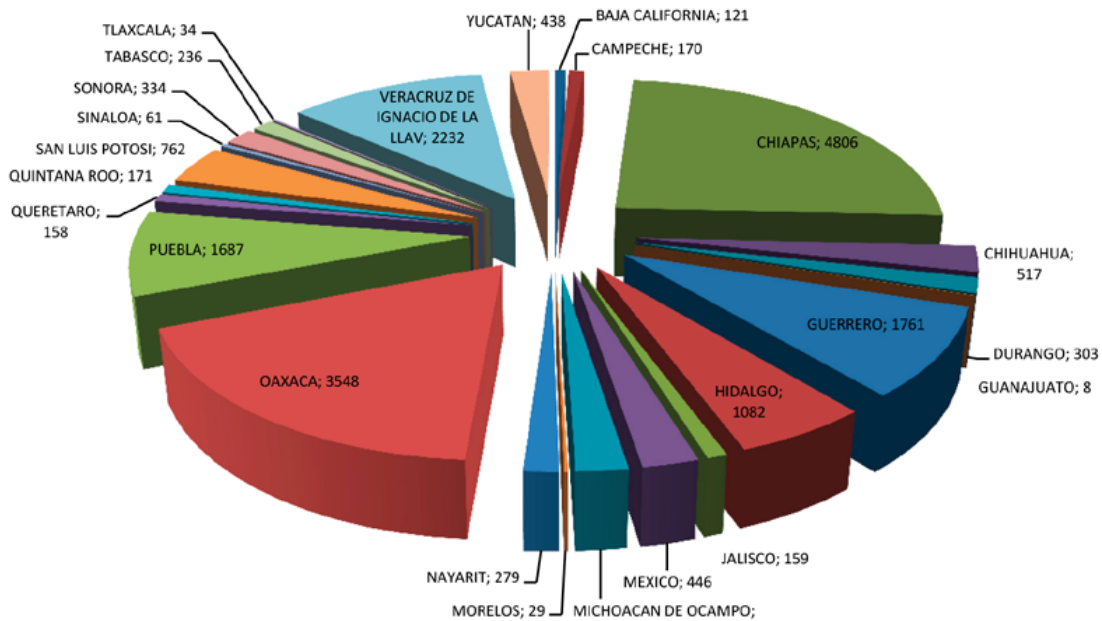
En el marco de las nuevas políticas educativas, el PAED opera como una forma de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE). Acorde a lo establecido en la

Ley General del Servicio Profesional Docente en sus artículos 17 “El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela apoyará a los docentes en la práctica de la evaluación interna, así como en la interpretación y uso de las evaluaciones externas. Este servicio se brindará a solicitud de los docentes, del director o cuando la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determinen que una Escuela requiere de algún apoyo específico”, y 18, “El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela será brindado por Personal con Funciones de Dirección o Supervisión y por Personal Docente con Funciones de Asesor Técnico Pedagógico que determinen las Autoridades Educativas o los Organismos Descentralizados; este personal deberá cumplir con los procesos de evaluación correspondientes”.

De esta forma la función asesora en escuelas se traduce en acompañamiento constante para los docentes frente a grupo en las escuelas de Educación Indígena.

A continuación se presenta la distribución de escuelas de Educación Indígena por entidad.

Gráfica 2. Distribución de escuelas de Educación Indígena por entidad.



Fuente: Elaboración propia con datos de la estadística 911 de inicio de ciclo 2013- 2014

Esta gráfica muestra las escuelas de educación indígena con cifras actualizadas al inicio de ciclo 2013, en donde existen actualmente 9,651 centros de educación preescolar y 10,102 centros de primaria.

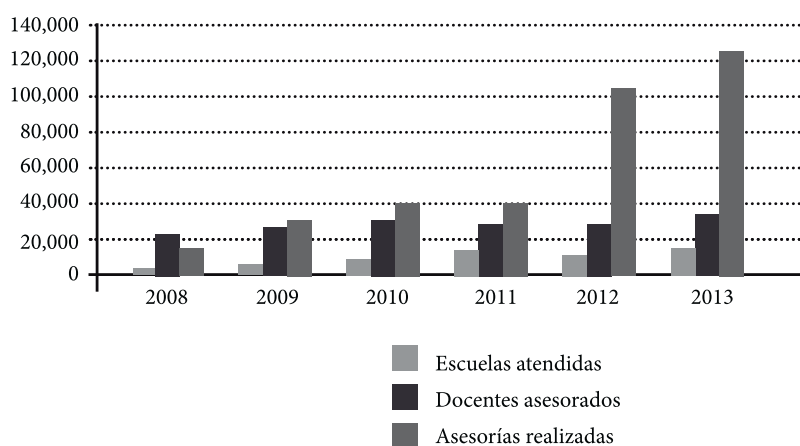
La cantidad de asesores se relaciona directamente con el número de escuelas de educación indígena en cada estado.

12.3. INDICADORES

Los indicadores de desempeño del PAED se encuadran en una MIR (Matriz de Indicadores para Resultados) y son elaborados bajo el enfoque de la metodología del marco lógico conforme a los criterios emitidos conjuntamente por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP)

La evolución de indicadores en sus niveles de componente y actividades se muestran a continuación.

Gráfica 3. *Indicadores del PAED 2008 – 2013*



Elaboración propia con datos de 2008 – 2012 consultados en <http://basica.sep.gob.mx/dgei/start.php?act=atpmet>; datos 2013 cierre de cuenta pública.

En la gráfica se puede apreciar que en los dos últimos años, las asesorías se incrementaron considerablemente, esto debido en parte, a que los Asesores impulsan el trabajo colaborativo y generan temas de asesoría que atienden tanto a problemáticas generales como particulares, también se ha incrementado la atención a escuelas incluyendo asesores exclusivos del nivel de preescolar y otros más que atienden los servicios de educación inicial indígena.

12.4. FACTORES DE ÉXITO (EVALUACIONES)

El PAED como un programa de desarrollo social está sujeto a evaluación (de su diseño, desempeño y resultados), periódicamente por instituciones especializadas en estas acciones. Así es como el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) se encarga de elaborar evaluaciones a este programa a través de especialistas e instituciones (universidades, consultorías). Dichas evaluaciones identifican las Fortalezas y Debilidades de los Programas con el objeto de hacer mejoras constantes al mismo.

En el siguiente apartado se mencionan algunos de los factores de éxito que han sido señalados por La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Colegio de México, que han sido responsables de la evaluación del PAED.

UPN (Evaluación de Diseño, Consistencia y Resultados 2007).

- El programa está estructurado a partir de una problemática claramente identificada. Se ha diseñado tomando en consideración la estructura del subsistema de educación indígena, lo cual permite abatir costos, al no tener que crearse una estructura organizativa específica para operarlo.
- Por sus características y enfoque, este programa se propone contribuir al logro de los objetivos estratégicos de la Dependencia y del Programa Nacional de Desarrollo 2007-2012.
- La población a la cual dirige su atención está claramente identificada. Las Reglas de Operación mantienen con él una vinculación coherente y lógica.
- Por sus potencialidades y los beneficios que puede generar, el programa tiene los elementos suficientes para la construcción de planes estratégicos de corto, mediano y largo plazo. Además cuenta con las condiciones suficientes para convertirse en un programa auto-sustentable.
- Las Reglas de Operación, garantizan un funcionamiento apropiado del Programa.
- El Programa cuenta con información sistematizada suficiente para dar seguimiento a la ejecución de sus acciones.

CIESAS (Evaluación Cualitativa Complementaria 2009)

- El nombrar un Asesor Técnico Pedagógico en cada zona, es un buen indicador porque al ser una persona que conoce la región, las escuelas y comunidades, es reconocida por el personal que labora en la zona. La característica es que el nombramiento del o de la ATP se hace tomando en

consideración las habilidades, destrezas y potencialidades de la persona, de su trayectoria laboral y profesional para desempeñar este cargo.

- Hay un compromiso real con el trabajo, lo cual facilita el logro de los objetivos que se proponen para la realización de las actividades de asesorías.
- Los ATP han demostrado una gran capacidad de manejo en los temas que desarrollan, la responsabilidad y disciplina en torno a las actividades; tienen iniciativas para abordar diferentes temas y proponer nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje, además de propiciar un ambiente de crítica y autocrítica.
- Existen procesos interesantes que tienen que ver también con ciertas actitudes o reconocimientos explícitos hacia la figura de los ATP, precisamente por ser un tipo de asesoría entre pares, el tipo de comunicación establecida es esencial en la misma asesoría.

COLMEX (evaluación de Consistencia y Resultados 2011-2012)

- Atención a las competencias pedagógicas de los docentes de educación indígena mediante el acompañamiento entre pares, lo cual genera un efecto multiplicador.
- Práctica institucionalizada de Incorporación de las recomendaciones hechas por evaluaciones externas.
- Avance satisfactorio en el logro de sus metas de cobertura.
- Control sobre el proceso de capacitación de los AAD.
- Existen los mecanismos institucionales para medir la percepción de los docentes asesorados y de los asesores sobre el programa.
- El PAED ha realizado tres tipos de evaluaciones externas entre el 2008 y 2011 que le han proporcionado diversas recomendaciones, y el programa las ha recuperado.

INSAD Investigación en Salud y Demografía. (Evaluación Específica de Desempeño 2012 -2013)

- El PAED cuenta con Reglas de Operación claras y transparentes.
- Un modelo de capacitación docente a docente que aprovecha los escasos recursos existentes en localidades dispersas con difícil acceso geográfico
- El modelo es fácilmente aplicable.
- Ha construido a lo largo del tiempo una red amplia de asesores certificados y capacitados para llevar a cabo las acciones del programa que se enfocan en una población potencial y objetivo muy claramente definidas.

- Su atención se enfoca en uno de los retos más importantes del sistema educativo mexicano; aumentar el logro académico de los estudiantes que asisten a las escuelas de educación indígena; y
- Trata de lograr esto a partir de las particularidades lingüísticas y culturales de los alumnos y alumnas.

12.5 CONCLUSIONES

A manera de conclusión se puede decir que desde la mirada de Instituciones encargadas de la evaluación del Programa, éste cuenta con una gran potencialidad para la mejora de la atención educativa a la Educación Indígena.

Asimismo en el marco de la nueva política educativa el PAED funciona como un Servicio de Asistencia Técnica en la Escuela, que ha operado durante varios años con resultados favorables, la formación entre pares resulta una gran ventaja para el trabajo con los docentes de educación indígena quienes pertenecen a contextos específicos y su propia experiencia les permite centrarse en las problemáticas a las que se enfrentan día a día. La selección de asesores que se efectúa en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena y las Autoridades Educativas Estatales permite también contar con diagnósticos de atención para regiones particulares y la incorporación de asesores del nivel educativo de preescolar representa un avance en la especialización de contenidos que favorecen a la primera infancia.

El PAED como política educativa permite también que los gobiernos estatales definan las problemáticas específicas a atender en las regiones indígenas, promoviendo la articulación entre las instancias normativas y las de operación, lo que permite que cada región sea atendida con los contenidos que son adecuados y de conocimiento y experiencia de los asesores.

REFERENCIAS

- ACUERDO número 553 por el que se emiten las Reglas de operación del PAED 2011. DOF dic 2010.
- ACUERDO número 606 por el que se emiten las Reglas de operación del PAED 2012. DOF dic 2011.
- ACUERDO número 679 por el que se emiten las Reglas de operación del PAED 2013. DOF feb 2013.
- VELASCO S. (2007). *Coordinador Informe final Evaluación de Diseño, Consistencia y Resultados México*. UPN.
- NAHMAD S. (2009). *Coordinador Informe final de la Evaluación Cualitativa Complementaria del Programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP) México*. CIESAS.
- BLANCO E. (2009). *Coordinador Evaluación de Consistencia y Resultados 2011 – 2012 Programa Asesor Técnico Pedagógico (2012)*. México. COLMEX.
- VERNON R. (2013). *Coordinador Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012-2013 Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural*. México. CONEVAL.
- MARTÍNEZ Olivé, A. (2008). “La función del asesor técnico pedagógico en la formación continua” Conferencia presentada en la Inauguración del *Diplomado en Asesoría Técnica Pedagógica para la calidad de la Educación Básica* en el estado de San Luis Potosí, SLP, México
- SCHÖN, Donald. (1983). *El Profesional Reflexivo: Como piensan los Profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- URRUTIA, (2010). “Los Asesores Técnico Pedagógicos como promotores de la mejora continua con base en Estándares para la Educación Básica. Artículo por publicar”. SEB-DGEI
- WEGNER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós.

13 PSICO-EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN LA UNIVERSIDAD: HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN DE GRUPOS VULNERABLES

Angel Limón Chayres, Sarahi Escorcía Ortiz, Larissa Cardiel Fuentes
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología,
Coordinación de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, México.

RESUMEN

En el año 2010, nace en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, el primer Encuentro de Sexualidad y Psicología, un proyecto a cargo de estudiantes, que en colaboración con académicos e instituciones públicas, objetaron por transformar la educación sexual en México, llegando a sectores internos y externos para permitir a éstos, acercarse a una visión diferente de la sexualidad, abogando por los derechos humanos y por la inclusión de grupos vulnerables. Los Encuentros de Sexualidad y Psicología, a lo largo ya de cinco años, han contribuido a la transformación visionaria de la sexualidad humana, respecto al género, la diversidad sexual, los derechos humanos y las individualidades, fomentando así, la concepción de las diferentes sexualidades. Se constituyen a partir de instituciones, académicos y alumnos especializados en el abordaje de temas en sexualidad desde una perspectiva multidisciplinaria. Al mismo tiempo desarrolla funciones de educación, integración y divulgación, que promueven la investigación y extensión en los mismos temas. La misión de este trabajo ha sido y sigue siendo, promover la creación de espacios que propicien marcos reflexivos y vivenciales, relacionados a la sexualidad con el fin de disgregar mitos y tabúes que circundan a este tema, generar un interés participativo que sume al proyecto a nuevas instituciones y académicos, para impulsar y mejorar la educación, salud y bienestar sexual en el país. A través de una semana de diversas actividades (conferencias, talleres, campañas, actividades culturales, etc.), año con año se ha buscado lograr la inserción en más sectores de la población, contribuyendo a la erradicación de la exclusión social, para llegar a un desarrollo integral y pleno de

la sexualidad, en un entorno respetuoso, justo y equitativo, que permita acceder a una vida plena en igualdad de condiciones. El proyecto, es una muestra de que la transformación visionaria de la sexualidad humana es posible, impactando en la perspectiva de género, la diversidad sexual, la no discriminación y el ejercicio de una sexualidad responsable, todo ello enfocado en la colaboración conjunta de una sociedad que prevenga la discriminación a los grupos llamados “vulnerables”, como mujeres y comunidad sexualmente diversa.

13.1 ENCUENTROS DE SEXUALIDAD Y PSICOLOGÍA

La sexualidad es un tema que a lo largo de la existencia del ser humano ha llamado la atención y ha creado una constante intriga, que con el devenir del tiempo, pasó a ser un tema prohibido, imprudente e incluso sin importancia. Pero ¿Por qué se ha llegado a esto? ¿Qué fue lo que impulso al ser humano a querer olvidarse de un aspecto tan importante y complementario, como lo es la sexualidad?

Al hablar de sexualidad nos referimos a un complejo fenómeno, compuesto de diferentes esferas, como lo son; la biológica, la psicológica, la emocional y la social. Autores como Domínguez (2013), mencionan que la sexualidad se percibe como una construcción histórica, social y cultural cambiante, que se construye a partir de la práctica y el discurso social de cada cultura, permitiendo así la diversidad de constructos sociales que cada persona, sociedad y cultura producen de ella.

Por todo lo anterior, encontrar una definición de sexualidad no es tarea fácil, ya que ésta es un concepto multiforma, extenso, profundo y que junto con más elementos forman una definición totalmente dinámica, que depende de factores tanto del individuo como del contexto de éste.

Llega a suceder que muchas personas creen a la sexualidad como sinónimo de género o de sexo. Pero no es así, y Gonzáles (2006) *lo explica, mencionando que el sexo es una condición biológica y el género una construcción cultural que da significado a lo constituido como masculino y femenino*. Además, en cada cultura las características concretas del reconocimiento del género varían y las características sexuales no implican automáticamente ni de manera universal a todas las personas, por esto mismo, la construcción del género es un proceso histórico y social.

Entonces, con todo lo anterior se puede mencionar que la sexualidad, es un sistema de conductas o comportamientos respecto al sexo y al género, en práctica dinámica, al servicio de la comunicación y la trascendencia, condicionado en su expresión por las pautas históricas, sociales y culturales de cada época y lugar (Flores, 1992).

El hecho de que la sexualidad sea una práctica sociocultural, la vuelve una práctica normada, siendo utilizada para analizar y reflexionar sobre lo permitido y lo prohibido, el deber ser o la transgresión, a través de la normalidad en todas las sociedades y culturas. Como bien menciona Foucault (1999), la práctica más normada y regulada culturalmente, es la sexual.

En la sociedad mexicana actual -primera década del siglo XXI-, la sociedad y el contexto cultural urbano se encuentran en constantes cambios socio-sexuales, producto del impacto que tuvo en la segunda mitad del siglo XX la Revolución Sexual y los avances científicos y tecnológicos en materia sexual: el desarrollo de métodos anticonceptivos seguros y convenientes que dio como resultado la eliminación del temor al embarazo y la posibilidad para las mujeres de acceder a la regulación reproductiva; la incorporación de la mujer al ámbito laboral; la diversidad en la expresión de la sexualidad y la construcción de modelos innovadores de feminidad y masculinidad (Niño Calixto, 2011).

Muchos proyectos buscan la promoción de la educación sexual, buscan trascender y llegar a sectores públicos variados y muy amplios, pero además, buscan que los conocimientos comiencen a formar parte de cada individuo de una forma certera, interiorizada, incluyendo el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades de cada uno. Esto es posible, si son considerados todos los aspectos aquí planteados.

Proyectos como el presente, fomentan y buscan lograr una concientización diferente y replanteada sobre la sexualidad, mejoran las condiciones sociales y al ser humano mismo, fungiendo como pilares de la Psicología de la Sexualidad hacia una nueva concepción de las mismas.

13.2 INFORME GENERAL DE LOS ENCUENTROS DE SEXUALIDAD Y PSICOLOGÍA

El Comité Organizador de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, coordinada por el área de Procesos Psicosociales y Culturales de la Licenciatura en Psicología que otorga la Universidad Nacional Autónoma de México, se enorgullece de proporcionar el presente documento que contiene información detallada acerca de la trayectoria que avala el trabajo de 5 años consecutivos de los Encuentros.

El proyecto surgió a partir de la idea del estudiante Psicólogo Ángel Limón Chayres, apoyado por compañeros, profesores y amigos de la misma generación demostrando un gran interés sobre el proyecto. La Mtra. Miriam Camacho Valladares fue la principal contribuyente desde su inicio. El principal objetivo para

su realización, fue tener un espacio dentro del ámbito académico de la UNAM, para dar a conocer el tema de diversidad sexual y sexualidad en nuestro país, debido a la necesidad de información que se expresa de manera relevante en la vida cotidiana y especialmente en el ámbito Universitario. Fue así que en el año 2010 se llevó a cabo el evento con nombre de “Primera Semana de Diversidad Sexual”, y que al día de hoy, con la transformación de la perspectiva hacia la sexualidad y su estudio, se transformó en los Encuentros de Sexualidad y Psicología, con la Coordinación Académica del Mtro. Ricardo Trujillo Correa.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), “La sexualidad es un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se viven o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales” (OMS; 2006).

A través de los cinco años de experiencia tanto de los organizadores como de los asistentes, se logró obtener una amplia gama de temas de la sexualidad, abordada desde una perspectiva *bio-psico-social*, vista desde diversos enfoques teóricos debido a las necesidades observadas en la población estudiantil y general. Temas que van desde cuestiones políticas de género, identidad sexual, prevención en salud sexual, prevención de la discriminación, problemática de violencia en torno a las relaciones de pareja y el erotismo e incluso la neuropsicología de procesos que presentan los organismos al experimentar emociones derivadas de la sexualidad.

Actualmente el Encuentro de Sexualidad y Psicología tiene como objetivo abrir un panorama más amplio del que se ha logrado a lo largo del tiempo entorno a estos importantes vínculos con la ciencia, investigación, arte y cultura en nuestro país. De tal manera, los Encuentros ofrecen gratuitamente al público en general la oportunidad de obtener conocimientos y habilidades respecto a diversas temáticas académicas, preventivas y culturales. Lo anterior, gracias al apoyo que brinda la UNAM al permitir la difusión y proporcionar los espacios en los que se trabaja, así como las constancias que apoyan curricularmente a los asistentes del evento que rebasan de los trescientos a setecientos cada año.

Es importante manifestar que la justificación inicial para proceder al proyecto, fue la necesidad de defender los derechos de la comunidad sexualmente diversa, es decir: homosexuales, bisexuales, transexuales, travestis, transgéneros

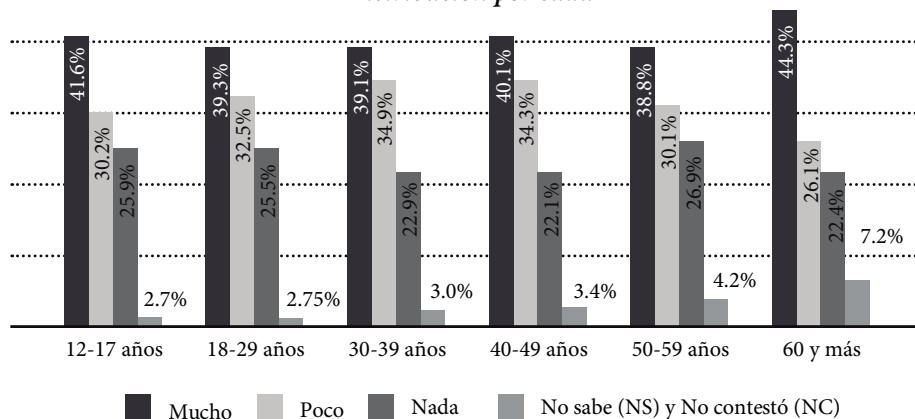
e intersexuales (LGBTTTI). El enfoque primario del proyecto, partió de exigir tolerancia, igualdad de trato y respeto para la diversidad sexual, pero además, la semana se realizó con el fin secundario de hacer conciencia sobre la necesidad de informar sobre la sexualidad. Sobre todo que durante los últimos años en nuestra sociedad se ha observado un alza en los niveles de discriminación a la comunidad (LGBTTTI), que hacen de esta población vulnerable ante una sociedad que discrimina. Muchas instituciones han tomado en marcha diferentes proyectos como el nuestro a favor de brindar información de un tema tan importante socialmente, como es la sexualidad y las consecuencias de la falta de conocimiento ante el tema, por lo cual la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) en su portal de internet nos aclara que es la discriminación *“siendo una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido. Hay grupos humanos que son víctimas de la discriminación todos los días por alguna de sus características físicas o su forma de vida. El origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, la condición de salud, el embarazo, la lengua, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil y otras diferencias pueden ser motivo de distinción, exclusión o restricción de derechos. Los efectos de la discriminación en la vida de las personas son negativos y tienen que ver con la pérdida de derechos y la desigualdad para acceder a ellos; lo cual puede orillar al aislamiento, a vivir violencia e incluso, en casos extremos, a perder la vida”* CONAPRED (2014). Por lo cual es una gran tarea para los diferentes sectores que educan a nuestra sociedad, desde las escuelas de nivel básico hasta las universidades, permitir enlazar, vincular y abrir nuevos espacios de dialogo de temas tan importantes para el bienestar social de nuestro país.

En pleno siglo XXI, la incidencia de ataques que incluyen golpes, burlas, malos tratos y que en algunos casos han llegado hasta el homicidio, así como la discriminación en general a la comunidad LGBTTTI y al género femenino, están presentes, desde la familia, las escuelas y la calle. Así también, siguen siendo tabú temas referentes a la sexualidad y al derecho al placer. Es muy alarmante que aun en este siglo y con la gran cantidad de información que puede con mayor facilidad estar en nuestras manos, los niveles de discriminación sean muy altos en nuestro país, por lo cual CONAPRED realizó la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México ENADIS (2010). Arrojando los siguientes resultados en la población de Mexicanos.

Gráfica 1.1. Encuesta Nacional de Discriminación en México

*Siempre hay diferencias entre la gente que vive en un mismo lugar,
¿Qué tanto cree usted que las preferencias sexuales provoquen divisiones entre la gente?*

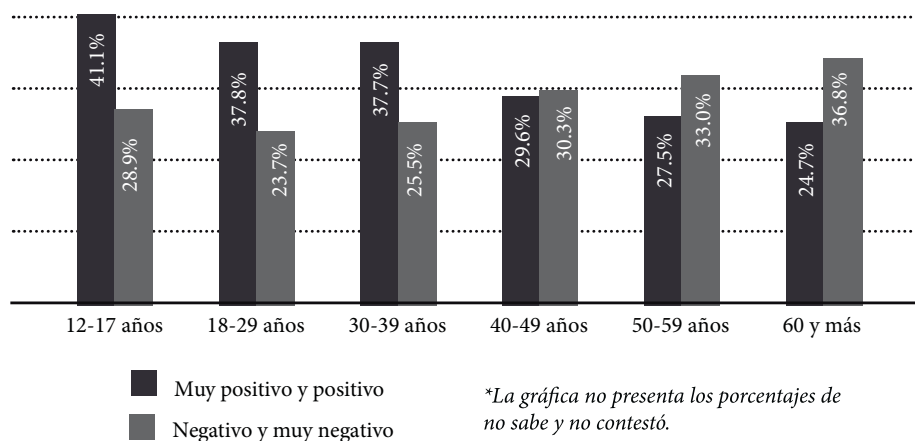
Distribución por edad



Gráfica 1.2. Encuesta Nacional de Discriminación en México

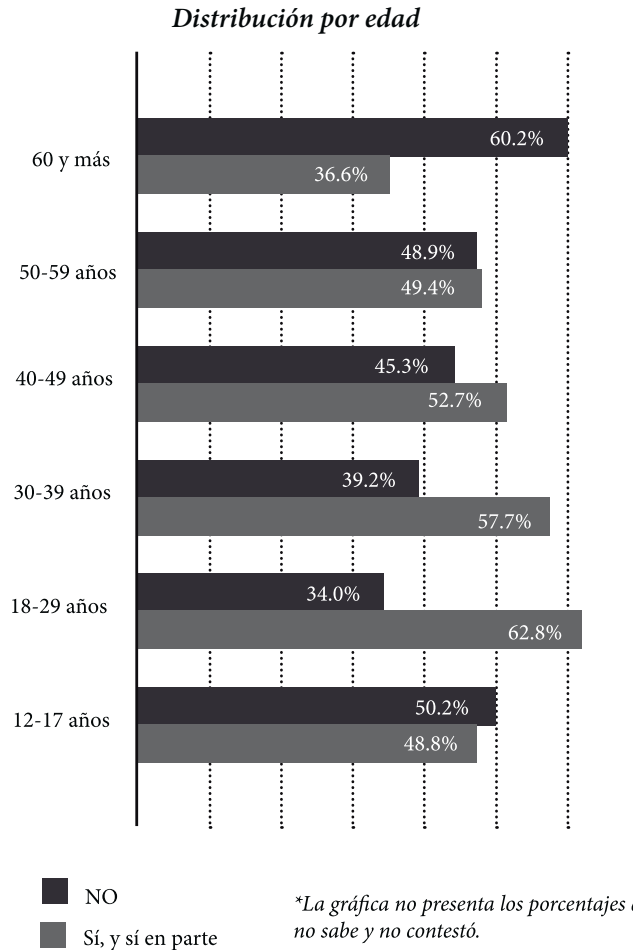
*Por lo que usted piensa, ¿Qué tan positivo es para la sociedad que esté compuesta por personas
con diferentes orientaciones o preferencias sexuales?*

Distribución por edad



Gráfica 1.3. Encuesta Nacional de Discriminación en México

¿Estaría dispuesto o no dispuesto a permitir que en su casa vivan personas homosexuales?



Como se puede observar dentro de las graficas mostradas en la encuesta realizada por CONAPRED, que los niveles de NO aceptación a la comunidad homosexual en la población Mexicana es alto, pero también es importante mencionar que la población universitaria de entre los 18 a 29 años tiene un índice del 40% aproximadamente que está en desacuerdo con los diferentes rubros que se les preguntan en referencia a la homosexualidad, siendo un foco de atención para los equipos multidisciplinarios, ya que es un punto de reflexión ya que solo habla de un colectivo vulnerable, siendo existente en nuestra sociedad colectivos de bisexuales, transexuales, intersexuales, etcétera, que sufren de la misma forma la discriminación y otros delitos a su persona. Por lo tanto nuestro principal objetivo

es brindar la mayor información sobre los avances en la investigación sobre los diferentes temas de la sexualidad, permitiendo abrir un panorama mucho más amplio de dialogo y critica, haciendo que cada asistente lleve consigo al terminar los diversos eventos, las preguntas necesarias para formar un criterio propio y poder desaprender en algún momento lo arraigado en nuestra conducta, pensamiento o normas, que podrían perjudicar algún sector o colectivo de nuestra sociedad, con ayuda de espacios y herramientas psico-educativas.

Las nuevas tecnologías están transformando las formas de interacción social y las prácticas sexuales, muchas de las cuales, son un foco latente de riesgo que propicia (entre otros riesgos) la trata de blancas, prostitución y pornografía infantil. Todo en conjunto, aunado a la poca información certera y el gran acceso a fuentes no fidedignas sobre temas sexuales, son razones suficientes para proponer estrategias Psico-educativas que pocos se han atrevido a enfrentaren la “educación sexual”.

La realización de este proyecto desde el inicio tuvo una mirada trascendental, esperando que con el trabajo y perseverancia, la información llegara a los sectores más cercanos a nivel Facultad-Universidad. Con esa misma mirada, cada año se fortaleció el trabajo conjunto para agregar a los programas temas actuales en más de un ámbito de la sexualidad humana, desde sus bases biológicas, hasta el aspecto social, clínico, legal, político, etcétera.

13.2.1. La historia

Primera Semana de Diversidad Sexual (Primer Encuentro)

En 2010 comienza a tomar forma un proyecto enfocado en la difusión de información acerca, de la diversidad sexual, planteando ante una sociedad mal informada, que todos y todas tenemos los mismos derechos por el simple hecho de ser seres humanos. Encabezado por el Psic. Ángel Limón Chayres, y con apoyo de una gran comunidad estudiantil así como de algunos académicos de la Facultad de Psicología de la UNAM, del 26 al 30 de abril del mencionado año, se concretó la Primera Semana de Diversidad Sexual en la Facultad. Con el respaldo de 234 firmas del alumnado, así como de un grupo logístico de aproximadamente 20 personas, 220 asistentes al evento y profesores dispuestos a apoyar el trabajo, en el cual pudo concretarse lo que resultó ser un primer paso para una gran labor social y comunitaria, impactando desde el nivel académico hasta el personal.

Definitivamente, se reconoce la apertura de la UNAM así como de La Coordinación del Programa de Atención a Alumnos y Servicios a la Comunidad de

la Facultad de Psicología para la conformación y labor de la Organización de Diversidad Sexual Estudiantil (ODSE) que ha tenido desde entonces un papel fundamental para el desarrollo de cada proyecto referente a la sexualidad. En la misma línea, se externa un agradecimiento al Gobierno Federal en el área de salud, concretamente a CENSIDA, por el soporte en información, folletería y anticonceptivos otorgados, así mismo al apoyo del Instituto de las Mujeres, ya que ambas instituciones desde la primera semana que fungió como el primer encuentro de perspectivas, miradas, temores y dudas, pero también de respuestas y exigencias de derechos humanos, manifestaron su interés y apoyo.

Actividades generales:

- Día de información sobre sexualidad
- Conferencias (destacando el trabajo del Dr. Eduardo Calixto González, Dr. Hugo Sánchez Castillo, Mtro. Jorge Álvarez Martínez y estudiantes)
- Sesiones de cine-debate
- 6 Eventos culturales

Participaciones:

- 9 Académicos, entre directivos y profesores
- 8 Alumnos ponentes
- 28 Alumnos en el Apoyo logístico del evento
- 220 Asistentes

Segunda Semana de Diversidad Sexual (Segundo Encuentro)

La semana del 4 al 8 de abril de 2011, una vez más se dan cita en la Facultad de Psicología, tanto el grupo estudiantil encargado de organizar el Encuentro como los académicos de apoyo, alumnado en general, instituciones y ponentes de la Facultad y externos.

Folletería y apoyo de:

- VIHC
- Fundación Mexicana para la lucha contra el sida
- AVE de México
- In-mujeres.

Actividades generales:

- Talleres -2 impartidos por AVE de México y otros dos impartidas por In-mujeres, para los cuales se entregaron constancias de asistencia.
- 8 Conferencias
- Eventos artísticos
- 1 Día completo de información sobre salud sexual y reproductiva.

Participaciones:

- 8 Profesores conferencistas
- 2 Alumnos conferencistas
- 354 Asistentes

Tercer Encuentro de Sexualidad y Psicología

En 2012, hubo un cambio significativo y particularmente importante, ya que las Semanas de Diversidad Sexual, modificaron el nombre a “Encuentros de Sexualidad y Psicología”.

Llega como Coordinador Académico el Mtro. Ricardo Trujillo Correa, encargado del área de Procesos Psicosociales y Culturales de la Facultad de Psicología y a partir de ese año se otorgaron constancias de asistencia, ante un número preciso de actividades a lo largo de todo el Encuentro, mismo que se llevó a cabo del 9 al 13 de abril del año antes mencionado.

Folletería y apoyo de:

- VIHC
- Fundación Mexicana para la lucha contra el sida
- AVE de México
- DECAFILIFE MÉXICO
- In-mujeres
- Alumnos de la Facultad de Psicología UNAM

Actividades Generales:

- 8 Talleres, impartidos por profesores, alumnos, profesionales en Psicología, sexualidad, y arte, además de algunas instituciones.
- 17 Conferencias
- 5 Eventos artísticos (que incluyeron danza, música, pinturas y fotografías)
- Información y folletería
- 437 Asistentes

*Constancias expedidas por la Facultad de Psicología de la UNAM.

*Aparición del evento en la GACETA UNAM, en las publicaciones del 9 de abril del 2012 y el 26 de abril del mismo año.

Cuarto Encuentro de Sexualidad y Psicología

Del 15 al 19 de abril del 2013.

Folletería y apoyo de:

- Fundación Mexicana para la lucha contra el Sida
- AVE de México

- In-mujeres
- Alumnos de la Facultad de Psicología UNAM
- CENSIDA
- Centro de Investigaciones Juvenil
- 568 Asistentes
- Apoyo logístico de 32 personas-

Actividades Generales:

- 5 Talleres
- 24 Conferencias
- 8 Eventos artísticos
- 1 Día completo de información
- 4 Corto-comentarios

Quinto Encuentro de Sexualidad y Psicología

Del 31 de marzo al 4 de abril del 2014.

Así, con el duro trabajo año con año, tanto de la organización como de los académicos, alumnos en general, apoyos institucionales y asistentes en general, se llegó al 5° Encuentro, teniendo la apertura de 3 auditorios, y salones para talleres, así como un gran número de actividades culturales.

Durante los cinco años consecutivos en que se han realizado los Encuentros de Sexualidad y Psicología, se ha invitado diversas Instituciones y Organizaciones civiles que han apoyado en el evento. Es importante para todos los organizadores de este proyecto, brindar un espacio dentro de nuestro informe para hacerles mención de su participación y de su gran apoyo, reiterando nuestro más sincero agradecimiento a cada una de las Instituciones y Organizaciones que participan y que a continuación se presentan:



*Acciones Voluntarias sobre
Educación en México*



Asesoría Psicológica Psyké LGBT

Universidad y Colectivos Vulnerables
Reflexiones y experiencias



Católicas por el Derecho a Decidir



*Centro de Atención Profesional a
Personas con SIDA*



*Centro de Investigación y de
Estudios Avanzados del Instituto
Politécnico Nacional*



*Cuenta Conmigo Diversidad Sexual
Incluyente A.C.*



Coacheo Lesbico



Clinica de Especialidad Condesa



*Escuela Nacional Fundación
Sordomudos 2000*



*Escuela Nacional de
Antropología e Historia*



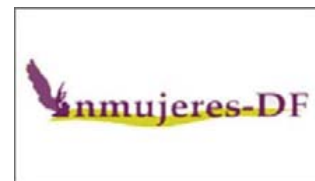
*Fundación Mexicana para la
Planificación Familiar*



*Fundación Mexicana para la
Lucha Contra el VIH/SIDA*



Frente Estudiantil Mexicano



Instituto de las Mujeres



OBSERVATORIO DE VIOLENCIA SOCIAL,
GÉNERO Y JUVENTUD

Observatorio de Violencia Social



Programa de Sexualidad Humana



PSIDE
PSICOLOGÍA PARA EL DESARROLLO A.C.

Psicología del Desarrollo A.C.



Red Disidente



Senado de la República

Comisión de Derechos Humanos

Comisión de Equidad de Género



Talleres de comunicación y
expresión a través de la
Pintura

*Talleres de Comunicación y
Expresión a Través de la Pintura*



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma

Metropolitana



Voces en Tinta

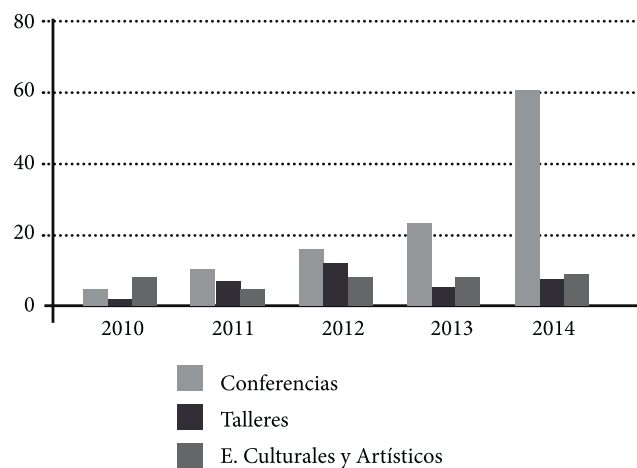
Folletería y apoyo de:

- Fundación Mexicana para la lucha contra el sida
- AVE de México
- In-Mujeres DF
- Católicas por el Derecho a Decidir
- Centro de Atención Profesional a personas con SIDA.
- Voces en Tinta
- Cuenta Conmigo Diversidad Sexual Incluyente A.C.
- Asesoría Psicológica Psyké LGBT

Actividades Generales:

- 9 Talleres
- 62 Conferencias
- 10 Eventos artísticos (que incluyeron danza, música, pinturas y fotografías)
- Información y folletería
- 88 Ponentes
- Traducción de 8 Conferencias a Lenguaje de Señas Mexicano.
- 32 Alumnos de Apoyo Logístico
- Constancias expedidas por la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Aparición del evento en la GACETA UNAM, en las publicaciones del 31 de marzo del 2014.
- 780 Asistentes

Gráfica 1.3. Crecimiento anual de eventos realizados



Es importante mencionar que el trabajo que se ha desarrollado durante los cinco años, nos permitió divulgar, contribuir, proponer, integrar y consolidar diversos trabajos de investigación, para emprender nuevos núcleos de trabajo con especialistas, investigadores y público interesado. Fomentando la academia, investigación, ciencia, cultura y arte en nuestro país, para comprender la importancia de la Psicología y la Sexualidad en su conjunto. Sin lugar a duda la gran satisfacción del equipo de los diversos Encuentros que siempre ha estado trabajando en este magno evento, es observar la gran aportación e interés de participantes como de ponentes, abriendo fronteras de dialogo a favor del desarrollo de los diversos temas, fomentando que integrantes del los colectivos vulnerables como las personas que sufren discriminación o rezago social, tengan un espacio para presentar sus iniciativas y aclarar sus dudas en los diferentes temas a tratar. Algo que se reconoce cada día en los diversos Encuentros es el gran interés de los diversos grupos vulnerables en ser participes en los cambios sociales, fomentando el bienestar psicológico, físico y social de su propio sector, y que muchos de los integrantes de estos colectivos son personas que buscan respuestas, iniciativas a su problemática, siempre con un enorme agradecimiento a los coordinadores e integrantes de los Encuentros.

Sin dejar de agradecer a todos los participantes de cada año, instituciones, organizaciones, investigadores, académicos y alumnos, queda dicho que con su gran perseverancia, han permitido seguir adelante en esta meta social, en pro de una mejor educación universitaria para hacer ver y crecer nuestra Facultad y Universidad.

12.3 UN PROYECTO A FUTURO

Sin duda, el proyecto de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, ha tenido el impacto suficiente para pensar en un nuevo rumbo del mismo, que acerque cada vez a más sectores poblacionales y que se haga notar en el Interior de la República Mexicana, es decir, que salga de los muros de la Facultad de Psicología, extendiéndose para lograr un cambio notable en la educación sexual y propicie así el bienestar de nuestra sociedad mexicana. La mirada ha de ser trascendente, con objetivos y metas claros, manteniendo siempre como concepción primordial, la anteposición de la educación como herramienta de transformación para un mejor futuro.

12.3.1 *Objetivos que permanecen*

- 1 Seguimiento y consolidación de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, implementando la investigación, educación y propagación de lo referente a la sexualidad humana, en sus ejes bio-psico-sociales.
 - Vínculo y conexión con diferentes grupos y equipos de trabajo en investigación, educación, legalización e intervención, que existen en diferentes áreas y disciplinas especializadas en temas de sexualidad vinculada con la psicología.
 - Establecer soportes para la consolidación de los Encuentros de Sexualidad y Psicología -llevados a cabo durante cinco años consecutivos dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México-, por medio de convenios de colaboración con académicos, instituciones, organizaciones y compañeros estudiantes para el fortalecimiento y permanencia del proyecto.
 - Mantener una estructura multidisciplinaria, promoviendo la difusión de información por medio de conferencias, talleres, campañas de diversas organizaciones en apoyo al ejercicio de la sexualidad plena y responsable, así como de modelos de intervención en general y actividades culturales.
 - Definirla sexualidad bajo un marco complejo que abarca desde los aspectos biológicos hasta los aspectos psicológicos y sociales en su conjunto.
- 2 Muestra de la transformación visionaria de la sexualidad humana, respecto al género, la diversidad sexual, los derechos humanos y las individualidades, fomentando así, la concepción de las diferentes sexualidades.
 - Redefinir los planteamientos que permanecen en la sociedad mexicana respecto a la sexualidad, promoviendo la inclusión de las diversas sexualidades a una sociedad conjunta, previniendo además, la discriminación a los grupos llamados “vulnerables”, como mujeres y comunidad sexualmente diversa.
 - Difundir los derechos humanos respecto a la vida y la sexualidad, por medio de diferentes grupos participantes y expertos en el área.
 - En conjunto, asir y socializar nuevos saberes referentes a la sexualidad, bajo un amplio panel de miradas multidisciplinarias y transdisciplinarias.
- 3 Generación de un nuevo espacio de encuentro, en el que lo primordial sea otorgar información de relevancia, respaldada por investigaciones formales

y trabajos de estudiosos que funjan como un canal para la transformación en la conceptualización y ejercicio de la sexualidad libre y responsable.

- Concatenar a diferentes grupos y equipos de trabajo en diferentes áreas de la psicología y sexualidad, incluyendo a diversas Universidades de la República Mexicana para favorecer el conocimiento en el área, en nuestro país.
 - Incrementar la difusión de investigaciones, modelos de intervención, legislación y vivencias mismas, de grupos y/o académicos, mediante ponencias, discusiones, debates y charlas.
- 4 Implementación de modelos de trabajo, entre y para estudiantes de cualquier disciplina afín a la psicología, la sociología, la comunicación, la política, la medicina, la educación, etc., en conjunto con la sexualidad.
- Ampliar el panorama referente a la sexualidad, desde un enfoque incluyente, multidisciplinar y complejo.
 - Propiciar una nueva forma de trabajo, dando lugar a la participación activa de estudiantes a nivel Licenciatura desde múltiples esferas, tanto en organización como en difusión, promoción y educación de la sexualidad.
- 5 Intensificación y aumento de las actividades extracurriculares, académicas y personales respecto a la educación sexual, abiertas a alumnos, académicos de cualquier grado y público en general.
- Favorecer programas de educación y reeducación en sexualidad, promoviendo un conocimiento cooperativo y amplio al respecto.
 - Generar más espacios para la información y divulgación de la sexualidad desde la psicología, con un enfoque abierto a nuevos y mejores conocimientos.
 - Incrementar el trabajo e inter-comunicación de grupos y equipos de trabajo, que incluyan tanto a Universidades varias y académicos de todos grados, como a estudiantes y público en general, ampliando así la población y sectores a los que se dirigirá el conocimiento.

12.3.2 Metas

- Extender el alcance e impacto de los Encuentros de Sexualidad y Psicología, desde los ejes, personal, académico y social, con la apertura del Primer Congreso Nacional de Psicología y Sexualidad en México.
- Hacer notorio el campo de estudio de la sexualidad aunada a la Psicología

desde una perspectiva amplia, por medio de la organización de un evento sin fines de lucro, constituido por un amplio referente de investigaciones y trabajos de alto nivel. Todo ello, sustentado por un trabajo comprometido del comité organizador y colaborador.

- Demandar una postura de inclusión en la que las diversas sexualidades y formas de manifestar la sexualidad individual, existan en respeto, tolerancia, responsabilidad y libertad.
- Estructurar programas estableciendo pautas para la transmisión del conocimiento respecto a la Sexualidad y la Psicología conjuntas, con apoyo de ponencias, conferencias magistrales, mesas de debate y exposiciones vivenciales
- Promover un dinamismo en el que entren en juego diferentes modalidades de transmisión del conocimiento, tales como talleres, exposiciones culturales y presentaciones de carteles, en las que se hagan partícipes tanto académicos como estudiantes universitarios de todos los grados.
- Fomentar la colaboración para la elaboración de un trabajo trascendente, que involucre a más de una institución y que muestre una ampliación de fronteras en la que todos los interesados en la materia, participen de manera activa.
- Establecer programas continuos, que permitan la constancia y seguimiento de los diversos Encuentros de Sexualidad y Psicología, fomentando la vinculación de la Universidad con los diferentes colectivos vulnerables, para en conjunto trabajar en la divulgación y apoyo de estos sectores con rezago o en vulnerabilidad, permitiendo con el apoyo de las diferentes instituciones, académicos, investigadores y personal administrativo llegar a nuestros objetivos.

Muchos proyectos han avanzado en dirección a la educación sexual, no obstante, lo que ha hecho únicos a los Encuentros de Sexualidad y Psicología, es que han generado año con año, mayores oportunidades para estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNAM, de acercarse a la investigación y trabajo práctico para llegar a sectores excluidos y educar en materia de sexualidad aunada a la psicología. Así mismo, se ha permitido una apertura en la contribución de otras Universidades e Instituciones diversas, Asociaciones y ONG's, entre otros contribuyentes, que han permitido que alumnos, profesores, padres de familia, familias mismas y más, se acerquen de a poco a esta nueva perspectiva de la sexualidad, bajo los criterios del respeto, la responsabilidad y la inclusión, promoviendo una mejora en la calidad de vida.

REFERENCIAS

- ALMEZ, C. , M. (Abril de 2012). Recuperado el 03 de Mayo de 2014, de <http://almez.pntic.mec.es/~erug0000/orientacion/psicologia/Documentos/La%20sexualidad%20humana.pdf>
- DOMINGUEZ Cerón, G. (2013). *Modelo educativo en sexualidad adolescente*. México, D.F.: UNAM .
- CONAPRED (Mayo 2014). Recuperado el 02 de julio de 2014 de <http://www.conapred.org.mx/>
- · —, (2010). Recuperado el 02 de julio de 2014 de <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-DS-Accss-001.pdf>
- ESCOBEDO, A. (09 de Febrero de 2013). *Slideshare*. Recuperado el 04 de Mayo de 2014, de <http://www.slideshare.net/escobedoruizangel/temas-de-sexualidad-humana>
- FLORES, C. , A. (1992). *Sexo, Sexualidad y Sexología*. Argentina: Editorial Hvmanitas.
- FOUCAULT, M. (1999). *Historia de la Sexualidad*. México: Siglo Veintiuno.
- GONZÁLES, C. (2006). *Sexualidad y ejercicio profesional con perspectiva de género*. Madrid: Pirámide.
- NIÑO Calixto, E. H. (2011). “Capitulo 5. Modelo Educativo En Sexualidad Adolescente: Perspectiva Psicosocial”. En E. H. Niño Calixto, *Modelo educativo en sexualidad adolescente: intervención psicosocial en comunidad*. México: UNAM.
- RODRÍGUEZ García, Y., Olivia Díaz, J. A. & Gil Hernández, A. (2007). *La sexualidad en los adolescentes: Algunas consideraciones*. Médico de Camaguey, 1-9.

14 INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR. EL CASO DE LA FACULTAD DE AGRONOMÍA Y VETERINARIA DE LA UASLP

*Auces Flores, María del Rosario, Méndez Pineda, Juana Ma.,
Mendoza Saucedo Fernando, y González López, Denisse Alejandra*
Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias Educativas,
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), México

RESUMEN

Este trabajo pretende dar a conocer las líneas de acción que se han desarrollado en el Centro de Investigación, Orientación y Apoyo a la Inclusión (CIOAI) del Instituto de Ciencias Educativas (ICE) de la UASLP, México en los últimos seis años para promover acciones a favor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad en la educación superior. La problemática que se aborda se circunscribe a las graves barreras que existen en los procesos de ingreso, permanencia y egreso de estas personas en la Universidad desde las dimensiones de las culturas, las políticas y las prácticas (Ainscow, 2001).

De manera específica, se desea compartir una experiencia exitosa de inclusión educativa en el nivel superior que logró sistematizarse en el marco de una investigación de campo realizada durante el Verano de la Ciencia 2013 de la UASLP. El enfoque es de corte cualitativo, a través de un estudio de caso encontrado en la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UASLP, al ingresar un alumno originario del medio rural y con discapacidad visual a la carrera de Agronomía y Veterinaria durante el ciclo 2012-2013.

El método biográfico-narrativo (Moriña, 2010) permite recuperar el relato de vida de este joven que ilustra su inclusión educativa y social como proceso vital. De igual manera, la experiencia narrada de un asesor que le impartió la clase de estadística durante el primer semestre permite identificar aquellas condiciones necesarias para promover la participación y el aprendizaje desde la práctica docente y en la enseñanza de un contenido académico al interior del aula.

Se considera que, en la medida que se sistematicen y difundan dichas experiencias, se contribuirá a lograr que la Universidad avance hacia un modelo cada vez más incluyente y genere las condiciones de equidad y justicia social necesarias para hacer valer el derecho de los jóvenes a la educación superior, independientemente de su condición de vida.

14.1 ANTECEDENTES

En el marco Internacional de la OEI (2011) se plantea “la necesidad de detectar, evaluar y visibilizar los logros realizados por la comunidad educativa iberoamericana a favor de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales e intercambiar experiencias y buenas prácticas entre los países” (Marchesi, 2011).

En México, las políticas públicas de Inclusión Educativa (CONADIS, 2009) se han elaborado considerando los documentos internacionales de la ONU y de la UNESCO (Convención 2006). Sin embargo, la distancia que existe entre la legislación y la aplicación de sus principios es aún muy grande. Actualmente, la inclusión social se constituye como el principio rector de las políticas de educación superior, dado que: “Los rezagos y las brechas en las tasas de cobertura emergen claramente cuando se comparan los resultados entre estados, hombres y mujeres, población indígena y no indígena, y población con y sin capacidades diferentes” (ANUIES, 2012: 29)

La educación inclusiva destaca la necesidad como sistema escolar de resolver las complejidades de educar respetando las diferencias atendiendo los aspectos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje, las tareas de gestión y las estrategias que garanticen el acceso, la permanencia y la eficiencia terminal de los alumnos universitarios.

La tarea no es sencilla, México tiene una población de 112 336 538 de habitantes, 54 855 231 hombres y 57 481 307 mujeres, de entre los cuales 11 026 112 fluctúan entre los 15 y 19 años de edad, el 98% es alfabeta pero sólo el 59.86% cuenta con el nivel medio superior. 9 892 271 habitantes tienen entre 20 y 24 años, con un índice de alfabetización de 97.07% sin embargo sólo el 52.68% tiene estudios de nivel medio superior. Finalmente, entre la población de 18 a 20 años, el 85.34% no tiene acceso a la educación superior (INEGI, 2010)

En el caso de San Luis Potosí, el 17.2% de la población de 15 años y más terminaron la educación media superior y el 15% tiene algún grado aprobado en Educación Superior (INEGI, 2011).

En el contexto de la educación superior, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí es una institución pública que tiene como fin servir a la sociedad a través de la formación de profesionistas, la generación del conocimiento y la difusión y extensión de la cultura. Su organización interna está conformada por: 14 facultades y escuelas que incluyen 8 centros de investigación: Bibliotecología e Información, Ciencias de la Comunicación, Agronomía y Veterinaria, Ciencias, Ciencias Químicas, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Enfermería, Estomatología, Ingeniería, Medicina, Psicología y del Hábitat. 7 Institutos y Centros de investigación, 2 Unidades Académicas Multidisciplinarias regionales Zonas Huasteca y Media. 3 Coordinaciones Académicas. 2 Departamentos académicos y una Escuela Preparatoria en la ciudad de Matehuala, SLP.

Actualmente ofrece 85 programas educativos de licenciatura que atienden un total de 23,878 estudiantes. Los 69 programas de posgrado atienden aproximadamente 1,847 estudiantes. La Escuela Preparatoria de Matehuala atiende 708 estudiantes. La planta académica de la institución está formada por 758 profesores investigadores de tiempo completo, 1,713 profesores de asignatura y 24 profesores de medio tiempo y 181 técnicos académicos.

Es una institución que ha logrado reconocimientos importantes a nivel nacional⁷, sin embargo, se reconoce que está pendiente el criterio de equidad (Informe UASLP 2001-2012. p. 5).

En ese sentido, la UASLP plantea como principales desafíos recuperar la tradición para el sostenimiento de los logros actuales pero incorporando además la innovación que responda a los requerimientos de la sociedad actual.

Como parte de la UASLP, el CIOAI del ICE ha abordado el tema de Inclusión Educativa de personas con discapacidad⁸ a partir de investigaciones que han permitido avanzar con relación a datos estadísticos sobre inscripción, permanencia y egreso de alumnos con capacidades diferentes; las necesidades de formación docente, de infraestructura, las tareas de sensibilización, capacitación, acompa-

7 Premios y reconocimientos: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Institucional/preyrec/Paginas/default.aspx>

8 Se emplea el término: “discapacidad” atendiendo al marco legal internacional, sin embargo, al definirse como un constructo histórico social que se genera a partir de las barreras del entorno de los sujetos, se caracteriza como un proceso relativo y dinámico; por tanto, se emplea el término: “jóvenes en situación de exclusión”, como lo están también otros grupos vulnerables por condición étnica, de género, económica, social o cultural. Las referencias emplean conceptos como: capacidades diferentes, necesidades educativas especiales que tratan de adoptar esta postura.

ñamiento, gestión, tutoría, planeación, trabajo colaborativo, eficiencia terminal e inserción laboral. (Méndez, P., Mendoza, S. et al, 2009).

14.2 EL CASO DE LA FACULTAD DE AGRONOMÍA Y VETERINARIA (FAyV). UNA EXPERIENCIA EXITOSA

Durante el ciclo escolar 2012-2013 se identificaron seis jóvenes aspirantes a ingresar a las distintas facultades de la UASLP, de los cuales, solamente uno de ellos, JJA, un joven originario del medio rural y con discapacidad visual fue aceptado en la FAyV. Los docentes mostraron la ambivalencia de la exclusión y la inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel superior, al comentar:

“...aún en los países más desarrollados existen escuelas que no aceptan a alumnos con características como la de este joven porque tienen un estándar de alumnos y quizá debería haber un lugar así o que la Universidad lo podría considerar, debido a que existen carreras como estas en las que ‘no pueden’ desarrollarse”.

“... nos gustaría conocer técnicas desarrolladas a partir de las experiencias de otras escuelas, para no caer en un ensayo y error...”

“...una materia donde se muestran las enfermedades de las plantas podrían realizarse figuras en relieve para que todos los alumnos puedan distinguir las formas de los hongos y desde ahí puedan realizar una construcción del microorganismo, y no involucrando como única opción el uso del microscopio”.

Se ofreció entonces un programa de capacitación docente para atender a la diversidad durante este ciclo escolar que buscó tener continuidad al interior de la FAyV.

Al tener identificado este caso, se creyó conveniente recuperar el relato de vida de este joven que permitiera conocer su proceso de escolarización para identificar las condiciones que había hecho posible su ingreso a la Universidad. Moriña (2010) señala que el grupo de personas con discapacidad es uno de los colectivos más vulnerables a los procesos de exclusión social y educativa. Escuchar las voces de personas con discapacidad contribuye al incremento de propuestas de mejora hacia una educación inclusiva (Biklen, 2000; Tangen, 2008, citado por Moriña, 2010).

El relato de vida de JJA se presenta íntegro, por la riqueza que implica en sí mismo; lo escribió el día de su cumpleaños, después de haber aceptado participar

en esta investigación y dar su consentimiento para ser publicado con fines académicos. Al ser elaborado en la computadora, sólo se han corregido los errores de dedo, de redacción u ortográficos. Enseguida se presenta un texto narrativo elaborado por el Maestro WRM, docente universitario de la FAyV que impartió el curso de estadística donde estaba JJA. Tituló su texto como: “Mi experiencia con la inclusión en la enseñanza de las matemáticas en la educación superior”. Se cierra este apartado con las reflexiones finales.

14.3 RELATO DE VIDA DE UN JOVEN UNIVERSITARIO

Mi nombre es JJAM.

Nací el 26 de junio de 1992 en CV, SLP.

Mi papá se llama AAU y mi mamá MDM.

Somos 6 hermanos en mi familia.

Cuando tenía 7 meses de edad, mis padres comenzaron a hacerme estudios de la vista con diferentes doctores, pues en ese tiempo se dieron cuenta que no veía.

Al final les dijeron que tenía un problema llamado hipoplasia (el nervio óptico no se había desarrollado bien) y no había ninguna operación para que yo pudiera ver.

A los 5 años entré a preescolar, la maestra me trataba igual que a mis compañeros, pues ahí estaba mi hermana mayor y desde antes ya me conocía la maestra.

A la edad de 6 años entré a la primaria. Pero como el profe no me ponía atención ni me aplicaba los exámenes solo pude estar 6 meses, al final del año me di cuenta que iba a reprobarme, así que decidí salirme y dejar de estudiar. Mis padres decidieron que fuera a la escuela especial para personas discapacitadas “MM”, la cual se encuentra ubicada en CV. En esa escuela comencé a tener nociones del sistema braille, que es la manera en que escribimos las personas ciegas. Ahí estuve 7 o 8 meses, pero como estaba con compañeros con diferentes discapacidades, en especial sordomudos, la convivencia era casi nula y no me sentía bien. Mis padres insistieron que siguiera estudiando, pero yo decidí cuidar borregos y cochinos y de eso vivir.

Así pasó mi vida. Pero hasta el mes de octubre del 2003, el día 5, recibimos una llamada de CV de una señora llamada C, la cual consiguió mis datos por la escuela especial a la que fui 7 meses. Ella nos dijo que el 21 del mismo mes vendrían unas personas de SLP a CV que tenían un internado para personas con discapacidad y venían a hacer una valoración para ver qué niños tenían la posibilidad de estudiar allá con ellos.

Mi hermanita L que es la más chica y tiene el mismo problema de la vista que yo, dijo que ella sí iba, pues ella sí quería estudiar, no quería quedarse sin hacer nada. Yo la verdad no quería pues las malas experiencias que había tenido con los maestros en las escuelas me hacían pensar que sería lo mismo... pero al fin accedí. Fui con mis padres, unos maestros nos evaluaron y unos doctores nos hicieron estudios de la vista. Al terminar nos dijeron que fuéramos el 31 de octubre, ya que ese día iría a CV el director del internado a dar los resultados.

Se llegó el 31 de octubre, fuimos a CV. Ese día a la una de la tarde, el director del internado llamado AFM, dijo que si yo quería me podría ir desde mañana 1 de noviembre con ellos a estudiar a SLP. Yo le dije que no, que yo no quería estudiar, pues con los borregos y cochinos que tenía con eso iba a vivir. Pero mi hermana L dijo que ella sí quería ir a estudiar, que aunque yo no me quisiera ir, ella sí se iba, pues no quería ser burra como yo. Mis padres le dijeron que lo pensarían, pero que tal vez nos iríamos hasta enero a SLP, pues el día de mañana ya era muy rápido.

Así pasaron los días, mis padres estaban indecisos en mandarnos a estudiar a San Luis Potosí o dejarnos en la casa, pues yo no quería estudiar, pero mi hermana L si quería y como ella es más chica que yo, no la querían dejar venir sola. Además no sabían qué hacer, pues sentían que al dejarnos venir iba a ser doloroso para ellos.

Consultaron al padre S, el cual les dijo que sí iba a ser doloroso, pues una separación es difícil, pero que lo mejor para nosotros y para ellos, era que nos mandaran a estudiar para San Luis, pues mis padres no van a ser eternos y un día tendremos que ser independientes. Esto fue lo que hizo que mis padres decidieran mandarnos. Pues aunque yo no quería, ellos dijeron que me tenía que venir para San Luis, ya que no podrían mandar a mi hermanita sola pues yo me tenía que venir para cuidarla.

Así fue como el día domingo 4 de enero del 2004, salimos de la casa rumbo a SLP. Recuerdo que en el camino yo me enfermé de calentura y mis padres no me quisieron dejar en el internado y decidieron irnos unos días a la casa de mi abuelita para ver cómo seguía. Por fin el día 6 de enero (martes) al ver que ya estaba más recuperado mis padres decidieron dejarnos en SLP.

La despedida dolió mucho, pues nunca había visto a mis padres llorar. Fue algo triste. Pero cuando yo comencé a llorar recordé lo que dijo el padre, que las cosas las hacían por nuestro bien. Entonces, pese a que no me gustaba estudiar, decidí hacerme la promesa que si mis padres me mandaron a estudiar, tenía que hacer mi mejor esfuerzo. Pues si no me esforzaba, solo sería una pérdida de tiempo.

Al ir a la primaria me mandaron desde primer año, pero por los conocimientos que traía, pese a no haber estudiado y a que aprendí en 10 días a leer y escribir el sistema braille, la maestra de la primaria AL, del Centro de Atención Múltiple “MLD” metió un escrito para que me pasaran a segundo año.

Así fue como en junio del año 2008, terminé la primaria a los 16 años de edad. Nada se pudo hacer. Cinco años fueron los que desaproveché a falta de maestros capacitados y, pese a que el estudio no me gusta, salí con promedio de 9.6. Mi familia estaba contenta con el logro, pues decían que iba bien.

Al salir y entrar a la secundaria me dijeron que por la edad y por la vista no me aceptarían en una secundaria regular, que la única opción que tenía era la secundaria del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA).

En agosto del mismo año, entré a la secundaria INEA, ya que no me dejaron meterme a secundarias regulares por la edad. Aquí fue donde comenzaron un poco líos, problemas, pues no había material suficiente para poder estudiar. Fue cuando entonces al profesor GPL se le ocurrió pedir voluntarios que tuvieran que hacer su servicio de prepa o universidad para que en casetes grabaran los módulos de la secundaria. Así fue como pasé la secundaria. Los módulos los estudiaba en audio y los exámenes un profesor me los hacía orales.

Pero en junio del 2009, al presentar tres exámenes de diferentes módulos, me pasó algo que me dejó con una idea que de ahí en adelante las cosas se complicarían. Yo presenté en el transcurso de las 6 a las 8 de la noche los exámenes de: “México, nuestro Hogar; nuestro planeta, la tierra”; y el módulo de: “Aguas con las adicciones”. La verdad se me hicieron exámenes fáciles, cuando salí le dije al director del internado que según yo los había pasado con 10 y 9, pues sólo como de 2 preguntas no estaba seguro. Pasaron cuatro días, cuando me dieron los resultados de los exámenes, me dijeron que había reprobado dos y que uno lo había pasado con 6. La verdad me dio coraje, pues yo estudié bien y estaba seguro que se habían equivocado, pues yo cuando terminé les pregunté a las personas que me los aplicaron que si ellos si creían que había contestado bien y me dijeron que sí, que sí contesté bien. A pesar de estas dificultades, en un año y medio terminé, como lo había querido.

Para entrar a la prepa me dijeron que la única manera de hacerla era en prepanet, un sistema incorporado al TMSLP. Ahí hice la prepa en dos años 5 meses. Cuando salí, estaba indeciso en estudiar para maestro o fitotecnia, ya que la escuela no me gusta y sólo lo hago porque me mandaron, pero después de pensarlo mucho decidí estudiar agronomía en la UASLP.

Al inicio cuando andaba haciendo los trámites me recibió la Dra. RE bien, pero cuando le dije que ya había quedado dentro en el lugar número cinco fue cuando comenzó a ponerme trabas. Decía que cómo le haría para ver las plagas, cómo trabajaría cuando nos fuéramos de campamento y que los profes no estaban capacitados. Yo le dije que eso ya se vería sobre la marcha, que ya me adaptaría a hacer las cosas.

Así al día de hoy 26 de junio del 2013, puedo decir que en estos 9 años y medio he hecho la primaria, la secundaria, la preparatoria y dos semestres de la universidad.

Pese a que no me gusta mucho el estudio, he decidido hacer algo que me mandaron mis padres que fue estudiar en SLP.

14.4 LA EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN DOCENTE UNIVERSITARIO

En el mes de agosto de 2012 fui asignado para dar el curso de regularización que se ofrece una semana antes del inicio de clases a los alumnos de nuevo ingreso a la FAyV para recordar temas básicos sobre matemáticas y física, esenciales para su carrera. El primer día, al llegar a mi primer grupo hubo algo que me sorprendió. Sentado en la parte de adelante se encontraba un alumno con debilidad visual, con un bastón en una mano y su libreta en la otra. Su nombre era JJA. Puedo decir que se me vino el mundo encima porque nunca había tenido contacto con un alumno con características especiales, mi mente empezó a girar a mil tratando de saber qué pasaría y qué modificaciones tendría que hacer.

Poco a poco pasó la sorpresa, fui comprendiendo que tenía que hacer cambios, que debería tener mucha comunicación con él para conocer sus dudas y que me dijera algunos trucos de cómo enseñarle. Después del curso me tocó en un salón y eso me hizo abrir mi panorama aún más. De entrada debía verbalizar todo lo que escribía en el pizarrón, esto me hacía consciente de cada paso, hasta de hacer pausa al dictar ecuaciones para que el “ $2x$ ” no se entendiera “ $12x$ ”, indicar que hay que abrir y cerrar paréntesis, ver la ecuación para indicar que es: “ $3x + y$ ”, “todo sobre 5”.

En fin, era un cambio pero para nada tan grande como esperaba. Un reto que agradezco y que me hacía pedir más paciencia para poder dedicarme a él como a los demás para resolver sus dudas y que comprendieran que si se equivocan es una ayuda para no volverlo a hacer y que las matemáticas no te deben estresar.

Pero también el hecho de resolver sus dudas, que me mostrara lo que escribía en su laptop mientras el jaws le dictaba lo que escribía y pudiera descubrir que

hubo un error en un signo mientras leía su “sintaxis” ya que no sabía escribir “x²” sino “x cuadrada”.

Por ejemplo, descubrí al revisar sus apuntes en la computadora que debía agregar paréntesis al escribir funciones para evitar confusiones. No es lo mismo “x cuadrada + $\frac{1}{4}$ ” que “(x cuadrada + 1) / 4”. El escribirlo igual le había traído varias dificultades más detectarlo era un buen comienzo para evitar dichos problemas.

Me agradaba que cuando le explicaba se ponía de lado para escuchar mejor, ladeaba su cabeza para imaginar mi explicación en la mente mientras recordaba el ejercicio y su procedimiento. Creo que es lo mismo que a mí me ocurre cuando quiero hacer un cálculo mental y no tengo dónde escribirlo, cierro mis ojos y me imagino el problema y en mi pizarra mental lo voy planteando hasta resolverlo, aunque a decir verdad, me ayuda mucho poderlo escribir y ver dónde puede estar la confusión. Esto convierte a la matemática en algo más allá de lo visual, algo que con sólo observar nuestro interior surge y se conjuga para encontrar respuestas.

Cuando iniciamos el tema de matrices me surgieron dudas de cómo manejarlo si es un tema de acomodo y con cierta parte gráfica. La respuesta fue sencilla, quitarle los corchetes y de acuerdo a los espacios se pueden determinar las filas y columnas. Pudo hacer las operaciones básicas y sencillas como suma, resta, producto por un escalar y división entre un escalar, pero también la que lleva una mecánica más elaborada como productos entre matrices. Reconozco su esfuerzo porque si a los demás alumnos se los debe de explicar visualmente de forma pausada el entenderlo auditivamente conlleva más esfuerzo e imaginación.

El primer parcial terminó sin inconvenientes, iba adaptándome más a esta nueva forma de enseñar y tomando confianza sobre mi labor docente. Fue valioso platicar constantemente con él. Al hacerlo entendí su preocupación de perder tiempo al estarle dictando los ejercicios por lo que opté por mandarle el examen en un archivo de Word por correo la noche previa para que lo descargara y el jaws le ayudara a leerlo. Creatividad e improvisación.

Siempre había un riesgo de que, al mandarle el examen la noche anterior, se pudiera prestar a engaños y que se los pasara a sus compañeros pero la confianza es clave y la comunicación con él me indicó que aunque se integra a los demás no es dejado y sabe decir no. Mandé el mail y al día siguiente apliqué el examen. Sólo tuvo dudas con un par de preguntas pero en general resultó un éxito. Me evitó leer el examen y que él lo escribiera. De esta manera la tecnología nos apoya y logra una igualdad de situaciones para todos.

Después comenzamos a ver el método de Gauss. A JJA se le dificultó, el proceso de identificar las columnas y hacer operaciones tomando referencia una

fila contra otra a veces lo perdía. Me pidió un tiempo para que le pudiera explicar personalmente. De nuevo debí ponerme en su situación e imaginar una forma de explicar lo más simple posible para que él lo entendiera y no se quedara atrás.

El resultado de JJA en el examen no fue el óptimo pero me sorprendió el proceso que hace para resolver cada ejercicio. Los errores que tuvo no tuvieron relación con su diversidad, en ese sentido es similar a los demás, que dada la presión y la creencia de que un examen es algo malo, se equivocan por cosas que después les resultan obvias.

Se comenzó el tema de funciones, el objetivo era graficarlas para ver su comportamiento. El procedimiento es tabular, calcular con varios valores para obtener puntos, trazarlos en el plano cartesiano y unirlos. No representó dificultad para la mayoría de los alumnos, JJA era diferente. No podía distinguir cómo salían las gráficas, y yo no llevaba hojas, silicón o pintura inflable para trazarlas y que las pudiera tocar.

Trataba de idear la manera de poderle explicar el comportamiento de las gráficas cuando vi sus audífonos. Se los pedí, observé el cable y lo puse sobre la mesa. Comencé a representar las gráficas con el cable, JJA fue tocando el cable y entendiendo el resultado, distinguiendo la pendiente, las curvas. Gracias a ese truco pude explicarle la graficación comprendiendo que a veces hay que usar lo que tenemos al alcance, con el fin de convertir lo visual en algo manipulable por el alumno.

Las calificaciones de JJA fueron similares al promedio del grupo. Con el cálculo se le dificultó el poner símbolos y usar las fórmulas. Tuve que trabajar en equipos para que entre varios se apoyaran y les fuera más fácil. El semestre terminó y JJA aprobó. Me quedó la satisfacción de dar el máximo y de que, al final, más que un logro personal, fue un logro de equipo.

¿Qué puedo decir de mi experiencia con la inclusión?

Noté que a veces los temores y limitaciones las pone uno. Ellos hacen su esfuerzo a su manera, debemos acompañarlos en su proceso, adaptarnos a ellos y ser flexibles en los temas y contenidos para impartir lo importante, de forma que dediquemos el tiempo necesario. A pesar de que al principio nos dieron unas pláticas sobre la inclusión no hubo comunicación con otros docentes, cada quien trabajó por su lado, sin compartir experiencias. Una labor que se enriquecería más al compartir se vuelve aislada y solitaria.

¿Cómo cambia la dinámica de un grupo con una persona con diversidad funcional? Impartía clase en 3 grupos, mismo programa temático, misma distribución diaria de temas más, sin embargo, diferente forma de impartir la materia. Puedo decir que se avanza más con los otros grupos, la causa es el hecho de leer lo

que escribía en el pintarrón, dedicar un tiempo para explicar, revisar los apuntes de JJA, hacer pausas para dedicarme al grupo y otras para dedicarme a él.

No todo es diferencia en la organización de clase, el ambiente también es diferente, JJA se volvió un referente para los demás, lideraba tareas, los convocaba y ponía buen ambiente. Considero que se integró bien al grupo y que brindó un aporte positivo.

En lo personal si noté la diferencia anímica entre grupos, me sentía más receptivo cuando entraba en el grupo de JJA y las resistencias por tener que leer y usar más la voz (algo que cuando está uno enfermo trata de cuidar para no recaer) fueron desapareciendo. Esta experiencia fue motivadora y despertó en mí la conciencia de observar qué estoy aportando a los alumnos, qué competencias estoy desarrollando y si busco algo integral que les sirva en un presente y futuro.

A veces me pongo a pensar que eso debemos hacer con todos los alumnos, dejar nuestro título, maestría o doctorado y enseñarle a los muchachos con sus palabras, a su nivel. Bendiciones de tener una oportunidad para reflexionar sobre tu papel de docente gracias a la inclusión.

Los miedos iniciales fueron naturales, uno no se siente preparado. Uno como maestro debe usar sus recursos para solucionar sus dudas y hacer propuestas que mejoren su enseñanza. No es lo mismo sentirse víctima ante un acontecimiento así a verlo como una oportunidad de crecimiento. No es lo mismo seguir el mismo sistema de dar clase que analizar y replantear los propios esquemas mentales. No es lo mismo tener una forma protectora y paternalista con esas personas que tratarlas como iguales.

El hecho de tener a algún alumno con diversidad funcional te da los medios para comprender que cada uno tiene un estilo de aprender, que los alumnos de siempre no aprenden igual y que debes de ir variando tus estrategias de enseñanza. Los conocimientos son importantes, la experiencia también, más en este sentido puedo decir que la actitud marca la diferencia.

14.5 REFLEXIONES EN TORNO A LAS NARRATIVAS PRESENTADAS

Sobre las culturas

Los estereotipos sobre la discapacidad en la dimensión cultural y la homogeneidad de la práctica docente son fuertes obstáculos para la inclusión.

Las creencias, principios y valores que ayudan a superar las barreras al permitir que los sujetos recuperen su capacidad de acción ante la adversidad.

Sobre las políticas

La normatividad y rigidez del Sistema Educativo al establecer edades y procesos uniformes de escolarización se ve salvada por la flexibilidad de sus sistemas abiertos.

Sobre las prácticas educativas

La no atención, segregación y exclusión en un sistema regular que no logra reconocer como una obligación de la escuela la posibilidad de hacer valer el derecho a la educación que se tiene, así como de la responsabilidad por buscar los medios necesarios para responder a las necesidades específicas de sus alumnos.

La práctica paralela de los sistemas de educación regular y educación especial que no permite la comunicación, colaboración y apoyo mutuo para la atención de su población escolar.

Finalmente, nuestro agradecimiento y reconocimiento a estas dos personas, JJA y WRM por compartir esta experiencia exitosa en espera de que contribuya a generar muchas más a favor de la equidad y la justicia social que anhelamos en el contexto de la educación superior.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea, Madrid.
- LÓPEZ, C. R. et al (2012) *Inclusión Social con responsabilidad. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México, D.F. ANUIES, Dirección de medios editoriales.
- <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/03/inclusion-con-responsabilidad-social-una-nueva-generacion-de-politicas-de-educacion-superior/> Consulta: septiembre, 2012.
- MÉNDEZ, J., Mendoza, F., Ramos, L. & Vázquez, N. (2009). *Trayectorias escolares de alumnos excepcionales en la UASLP*. Blog de REDIEEI-UPN. Recuperado el 20 de noviembre, 2012 en: <http://educomunidad.blogspot.com/2007/02/trayectorias-escolares-de-alumnos.html>.
- MORIÑA, D., A. (2010). “Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad”, en: *Revista de Educación*, 353, Septiembre-Diciembre. Pp 667-690. Recuperado el 12 de enero de 2014 en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353_25.html

DOCUMENTOS OFICIALES

CONSEJO Nacional Para Las Personas Con Discapacidad: Conadis (2009) “Programa Nacional para el Desarrollo de las personas con Discapacidad 2009-2012, Por un México Incluyente: Construyendo alianzas para el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad”. México, D.F.

INEGI *Censo de Población y vivienda 2010*.

— · —, *Panorama Sociodemográfico de México*, 2011

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aeum/2011/Aeum11_1.pdf Consulta: Octubre 2012.

MARCHESI, A. (2011) Presentación del Proyecto “Metas Educativas 2021” en: <http://www.oci.es/noticias/spip.php?article9489>. Consulta: Noviembre 22, 2012.

ONU (2006) “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo”

UNIVERSIDAD Autónoma De San Luis Potosí, Fortalecimiento Académico de la UASLP. Informe 2001-2012. San Luis Potosí, S.L.P.

PREMIOS y reconocimientos: <http://www.uaslp.mx/Spanish/Institucional/preyrec/Paginas/default.aspx>. Consulta: Febrero 10, 2012.

Capítulo
XI

*Acciones,
programas,
estrategias, planes
y políticas para
atender a colectivos
vulnerables*

1 1.1 INTRODUCCIÓN

El diseño de una acción institucional, colectiva o individual vinculada a la justicia social, donde el curso que toma la acción da como resultado una respuesta a problemas de desarrollo social, economía, infraestructura, planes y programas de estudio adaptados para la atención de colectivos vulnerables., es el propósito de trabajo en esta línea temática, donde otras instituciones podrán conocer lo que desde las políticas se está realizando para incorporarlo a sus propias prácticas inclusivas.

1 1.2 APORTACIONES GENERALES DE ESTA LÍNEA

1 NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES EN VULNERABILIDAD ESTADO EN BRASIL CONTEMPORÁNEO: RETOS Y OPORTUNIDADES DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Carlos Bauer

Profesor del Programa de Posgrado en Educación
PPGE, de la Universidade Nove de Julho
UNINOVE, São Paulo, Brasil

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Roberta Stangherlim

Profesora del Programa de Gestão e Práticas Educacionais
PROGEPE, de la Universidade Nove de Julho
UNINOVE, São Paulo, Brasil

Cassio Diniz

Profesor de historia de Minas Gerais, doctorando en Educación
de la UNINOVE/SP e dirigencia estadual del Sind-UTE/MG

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar y discutir críticamente cuestiones relevantes para la población de niños, adolescentes y problemas de la juventud en condiciones de vulnerabilidad en el Brasil contemporáneo, al reflexionar sobre los retos y las posibilidades de una educación en derechos humanos de la tematización de los siguientes problemas: violación de los derechos frente a la violencia social, la violencia, el abuso y la explotación sexual, la violencia doméstica, la violencia en las calles y las comunidades, el trabajo infantil, la violencia institucional, la violencia en las escuelas y los entornos educativos. Esta es un estudio de carácter bibliográfico en el que los autores que tratan sobre la política de educación en derechos humanos se utilizan, además de los documentos oficiales que garanti-

cen los derechos fundamentales a la vida y derecho a la salud; libertad, respeto y dignidad; a la familia y la vida comunitaria; la educación, la cultura, el deporte y el ocio; profesionalización y la protección en el lugar de trabajo, tales como el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia y la situación de la juventud. Otro documento importante se utilizó Mapa de la Violencia 2012: Los niños en Brasil, que apunta resultados magnitud sordido. Se concluye, desafortunadamente, que las causas externas son las más responsables de la violencia contra los niños, adolescentes y jóvenes en Brasil. Entre ellos, en primer lugar, son los asesinatos que afectan principalmente a los niños y hombres jóvenes causados por la violencia física, con mayor frecuencia, es cometido por los padres, seguida de la violencia sexual que afectan principalmente a los niños y las adolescentes, y el autor del delito principal es el padre, seguido por otros miembros de la familia. Para minimizar este escenario significa que el campo de la educación no debe pasar por alto lo que permite su responsabilidad, sobre todo, que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen su derechos garantizado con respecto al acceso a la educación de calidad. No se puede negar que en las últimas décadas, se dieron pasos importantes en ese aspecto, pero la educación aún no ha recibido el reconocimiento de los medios de comunicación de masas y la sociedad en su conjunto como un derecho humano fundamental y un eje transversal, que cruza no sólo la educación formal, sino también la no-formal.

INTRODUCCIÓN

En el Brasil de hoy es necesario hacer un trabajo educativo extraordinario, con un profundo e implacable sentido del compromiso social, con el fin de garantizar los derechos fundamentales de todos los niños, adolescentes y jóvenes. Como afirma Paulo Freire (1996) sabemos que la educación no es el único camino para cambiar el mundo, pero sin ella la sociedad también no se cambia. Por lo tanto, se reconoce que los cambios sociales son herederos de los materiales y sus ramificaciones en los cambios en la conciencia y la conducta de las personas y las instituciones cambian. Por esta razón, la assuncion de responsabilidad por los educadores y otros líderes de opinión no puede ser pasado por alto. Estos actores sociales inevitablemente son formuladores de discursos cargadas de ideologías cuyas interpretaciones de los hechos, contextos y sus protagonistas generar análisis de la realidad, que pueden culminar en una perspectiva crítica y transformadora o conservador para mantener el *status quo*.

Nuestra apuesta es en el compromiso de los educadores para desarrollar y dar visibilidad a las iniciativas y propuestas dirigidas en el ejercicio de la ciudadanía desde la niñez. Proponemos aquí ampliar el debate sobre los desafíos que enfrentan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes adelante las condiciones sociales de la vulnerabilidad y también, queremos reflexionar sobre las posibilidades de superarlos, buscando construir propuestas que aseguren, según lo previsto en el Estatuto del Niño y la Adolescencia (ECA), la garantía de los derechos fundamentales: a la vida y a la salud; a la libertad, respeto y dignidad; a la convivencia familiar y comunitaria; la educación, la cultura, el deporte y el ocio; a la formación profesional y la protección en el trabajo y; también de acuerdo a los principios del Estatuto de la Juventud, incluido el reconocimiento de la juventud como sujeto de derechos universales, generacionales e individuales.

En este sentido, es preciso reconocer que la experiencia escolar ocupa o debería ocupar un lugar grande en la vida de los niños, los adolescentes y los jóvenes a largo de su vida. Tratar de construir y ofrecer una visión crítica y contextualizada a los temas centrales de la cuestión de la relación entre los derechos humanos y la educación de los niños y jóvenes es uno de los desafíos que se imponen a los educadores, ciudadanos, representantes de la sociedad civil, las autoridades políticas y estatales en la actualidades brasileñas.

Para cambiar la realidad social es preciso conocerla críticamente y discutirla a la parte de fundamentos y principios políticos, concepciones culturales y los postulados económicos que puedan sustentar esta intención y, con respeto a los problemas y la vulnerabilidad vinculada a la infancia y la juventud y la observancia de los derechos fundamentales de las personas como hasta 18 años de edad, este desafío se presenta para todos nosotros en la orden del día y al alcance de las manos.

EL NIÑO, EL ADOLESCENTE Y EL JÓVEN: VIOLACIÓN DE LOS DERECHOS ADELANTE A LAS VIOLENCIAS SOCIALES

El niño y el joven deberían ocupar un papel destacado en cualquier sociedad, lo que refleja la atención a las preocupaciones y acciones de los gobiernos con estos actores sociales, pero no siempre es así. Por el contrario, en muchos países, como Brasil, su presencia en el imaginario nacional es menos que aparece relacionadas con la educación, el deporte y el ocio, la salud, en comparación con la relación con el flagelo de la delincuencia y la violencia urbana, medidas socio-educativas y el trabajo infantil.

Esta línea de pensamiento, Gentili (2009, p 1065 -. 1066) señala que en los países de América Latina, “la pobreza tiene un impacto mucho más fuerte en la población infantil y juvenil que en la población adulta.” Así, el autor dice:

[...] Desde a infância até a adolescência, as condições de pobreza e indigência interferem de maneira intensa nas oportunidades educacionais dos mais pobres. O ciclo que vai do nascimento ao prematuro ingresso no mercado de trabalho, também acompanhado, no caso das meninas, pelo exercício prematuro de uma maternidade marcado por riscos e por uma assistência médica precária, condiciona seriamente as oportunidades educacionais da infância latino-americana e caribenha, questionando o seu direito à própria vida.

El estudio mundial acerca de la violencia contra los niños y adolescentes, apuntado por Paulo Sérgio Pinheiro a la Asamblea General de las Naciones Unidas, en octubre de 2006, apunta siete tipos de violència que deben ser combatidos en primer lugar en todo el planeta. Sobre las relaciones con el universo educativo, ese asunto podrá servir de base para algunas de nuestras análisis y conjeturas acerca de la temática.

Los temas de Abuso y la *Explotación Sexual, Violencia Doméstica y la Violencia en las Calles y las Comunidades, el Trabajo Infantil*, de listo, nos pusieron adelante la brutalidad todos los días infligida a los estudiantes y requieren las posiciones energéticas y una acción inmediata por parte de las autoridades políticas públicas que podrán frenar este fenómeno social. Al mismo tiempo, cuestiones como aquellas relativas a la Violencia Institucional, la Violencia en Escuelas y los entornos educativos, y en relación con las personas con VIH y la violencia contra los SIDA, nos son demasiado desconocido y no tenemos argumentos, excepto el ideológico, que puede guiar su afrontamiento.

Otro punto que merece atención y que debemos prepararnos para su comprensión y hacer frente a las imágenes que las sociedades construyen en relación con la violencia que cercan los niños, adolescentes y jóvenes, con el uso intermitente de expresiones peyorativos, que quedan frecuentemente en diversas áreas y niveles de la educación, como menores, delincuentes y matones señalan el carácter discriminatorio y predispuesto en torno a esta cuestión en el universo social. El imaginario social es construyendo sobre las relaciones históricas, económicas, culturales y sociales en las que los seres humanos que producen y son producidos por ellos. Procesos individuales y colectivos constituyen una realidad objetiva y subjetiva compleja, conflictiva y contradictoria, dinámica. En estos términos,

entendemos, como Zamora y Vestuarios (2009, p. 164), que en las sociedades de hoy en día, “la violencia, la violación de los derechos y la criminalización parece ser una forma de tratar con la gente más pobre, pensamos siempre de como potencialmente peligrosos “. Se suma a la pobreza, el ser indígena o afrolatina población y menos de 18 años (Gentili, 2009, p. 1066).

La comprensión de las responsabilidades políticas y sociales que enfrentan el problema de la violación de los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes, necesariamente implica el cuestionamiento de la educación formal y no formal, buscando entender que una perspectiva transformadora (Freire, 1995). En este sentido, es esencial que los educadores ejercen su papel como crítico-intelectual (Giroux, 1997), el establecimiento de análisis sobre el alcance del tema, bajo las más diversas perspectivas históricas, geográficas, sociológicas, antropológicas, puede proporcionar la expansión de debate social y, a su manera y el tiempo, contribuir a la transformación de esta realidad.

VIOLENCIA, ABUSO Y EXPLOTACIÓN SEXUAL

En la mayoría de las veces, en El imaginario social, los jóvenes, adolescentes y mismo los niños submetidos a la prostitución son mirados como delincuentes y, muy poco, como víctimas. Se da preferencia en las discusiones la Idea que este fenómeno tiene relaciones con la participación promiscuo con grupos de jóvenes, el consumo de drogas, el alcoholismo, las investiduras policiales en locales prohibitivos a los niños. Son miradas que Dan fuerza e fomentan el estereotipo que tienen los adolescentes y jóvenes como delincuentes y problemáticos.

Sucede que, no hace mucho tiempo, según los datos de la *Explotación Sexual Comercial de los Niños, Niñas y Adolescentes de Investigación - Antecedentes y Progreso*, publicado en 2001 por UNICEF, cada año cerca de un millón de niños y jóvenes se ven afectados por este tipo la violencia en todo el mundo.

En Brasil, el problema también es muy grave y trivial, pero en el universo educativo no sabe cómo manejar el asunto, al igual que en el ambiente familiar, si quieres ocultarlo u omitirlo. Pocas veces estamos dispuestos a hablar de ello públicamente, mucho menos a realizar una seria reflexión sobre las propuestas y soluciones que pueden ser alegadas por las autoridades estatales. El área de la educación nunca podría robar a participar en el debate y la acción social que permita afrontar y superar la histórica una de las más abrumadoras violaciones de la integridad moral, física y psicológica de los niños, los jóvenes y adolescentes de nuestro país.

En Brasil, el Programa Nacional de Lucha contra la Violencia Sexual contra Niños y Adolescentes (PNVSCA) - un área de la Secretaría Nacional para la Promoción de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que está vinculado al Departamento de Derechos Humanos de la Presidencia. Una de las iniciativas del programa fue el desarrollo de un manual⁹, en colaboración con el sector empresarial y la sociedad civil, lo que presenta conceptos sobre la violencia sexual contra niños y adolescentes. Este material podría servir como objeto de análisis por los educadores que trabajan en la educación formal y no formal, la promoción del debate sobre el tema en cuestión.

LA VIOLENCIA DOMÉSTICA

Al fin del siglo XX, en 1999, se hizo público un estudio encargado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), La violencia en América Latina y el Caribe: un marco para la acción, que se ha estimado que cada año seis millones de niños y adolescentes sufren graves abusos cometidos en la región, incluyendo en las estadísticas, los casos de abandono escolar. La más terrible es que aproximadamente el mismo período, 80 000 niños y adolescentes murieron víctimas de sus propios padres, hermanos, otros familiares, amigos y vecinos.

Esta alarmante violación de los derechos de los niños y jóvenes, perpetrada en el ámbito doméstico no ve las repercusiones debidas autoridades educativas brasileñas. También Juntas de educadores los datos no son alentadores, y lo que vemos es la falta de debates desarrollados y acumulados sobre esta terrible situación, cuando no producir algunas protestas cuando se registran los casos extremos en los que el castigo y el maltrato tienen graves consecuencias como la muerte o consecuencias irreparables.

Mismo teniendo la confianza de los maestros, directores y funcionarios de la escuela, no siempre los niños, adolescentes o sus familias tienen quejas y piden ayuda contra el abuso, que pasan desapercibidos y no son aún vistos como una grave violación de los derechos los seres humanos. Debido a que, en muchas ciudades y localidades brasileñas, predomina cierta aceptación del uso del castigo físico sobre los niños, los adolescentes y la educación de la juventud.

9 Consultar en: http://portal.mj.gov.br/sedh/spdca/T/cartilha_cartilha_educativa_SEDH_1512.pdf.

Debemos reconocer que estamos hablando de un contexto complejo, cuyo enfoque requiere una preparación y un trabajo cuidadoso, permanente y profundo por parte de los educadores y las autoridades educativas. Protesta y denunciar esos males que golpean contra los jóvenes, los niños y los adolescentes es algo importante y necesario hacer, pero no es suficiente. Parece apropiado que, en el ámbito educativo, este problema se discute en varios aspectos, tales como las causas de este fenómeno, las formas de frenar que las leyes existentes en boga y cuáles son los derechos de los niños y los jóvenes y cómo consagrar en nuestra sociedad.

Algunas iniciativas en la educación superior y la administración pública pueden ser identificadas, aunque aislada, en un intento de ofrecer subsidios que permiten el acceso a la información que se refieren a hacer frente a la violencia doméstica asociada a la violencia sexual contra niños y adolescentes. Lo que es común en los textos de estas publicaciones es el hecho de que este tema debe ser abordado por las políticas públicas en las dimensiones intersectoriales, Intersecretarial, interdisciplinarios y multidisciplinarios. Esta conclusión reitera la propuesta del Sistema de Garantía de Derechos, diseñado por la ECA, desde la década de 1990, constituye la articulación e integración de los diversos sectores públicos - educación, salud, seguridad pública, cuerpos legales, tales como la Oficina de la Infancia y Familia, Defensoría del Pueblo, entre otros, la promoción, la defensa y el control para la garantía efectiva de los derechos humanos, el fortalecimiento de la seguridad de red llena de niños y adolescentes.

VIOLENCIA EN LAS CALLES Y EN LAS COMUNIDADES

La violencia en las calles y comunidades es el que tiene una mayor visibilidad en el entorno social, entre los siete grupos estudiados y analizados por las Naciones Unidas (ONU), esto se debe a que, según sus responsables, por definición, en los espacios públicos. Cabe destacar, sin embargo, que este tipo de violencia no aparece entre los temas que merecen atención en las reuniones, conferencias y simposios organizados por ellos, los empleados de educación profesional y política. Sin embargo, en prácticamente todas las regiones del país, son hombres jóvenes de entre 15 y 24 años, que viene a ser las principales víctimas de la violencia urbana, especialmente en los barrios periféricos y pobres de las grandes ciudades brasileñas.

Los Mapas de la Violencia producidos por Waiselfisz (2004, 2006, 2008), y Zamona y Camarim (2009) muestran que hay 16 asesinatos al día de los niños

y adolescentes en general por armas de fuego en Brasil. Y, además, el riesgo de un hombre negro joven que es asesinado es cinco veces mayor en comparación con un joven blanco. Es imposible no indignarse frente a estos datos que revelan la ausencia de una política pública que en realidad tratar al niño, el adolescente y el joven bajo el principio de prioridad absoluta, como lo indica el ECA y de la Constitución Federal de 1988.

Por lo tanto, la sociedad civil y especialmente los educadores, son fundamentales en el control social con respecto a la ausencia de políticas públicas que garanticen el pleno desarrollo de los niños, los adolescentes y los jóvenes, reconociéndolos como sujetos históricos y derechos.

EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO INFANTIL

Las preocupaciones de que muchos ciudadanos, organizaciones de la sociedad civil, la sociedad política y las instituciones del Estado indican que la explotación del trabajo infantil se merece un regalo especial cuando llamamos la atención sobre los problemas, la búsqueda de soluciones y la adopción de políticas públicas relacionadas con la violencia contra las niños, jóvenes y adolescentes. Sin embargo, en la mayoría de los casos, lo que encontramos es que el mal uso de la mano de los niños y el trabajo con jóvenes es aún muy presente en nuestra sociedad y, en cierta medida, está socialmente aceptado y defendido.

Una de las posibles explicaciones para la comprensión de esta situación se asocia a la excesiva concentración de la riqueza que tenemos en Brasil y la dificultad de establecer mecanismos jurídicos, políticos y económicos, eficaces y sostenibles para la distribución, esta realidad requiere que los niños a trabajar para contribuir al la formación de la renta siempre muy bajo.

Es sorprendente saber que, de acuerdo con estimaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 2005, al menos 19,7 millones de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años, procedentes de 19 países de América Latina, que participan en las actividades económicas, un número que corresponde al 14,7% de este grupo de edad. Para esta organización, los datos de la región no son diferentes de los obtenidos en todo el mundo, por otra parte, de acuerdo con la OIT, uno de cada seis niños en el mundo son víctimas del trabajo infantil en sus diferentes formas.

En Brasil, en tanto, la situación no es menos sórdida e inquietante. Tenemos una cuota espeluznante de los trabajadores y los niños los niños y jóvenes que se

ganan la vida trabajando duro todos los días como grandes personas en la ciudad y el país. El cinco por ciento de los niños y adolescentes de entre 10 y 13 años de trabajo. En las zonas urbanas la cifra se reduce hasta el 3,3%, pero en las zonas rurales, la realidad es aún más difícil para los niños y niñas: 13,6% trabaja, es para ayudar a la familia o la prestación de servicios a terceros.

VIOLENCIA INSTITUCIONAL

En medio del aparato legal e institucional de Brasil, el término Violencia Institucional diferentes formas de violencia practicada por las instituciones del Estado, sus órganos y agentes, debido al mantenimiento de la ley y el orden y el control social. En este campo conceptual violencia que ocurre en los centros de detención para jóvenes, niños y adolescentes, ya sea con el propósito de la protección contra el maltrato a la familia, ya sea porque están metidos en dicho penal y el conflicto con las relaciones de derecho se inserta.

En nuestro país, una de las principales formas de violencia institucional practicada en fundaciones y centros para niños en conflicto con la ley estatal es la negligencia de las autoridades para sugerir políticas eficaces y medidas educativas, y las condiciones de infraestructura limitados, las previsiones presupuestarias reducidas y un interés mínimo retribución y cualificación de los profesionales. Incluso en el estado de São Paulo, el más rico, y que cuenta con más recursos de la Unión, aspectos tales instalaciones precarias, condiciones insalubres y la falta de sistemas organizados de rehabilitación se identifican en prácticamente todas las unidades de la Fundación Centro de Atención Socio-Educativa para Adolescentes (Fundação CASA) y constantemente denunciado por sus empleados, por la prensa y los políticos y los preocupados por los derechos humanos de los niños, los adolescentes y la sociedad civil joven.

VIOLENCIA EN ESCUELAS Y EN ENTORNOS EDUCATIVOS

La violencia en las Escuelas y en Entornos Educativos puede ocurrir de diferentes maneras y formas, entre las que podemos mencionar:

- La violencia por parte de las autoridades escolares cuando no es la imposición de castigo físico y emocional o degradante de los estudiantes

- la violencia resultante de la imposición de regulaciones injustas o poco claras o falta de diálogo entre el personal, los maestros, directores y estudiantes y las familias
- la violencia entre los propios niños y adolescentes lo que sucede cuando los estudiantes están obligados a someterse a los grupos de más avanzada y más fuerte físicamente rango de edad

La respuesta a este tipo de violencia se expresa tradicionalmente en las acciones de los niños y adolescentes contra la propiedad de la escuela o de los estudiantes en la cotidianidad la vergüenza de la escuela, que también afectan el desempeño del estudiante, el deterioro de las relaciones en el entorno de los estudiantes y que contribuyen al abandono o expulsión de la escuela.

En 2007, el Sindicato de los Profesores de enseñanza oficial del Estado de São Paulo - APEOESP, en colaboración con el DIEESE publicó los resultados de la investigación sobre la violencia en las escuelas, bajo la mirada de los maestros-los delegados que participaron en el XXI Congreso de Apeoesp diciembre 2006. Siguen los principales elementos del informe: la violencia en las escuelas estatales, la remisión por los casos de violencia escolar, la sensación de seguridad en las escuelas, proyectos y medidas que tienen un impacto sobre la violencia y las posibles explicaciones para la violencia y los efectos sostenidos.

Estos elementos permiten tener una idea de los numerosos aspectos de carácter más amplio histórica, social, económica y política que abarcan el campo de la educación y, más específicamente la escolarización, en el debate sobre la violencia. Después de todo, en palabras del Codo (1999, p. 151), “el fenómeno de la violencia no es algo que singulariza las escuelas, sino todo lo contrario, se trata de un problema de la sociedad en su conjunto, y las escuelas de las capitales más violentos se ven en consecuencia los más afectados”.

VIOLENCIA RELACIONADA AL VIH Y NIÑOS Y JÓVENES CON SIDA

La propagación del SIDA aumenta la vulnerabilidad de los niños y adolescentes, también se produce un aumento en el número de huérfanos que a menudo se enfrentan a situaciones de empobrecimiento y que no tienen familiares que puedan criarlos y educarlos. También hay casos dramáticos en los que para sobrevivir, los niños terminan con SIDA sometidos a tareas peligrosas y hasta se relacionan con el crimen o la explotación sexual.

En América Latina y el Caribe, el VIH afecta actualmente a unos 48.000 niños menores de 15 años y 735.000 adolescentes y jóvenes entre 15 y 24 años. Fondo Mundial de Lucha contra el SIDA reveló que la virtual erradicación para el año 2015 (menos de un 1% las tasas) de transmisión de madre a hijo del VIH (durante el embarazo, el parto o la lactancia), en caso de producirse la llamada transmisión vertical. El Ministerio de Salud informó que Brasil tendrá que trabajar duro para lograr estas tasas. Actualmente, el país registra una tasa de 6,8% de la infección de los bebés. Al menos 10.194 niños brasileños menores de 5 años de edad fueron infectados con el virus del SIDA como consecuencia de la transmisión vertical.

Una de las razones para el índice no disminuye en Brasil es que es difícil ampliar el diagnóstico de VIH en mujeres embarazadas. El noventa por ciento de las mujeres embarazadas atendidas en la red de atención primaria hace prenatal, pero sólo el 60% de ellos pasa la prueba que detecta el virus.

Ante tal escenario, el universo educativo también tiene su función y el ámbito de responsabilidades que cumplir, tratando de entender la importancia del fenómeno y al mismo tiempo discutir e instigar soluciones a estos jóvenes, los niños y los adolescentes no tienen sus derechos humanos violados.

Sin embargo, es importante reconocer que este tema está totalmente fuera de la jornada a las preocupaciones cotidianas de la gran mayoría de los educadores brasileños y autoridades educativas, algo que es drástico y muy preocupante si tenemos en cuenta la medida en serio del problema en la vida de miles de personas en el país.

CONSIDERACIONES FINALES

El ambiente escolar es conocido por ser decisivo para la búsqueda de la vida social, la formación de habilidades, valores y significados, y si estamos dispuestos a pensar en términos más amplios y ontológicas preocupaciones, para despertar el interés por el aprendizaje y la búsqueda incesante de conocimiento, que es inherente e inalienable a nosotros como parte de la humanidad. Frente a tales desafíos y grandioso es que nos preocupamos por el tratamiento que se da a los temas que están asociados con las diferentes formas de violencia, abusos de todo tipo y que se practican durante el día, los niños y los contras reclamo de los jóvenes que el imperativo de el ámbito educativo no escatima asuma su parte de responsabilidad en la búsqueda de soluciones que pueden asegurarles de manera inalienable, el disfrute de los derechos que son fundamentales para cualquier ser humano.

En los últimos años, Brasil ha habido algún avance significativo en la ampliación del acceso a la educación, especialmente en la escuela primaria, sin embargo, no fuimos y no somos capaces de garantizar la finalización de los estudios, ni niveles satisfactorios de rendimiento académico o calidad de la educación ofrecida a todos matriculados. En este sentido, cuando estamos dispuestos a reflexionar sobre la relación entre la educación y su papel en la realización de los derechos humanos de los niños, los adolescentes jóvenes, no podemos olvidar las desigualdades económicas y sociales inconmensurables que marcan profundamente el país.

Además, muchas autoridades y líderes de opinión tratan a la educación sólo desde la perspectiva del gasto social y las previsiones presupuestarias y casi nunca como sinónimo de inversión que tiene la función principal de promover el desarrollo, la capacidad y la formación de las personas. Esta lógica con la que se conciben los conceptos financieros y educativos también se relaciona sólo con el ejercicio de la gente va a la escuela, donde ocupan un papel puramente receptivo. Por lo tanto, no es alentador y apreciar la posibilidad de una actitud interactiva y dialógica de los niños y adolescentes en las escuelas, reconociendo que ellos pueden y deben cooperar en este proceso, tomando un papel activo y consciente en su desarrollo.

De hecho, se han dado algunos pasos importantes, pero la educación aún no ha recibido el reconocimiento de los medios de comunicación de masas y la sociedad en su conjunto como un derecho humano fundamental y un eje transversal, que cruza no sólo la educación formal, sino también no formal. Porque, en verdad, la educación va mucho más allá de los bancos de la escuela y debe acompañar al ser humano durante toda la vida, como un proceso permanente y continuo, como un derecho humano inalienable, que nunca podríamos renunciar.

Pensar y comprometerse con la formación de ciudadanos autónomos y críticos es algo que implica la ampliación de nuestra comprensión del proceso educativo de su concienciación y participación activa como una fuerza política de cambio y transformación social. Sobre todo un escenario y la mayor parte de la historia en la que la clemencia y la gracia de reconocer que los derechos humanos fundamentales no estaban totalmente garantizada para todos los niños, jóvenes y adolescentes en nuestro país.

REFERENCIAS

- CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Brasil.
- CODO, W. (1999) *Educação: Carinho e Trabalho*. São Paulo: Vozes.
- DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível na Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: www.direitoshumanos.usp.br. Acesso em 23 de Nov. de 2013.
- ESTATUTO da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília. Brasil.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GENTILI, P. (2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez.
- GIROUX, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed
- JUNQUEIRA, I. C. (2009). *Do ato infracional à luz dos direitos humanos*. Campinas: Russel Editores.
- LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 01-32, 23 dez. 1996. Brasil
- ORGANIZAÇÃO da Nações Unidas (ONU). Conferência Mundial Sobre os Direitos do Homem. Viena, 14-25 de Junho de 1993.
- PINI, F. R. de O.; MORAES, C. V. (orgs) (2011). *Educação, Participação e Direitos Humanos*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- PIOVESAN, F. Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. In:
- MARTINS, José R.; SOUSA, N. H. B. de; LEFÉVRE, Júlia M. *Educação para a paz e Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2008. p. 219-244.
- PLANO Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Comitê de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC/MJ/Unesco, 2009.
- RELATÓRIO A Infância e a Adolescência nos Meios de Comunicação Ibero-americanos.

- RELATÓRIO. Disponível em: http://www.unicef.org/lac/premios/port/pdf/portuguez_final.pdf Acesso em 11.02.2013.
- RELATÓRIO do especialista independente para o Estudo das Nações Unidas sobre a Violência Contra Crianças, 23 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/Estudo_PSP_Portugues.pdf Acesso em 08.02.2013.
- SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (org.) (2010). *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, p. 15-40.
- SPOSATO, K. B. (2006) O direito penal juvenil. Prefácio Sérgio S. S. São Paulo: *Revista dos Tribunais*. 205 p.
- SPOSITO, M. P. *A produção de Conhecimento sobre Juventude na Área de Educação no Brasil*. Disponível em: <http://www.hottopos.com/harvard4/marilia.htm> Acesso em 15/2/2009.
- VIOLENCE in Latin America and the Caribbean: A Framework for Action. Technical Study Sustainable Development Department Inter-American Development Bank, March 1999. Disponível em: <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd66/1073eng.pdf> Acesso em 11.02.2013.
- ZALUAR, A. “Gangues, galeras e quadrilhas: globalização, juventude e violência”. In: VIANNA, H. (org.) (1997). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: UFR.
- ZAMONA, M. H.; CAMARIM, C. (2009). “Direitos de crianças e adolescentes: extermínio, racismo e o velho silêncio”. In *Direitos Humanos no Brasil*. Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, p. 13-45.

2 TUTORIAS Y DESEMPEÑO PARA EL BIENESTAR ACADÉMICO EN LA VIDA DE ALUMNOS DE LICENCIATURA

Silvia Villarruel Rodríguez

Lorena Villarruel Rodríguez

José de Jesús Quintana Contreras.

Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara,
Ocotlán, Jalisco, México

RESUMEN

Este trabajo, proyecta una visión actualizada que referencia el compromiso de la Universidad de Guadalajara, específicamente del Centro Universitario de la Ciénega, que se realizó en los calendarios escolares 2013-B y 2014-A con alumnos de las carreras de Contaduría Pública, Derecho y Psicología para acompañar al estudiante por medio de tutorías; Es un espacio curricular de gestión y orientación individual, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye mediante el acercamiento al desarrollo social, afectivo, cognitivo, académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida. Nuestra sociedad está preocupada por muchos problemas, como el estrés, el consumo de drogas, violencia, agresividad, ira, desigualdad de género conflictos que tienen que ver con las emociones. Son varias las literaturas que hablan de la situación escolar actual, de conflictos escolares. Este servicio se ofertó para tomar conciencia y sobre todo hacer una contribución en la educación para el aprendizaje, así como facilitar un marco de cuestión que permita reflexionar sobre las situaciones particulares de cada estudiante en el contexto educativo mediante las tutorías.

En este sentido, el proceso se centró: En acompañar a cada alumno en las acciones que favorezcan su inserción en la dinámica de la Universidad para los diversos momentos de su estancia en la misma. Contribuir al reconocimiento de las necesidades, intereses de los jóvenes en su proceso de formación académica, coadyuvar en la formulación de un proyecto de vida viable, comprometida con su realización personal en el corto y mediano plazos.

Se encontró que el tema que más le preocupa al universitario del centro universitario, es el de egresar, relación entre la experiencia del mundo del trabajo y el acompañamiento en la formación de egresados en la actualidad el énfasis se ha dirigido notablemente hacia este último aspecto. Para esto existen bases pragmáticas y también humanas del desarrollo de calidad de vida. Porque existen evidencias de que nuestras expectativas y actitudes respecto al espacio de vida estudiantil, afectan el comportamiento de los alumnos en la universidad, en el hogar y en la comunidad de manera más extensa.

2.1 TUTORÍA DE ALUMNOS DE LICENCIATURA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE LA CIÉNEGA

Durante el trascurso de las tutorías, claramente se identifican algunos factores externos e internos que influyen en el ejercicio de las funciones propias de la universidad que llevan a concluir sobre la importancia de precisar los vínculos de la universidad con los alumnos para integrar un servicio incluyente. Se argumenta la necesidad de importantes vínculos, mediante las tutorías para habilitar la importancia del desarrollo integral como misión principal de las instituciones superiores educativas, así como las actividades académicas reforzadas con el acompañamiento del estudiante durante la instancia en la universidad.

En México, en el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 (SEP, 2013) el Ejecutivo Federal propone una Educación Superior en la cual se contemple: 1) La generación, aplicación y transmisión del conocimiento en las Instituciones en Educación Superior “IES”, 2) La formación integral de los estudiantes, 3) La internacionalización IES, y 4) La mejor inserción de las nuevas generaciones al ámbito laboral. Todas éstas son áreas en las que la OE puede ayudar a las IES.

La OE para el nivel superior de educación, según fue definida en el Foro Europeo de Orientación Académica, es un proceso educativo tendente a que los jóvenes adquieran una conciencia hermenéutica e interpretativa, capaz de afrontar una gran cantidad de inputs informativos para elaborar sus propios proyectos de vida personal y profesional específicos con respecto a sus propias vivencias y contrastados con demandas sociales (Vidal & Díez, 2002).

En un principio se ofrece una orientación académica, que tiene la finalidad de brindar al alumno una mejora en su rendimiento académico y educativo con el propósito de superar las exigencias que permita obtener un título profesional. Para ello se comprometen los docentes en esta dinámica de acompañamiento.

Para que el desarrollo humano y social sean sostenibles deben regirse por valores éticos y morales (Casas, 2005) por lo que las instituciones educativas deben considerar dentro de sus tareas fundamentales ayudar a la sociedad a reflexionar, comprender y actuar sobre problemas éticos y sociales (Delors, y otros, 1996), lo que implica no solamente la masificación de la educación superior como estrategia de desarrollo humano, sino también la formación integral de los individuos para poder alcanzar en forma real dicho desarrollo.

Así mismo, (Álvarez, 1995) señala que: La orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativos y socio profesionales.

La orientación académica es definida por (Nérici, 1990) como “un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral”.

La orientación escolar y/o académica implica, según (Ayala, 1998) “Un proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigidas a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo, desarrollo de habilidades cognitivas”. Como asesoría, guía al alumno en el ámbito académico, (Molina, 2014) considera la orientación escolar como “Proceso dirigido a ofrecer ayuda, atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios”.

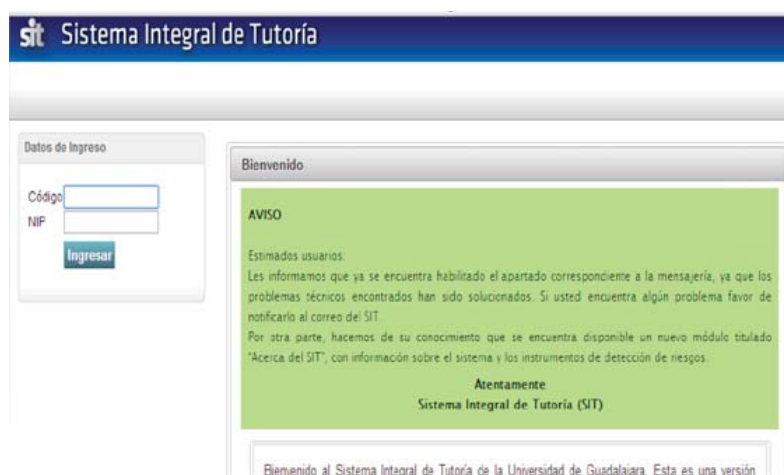
Desde el punto de vista de la relación enseñanza-aprendizaje, (Molina D. , 2001) define la orientación escolar como un proceso dirigido al desarrollo de habilidades y destrezas para aprender a aprender, formar hábitos, actitudes, valores y comportamientos positivos hacia el medio escolar en relación a las actividades de aprendizaje.”

Para estos autores la tutoría es la asesoría que se oferta al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios. De ahí que la conceptualización que se afronta está dirigida a la ayuda y asesoría en actividades de aprendizaje, formación de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje eficaz, así como acompañamiento para el bienestar durante el transcurso de su trayectoria en la universidad.

Las diversas concepciones presentadas nos permitieron hacer la apertura con una mirada objetiva, imparcial acerca de la tutoría que han sido superadas por un enfoque más amplio, integral, y holístico que incide en un acompañamiento que tome en consideración los distintos contextos educativos, permitiendo atender al sujeto como un todo integrado, pero sobre todo, que asuma funciones de prevención y desarrollo.

En la siguiente tabla 1.1 se muestra el ingreso a la página que creó la Universidad de Guadalajara para la atención personalizada del tutor – alumno nombrada “Sistema Integral de Tutoría”.

Tabla 1.1 “Sistema Integral de Tutoría”



Fuente: Universidad de Guadalajara 10/06/2014¹

La tutoría logra promover el progreso integral del potencial del alumno, cuyo efecto será continuo a lo largo de su vida, considerando la educación en valores, toma de decisiones, capacidades cognitivas y metacognitivas como objetivos básicos. Con una entrevista inicial en la que se detallan e incluyen información de uso de los recursos tecnológicos del sistema.

En la siguiente tabla 1.2 se muestra alumnos activos de tutorías del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

1 Disponible en <http://tutoria.udg.mx/faces/login.xhtml> de la Universidad de Guadalajara por el Sistema Integral de Tutoría consultado 10/06/2014

Tabla 1.2 “Tutoría”

	Código	Carrera	Socio Economico
●	207044887	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Sin riesgo A/B
●	208501812	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Sin riesgo C+
●	208568529	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D
●	208666105	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	No contestado
●	211756174	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D+
●	211756204	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D
●	211756247	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	No contestado
●	211756203	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D
●	211756301	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	Riesgo D
●	300605441	LIC EN CONTADURIA PUBLICA	No contestado

Fuente: Universidad de Guadalajara 10/06/2014²

Las características principales de este tipo de servicio que oferta la Universidad de Guadalajara es de carácter, que contribuye al proceso para conocerse mejor, ofrecer información para efectuar una toma de decisiones adecuada, formar a los alumnos en competencias laborales, asesorar, seguir y evaluar el proceso de inserción laboral. Arrochelando el tiempo que se pasan en espacios virtuales, el alumno con este recurso se apoya dejando el servicio para ser usado a gusto.

La orientación académica es un término referido a niveles educativos superiores, siendo una ayuda al alumno para mejorar su rendimiento académico y educativo con la finalidad de superar las exigencias para la obtención de un título profesional. Consiste en un proceso de ayuda para prevenir y/o detectar dificultades en los estudios, aclarar las propias metas formativas, facilitar los procesos de toma de decisiones, entre otros todo ello orientado a alcanzar su máximo desarrollo como persona.

En la siguiente tabla 1.3 se muestra la bandeja de entrada donde se permite tener comunicación activo entre el tutor-alumno de forma virtual del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

2 Disponible en <http://tutoria.udg.mx/faces/lista.xhtml> de la Universidad de Guadalajara por el Sistema Integral de Tutoría consultado 10/06/2014

Tabla 1.3 “Mensajes”



Fuente: Universidad de Guadalajara 10/06/2014³

Con la ayuda de la aplicación de mensajes ambos están conectados para que surja la orientación personal, como un proceso de ayuda en los problemas de índole personal, que muchas veces se identifica con el asesoramiento psicológico, es decir, el asesoramiento personal individualizado basado en la relación cara a cara.

Implica ayudar a la persona a profundizar en el análisis de su situación actual, de las alternativas que se le presentan, las implicaciones de éstas. Este tipo de orientación procura al sujeto un mejor conocimiento de sí mismo, desarrollo de su madurez personal, compromiso en la realización de su proyecto de vida. Se preocupa de la clarificación de valores en la vida afectiva del individuo, así como de la modificación de los aspectos de su personalidad y conducta.

2.2 CONTRIBUCIONES DE LAS TUTORÍAS

Este trabajo se desarrolló como un proceso de varios términos, en el que involucraron la educación, se comprometieron elementos en los que el alumno se despojó de ideas de “estoy solo y me quedare con los brazos cruzados” que usualmente

3 Disponible en <http://tutoria.udg.mx/faces/Mensajes.xhtml> de la Universidad de Guadalajara por el Sistema Integral de Tutoría consultado 10/06/2014

son utilizados para hacer notar ese descontento al percibirse como desiguales de los demás alumnos que no tienen que dividir sus tiempos por falta de recursos económicos. El acompañamiento fue recompensado para tutor-alumno por la compatibilidad de esta experiencia dialogal.

Cada año en Ocotlán, Jalisco México, Universidad de Guadalajara, aproximadamente 703 alumnos, egresan con la esperanza de entrar en el mundo, del trabajo por primera vez. Por lo menos 100 de estos alumnos, consultan la bolsa de empleos y las empresas incubadoras que la Universidad ofrece y brindar asesorías para motivar el emprendurismo. Gracias a la vinculación de involucrar al alumno en la participación de conocer los servicios de emprendedores en los que se les permite insertarse en el mundo empresarial aun siendo alumnos durante el semestre los alumnos de tutorías estos tenían que presentar al menos tres que les hubieran parecido atractivas y de estas tres elegimos una para que la gestionará, esto le permitió visualizar una idea de emprendurismo

En la siguiente tabla 2.1 se muestra un estadístico, porcentaje de alumnos que egresaron, 2012-2013 del Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara.

Tabla 2.1 “Egresados 2012-2013”

Programa Educativo	Ingreso	Egresados	Titulados	Tasa Egreso	Tasa Titulación
Lic. en Psicología	141	72	39	51%	54%
Ing. en Computación	94	28	9	30%	32%
Ing. Industrial	101	41	7	41%	17%
Ing. Química	93	53	1	57%	2%
Lic. en Administración	242	121	36	50%	30%
Lic. en Agronegocios	65	25	12	38%	48%
Lic. en Contaduría	182	44	20	24%	45%
Lic. en Derecho	406	87	22	21%	25%
Lic. en Informática	96	20	9	21%	45%
Lic. en Mercadotecnia	94	36	10	38%	28%
Lic. en Negocios Internacionales	96	44	23	46%	52%
Lic. en Periodismo	100	45	11	45%	24%
Lic. en Recursos Humanos	94	33	19	35%	58%
Químico Farmacobiólogo	95	54	18	57%	33%
Total	1,899	703	236	40%	35%

Nota. las tasas de egreso y titulación fueron calculados por cohorte generacional

Fuente: Centro Universitario de la Ciénega 06/06/2014⁴

4 Disponible http://cuci.udg.mx/sites/default/files/Informe%2020122013%20Dr.%20Raul%20Medina%20Centeno_0.pdf “Sexto Informe de actividades”. Consultado el 06/06/2014

Ahora pasaremos a la contribución de la asesoría o tutoría estrictamente de acompañamiento, por el momento podemos hacer destacar, que se han encontrado hallazgos, acerca de los alumnos, que van a egresar. Que nos permiten hacer algunas mejoras para el centro universitario como la creación de bases de datos de alumnos egresados y empresas donde estos puedan colocarse a trabar.

Encontramos en un primer momento como se sienten presionados, ante las exigencias, de su familia, por encontrar un trabajo, esto los pone estresados anticipadamente, acerca del mundo laboral, es aquí donde el tutor, hace notar al alumno, la clara variedad de cualidades personales, habilidades y potencial para el desarrollo de sí mismo.

Para satisfacerlas adecuadamente, en segundo, tiene que haber técnicas de estimación con las cuales los alumnos puedan apreciar sus propias oportunidades de eficiencia y éxito en las ocupaciones de su carrera. Distribuyendo sus horarios para un accesible aprovechamiento de tiempo en su trayecto universitario.

En la siguiente tabla 2.2 se muestra una iniciativa de apoyo para los alumnos egresados del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara.

Tabla 2.2 “500 becas para emprendedores”



Fuente: Centro Universitario de la Ciénega 06/06/2014⁵

5 Disponible <http://cuci.udg.mx/noticia/500-becas-para-emprendedores>. Consultado 06/06/2014

De esta forma las IES, por exigencias del mundo actual, deben responder a las nuevas necesidades educativas surgidas con la sociedad del conocimiento, siendo éstas la formación, científica y técnica, las competencias humanísticas, posibilidad el aprendizaje permanente.

Debido a ello, los modelos educativos están cambiando, centrándose ahora más en los alumnos que en los conocimientos del profesor (**Coriat, 2005**) Otra ocasión fue la de un chico que asistía a sus tutorías y al final del semestre me dijo “sabes llegue a comprender que debe haber espacios en las relaciones para cometer errores, ofrecer disculpas y dar tiempo para que todo siga su ritmo normal, y eso encontré en las tutorías” –que bueno que la Universidad no solo me llevo conocimientos y técnicas para mi vida profesional, también me llevo que aquí se me dio el espacio para ser yo.

Hallazgos durante la práctica de tutorías

Una deducción, tanto discutible, es la calidad de vida, del estudiante “necesitado” (en el sentido de poco, o nada, de acompañamiento, mientras son estudiantes, lejos de su casa, con la poca posibilidad de desarrollar sus recursos, debido a falta de orientación). Ofrece más posibilidad de satisfacción estudiantil, sentirse acompañados que con carencias de ello.

Los dos temas que se consideran en el título parecen no relacionados a primera vista. Sin embargo, ambos hacen sugerir, que el tema es más amplio en la aplicación, de las tutorías a la calidad de vida del estudiante así como en el desempeño académico en particular.

La contribución de la asesoría o tutoría, estrictamente de acompañamiento, por el momento, podemos hacer destacar, que se han encontrado hallazgos, acerca de los alumnos, que van a egresar, primero, se sienten presionados ante las exigencias de su familia, por encontrar un trabajo, esto los pone estresados anticipadamente, acerca del mundo laboral.

Se sustentó, a los tutorados, en la formación de las cualidades personales, habilidades y potenciar, el desarrollo de sí mismo, para satisfacerlas adecuadamente, en segundo, se trabajó en las técnicas, de estimación, con las cuales los alumnos, lograron apreciar, sus propias oportunidades de eficiencia y éxito en las ocupaciones de su carrera. Un tercero en la comprensión psicológica, cómo se forman, así como se ven influidas sus vidas, preferencias profesionales, que tan firmemente, se ajustan al estilo de vida y aspiraciones del individuo.

El hallazgo más significativo, los alumnos que buscan asesoría, se dividen en subgrupos, con ciertas necesidades propias distintivas. Entre estas las personas que terminan estudios. Las mujeres que viven lejos de su hogar y tienen que trabajar, estudiantes que no conocen información de becas intercambios y necesitan acompañamiento para los tramites.

Se ofertó, el proceso de acompañamiento “tutor”, en la consulta de empleo, en la formación académica, se informaron, a los tutorados, que no se pueden dedicar a una sola ocupación. El consejo implica una relación más extensa, enfática, no directiva entre el tutor y el alumno.

El objetivo, de impartirlas fue claro, ya que se alejó al estudiante, de elecciones inalcanzables, claramente inadecuadas, organizar sus horarios con su trabajo de medio tiempo para que de esta forma lograra descansar y estudiar. Tomando completamente a consideración los intereses, inclinaciones, ya formuladas del alumno Universitario.

La siguiente tabla reúne para comparación algunas de las características de la tutoría que se ha descrito. (Ver tabla 1.1)

Tabla 3. Características de la tutoría que se describe.

<i>Tutoría de correspondencia</i>	<i>Tutoría de desarrollo, concepto de sí mismo</i>
Se concentra en : Información sobre ocupación si vive solo, renta o sus padres están cerca y lo apoyan económicamente	Se concentra en tutorías de tipo de consultoría no directiva problemas con tareas poca comprensión de algunas materias y problemas con maestros
Tiende hacia: El estudiante que tiene problemas de angustia sobre en que se ocupara cuando egrese, o que está desesperado porque los horarios no se ajustan a su estilo de vida.	Tiende hacia: Evita intervención en decisiones relativamente abandono de factores económicos y sociológicos.

Fuente: Elaboración de los autores.

EVALUACIÓN DE LA TUTORÍA, INDIVIDUAL DE LOS ALUMNOS DE LICENCIATURA

La evaluación en las tutorías, se conforma tradicionalmente, bajo la hipótesis de las exigencias de los alumnos, se deben resolver por ellos mismos, pero mi opi-

nión, de hágalo usted mismo. Me queda indudablemente, pasado de moda, usar etiquetas de alumnos flojos, impuntuales, poco comprometidos con su futuro, más bien considero que deben ser acompañados porque si bien ya llegaron, hasta el nivel superior de educación no podemos cruzar los brazos, dejarlos vencer.

Se debe mejorar, su calidad de vida como estudiante, el termino de culpar a la víctima, se refería, originalmente los grupos de la sociedad, que sufrían discriminación económicamente, social, al mismo tiempo, se culpaba de no prosperar. Del mismo modo, culpamos al alumno, que no aprovecha, su falta de progreso para protegernos, de nuestros sentimientos, de fracaso como sociedad, que no se compromete, pero por esto me siento satisfecha, la universidad hace mucho para cambiar la calidad de vida de sus estudiantes.

Por último, debe considerarse el impacto, del acompañamiento de los tutores, es, y debe ser, en beneficio para el alumno que cada, experiencia de trabajo, con una persona sea única, de valor para ambos. Por estas razones, se deben evitar intromisiones o inoportunas, en la privacidad.

SE PROPONE LAS SIGUIENTES DISPOSICIONES PARA LA MEJORA DE LAS TUTORÍAS A GRUPOS VULNERABLES

Se debe poner atención a cada necesidad particular de cada alumno. La información proporcionada voluntariamente del estudiante, se debe tratar con respeto, buscar soluciones favorables, para desarrollar jóvenes egresados seguros, así como firmes con sus decisiones, ya que algunos de ellos están solos, no cuentan con su familia cerca, de la universidad e incluso son la cabeza de la familia, otros están, apoyados económicamente, pero solos para tomar decisiones académicas.

El respecto a las sensibilidades, a la integridad, la autoestima del alumno, siempre debe ser una característica de las relaciones, servicios que ofrece la Universidad con los alumnos. La conservación de una actitud neutral, hacia aspectos morales, fomento de una relación fuerte, sin tintes emocionales o paternales, ayudará al logro de este ideal.

Hay muchos vacíos en nuestros conocimientos, que se deben llenar antes de que podamos, contribuir con la experiencia, en este aspecto. Por ejemplo, proporcionar la asistencia más efectiva, benéfica para las personas, que entran a formar parte de la Universidad como estudiantes, proporcionar un espacio, donde se atiende, se escuche al estudiante que no cuenta con recursos para mantenerse.

Ya que salió de su familia origen, para ir a la universidad, sus padres no cuentan, con los recursos económicos para apoyarles, entonces se encuentran solos, en su decisión de cursar una carrera profesional, tienen que trabajar medio tiempo por esta razón pierden promedio, pierden la oportunidad, para recibir los beneficios de la beca, se les pasan las convocatorias por que se especifican con fecha, hora, documentación que tienen que reunir, estos alumnos vulnerables no participan de estos beneficios.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Praxis.
- AYALA, A. (1998). *La función del Profesor como Asesor*. Barcelona: Trillas.
- CASAS, M. (junio de 01 de 2005). “Nueva Universidad ante la sociedad del conocimiento.” *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2 (2). Obtenido de <http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/tutorias-1.pdf>
- CORIAT, M. y. (2005). *Orientación y Tutoría Universitaria. En: Orientación y Tutoría en la Universidad de Granada*. Universidad de Granada.
- DELORS, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Cameiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . A., M. M. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- MOLINA, D. (2001). *Material de Apoyo Instruccional. Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez.
- · —, (2014). “Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22.
- NÉRICI, I. (1990). *Introducción a la Orientación Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SASS, O. (2012). “Psicología Social y Educación: La perspectiva y pragmática de George Herbert Mead”. *Revista Educación y Pedagogía Vol. X* 26-27, 18.
- SEP. (30 de Septiembre de 2013). *Secretaría de Educación Pública* . Obtenido de Programa Sectorial de Educación.: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf
- VIDAL, J., & Díez, G. y. (2002). “La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: innovación y ajustes a las necesidades de la comunidad universitaria”. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (20), 431-448.

3 LA REGULACIÓN EXISTENTE EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD; ANALISIS DE UNA EXPERIENCIA CONCRETA

Mará Nieves de la Serna Bilbao

Profesora titular de derecho administrativo de
la Universidad Carlos III de Madrid
Secretaria Académica de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas
Vicedecana- de la Universidad Carlos III de Madrid
España

RESUMEN

La ponencia que se presenta, titulada “*La regulación existente en la universidad española de los alumnos con discapacidad; analisis de una experiencia concreta*”, persigue fundamentalmente exponer las líneas generales de las regulaciones y actuaciones desarrolladas por la Universidad Carlos III de Madrid, para lograr que los alumnos con discapacidad logren, a través de aquellas iniciativas, estar en condiciones de igualdad y obtener una política inclusiva.. Para ello, con carácter previo se explica la situación en España, en especial centrada en un documento reciente, emitido por el Gobierno español, sobre la situación de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. Posteriormente se aborda el estudio de la normativa existente en la Universidad Carlos III de Madrid y la previsión que respecto de estos alumnos contiene, para finalmente comentar la actuación del “Espacio estudiantes” como actividad complementaria de toda aquella normativa. Por último se expone alguna propuesta de mejora sobre la situación descrita.

3.1 INTRODUCCIÓN

La Universidad Carlos III de Madrid es una Universidad pública relativamente joven. Este año ha cumplido 25 años de existencia. La misma fue creada mediante la Ley 9/1989, de 5 de mayo, y como se destaca en todos los documentos, desde su nacimiento tuvo vocación de ser una universidad pública innovadora, de dimensiones reducidas, de calidad y con una orientación prioritaria hacia la investigación. En la actualidad, la Universidad cuenta con 18.000 estudiantes de Grado y Postgrado, aproximadamente, una cifra cercana a la de otras universidades europeas importantes como las Universidades de París II, Uppsala, Maastricht, Tilburg, Cambridge y Oxford, que cuentan con un número de estudiantes entre 14.000 y 22.000.

La Universidad Carlos III de Madrid, aspira a la excelencia en el desarrollo de todas sus actividades y, desde esta perspectiva, para lograr la misma debe, desde luego, prestar una especial atención a las personas con discapacidad, sean éstas estudiantes, personal administrativo o profesorado.

3.2 LA REGULACIÓN A NIVEL ESTATAL Y UNIVERSITARIO

3.2.1. *La Constitución y su desarrollo normativo*

El primer escalón legislativo que regula la integración social de los minusválidos se encuentra recogido en el ordenamiento jurídico español en el artículo 49 de la Constitución Española. El citado precepto dispone que:

“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos.”.

Se trata de un mandato directo a los poderes públicos que persigue como objetivo principal que todas las personas con discapacidad puedan beneficiarse de todos los derechos constitucionales al igual que el resto de los ciudadanos. Dicho mandato se encuentra en gran parte desarrollado en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social.

Esta importantísima norma, que por motivos de espacio no es posible comentar en este momento, como bien se destaca en su Exposición de Motivos, persigue que las personas con discapacidad dejen de formar un grupo vulnerable y numeroso mantenido habitualmente en conocidas condiciones de exclusión. Este hecho ha comportado la restricción de sus derechos básicos y libertades condicionando u obstaculizando su desarrollo personal, así como el disfrute de los recursos y servicios disponibles para toda la población y la posibilidad de contribuir con sus capacidades al progreso de la sociedad. La citada Exposición indica que *“El anhelo de una vida plena y la necesidad de realización personal mueven a todas las personas, pero esas aspiraciones no pueden ser satisfechas si se hallan restringidos o ignorados los derechos a la libertad, la igualdad y la dignidad. Este es el caso en que se encuentran aún hoy mujeres y hombres con discapacidad, quienes, a pesar de los innegables progresos sociales alcanzados, ven limitados esos derechos en el acceso o uso de entornos, procesos o servicios que o bien no han sido concebidos teniendo en cuenta sus necesidades específicas o bien se revelan expresamente restrictivos a su participación en ellos. De ahí que la citada norma concrete que El impulso de las medidas que promuevan la igualdad de oportunidades suprimiendo los inconvenientes que se oponen a la presencia integral de las personas con discapacidad concierne a todos los ciudadanos, organizaciones y entidades, pero, en primer lugar, al legislador, que ha de recoger las necesidades detectadas y proponer las soluciones y las líneas generales de acción más adecuadas. Como ya se ha demostrado con anterioridad, es necesario que el marco normativo y las acciones públicas en materia de discapacidad intervengan en la organización social y en sus expresiones materiales o relacionales que con sus estructuras y actuaciones segregadoras postergan o apartan a las personas con discapacidad de la vida social ordinaria, todo ello con el objetivo último de que éstas puedan ser partícipes, como sujetos activos titulares de derechos, de una vida en iguales condiciones que el resto de los ciudadanos.*

3.2.2. La previsión de la normativa universitaria

Dentro del ámbito de nuestro estudio, es decir, el relativo al ámbito universitario, es preciso citar el texto refundido de la Ley Orgánica de Universidades¹, norma de cabecera del sistema universitario español. Esta norma, también de gran relevan-

.....
1 Que refunde las siguientes normas: Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril y por el Real Decreto Ley 14/2012, de 20 de abril.

cia, contiene mención expresa a la integración de las personas con discapacidad. Concretamente, en el citado texto legal se reconoce como derechos y deberes de los estudiantes, el derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación, por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad, en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos. Asimismo, la citada disposición, integra en los estudios universitarios los principios recogidos en la normativa de minusválidos vigente en aquel entonces en el año 2001 y que hoy debe entenderse remitido al ya citado Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre. Dichos principios son²:

- a. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- b. La vida independiente.
- c. La no discriminación.
- d. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
- e. La igualdad de oportunidades.
- f. La igualdad entre mujeres y hombres.
- g. La normalización.
- h. La accesibilidad universal.
- i. Diseño universal o diseño para todas las personas.
- j. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- k. El diálogo civil.
- l. El respeto al desarrollo de la personalidad de las personas con discapacidad, y, en especial, de las niñas y los niños con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.
- m. La transversalidad de las políticas en materia de discapacidad.

Aquella incorporación, supuso para las Universidades españolas, la necesidad de introducir en sus normas de cabecera, es decir en los Estatutos universitarios, la regulación destinada a promover aquella igualdad reconociendo los derechos correspondientes a los alumnos con discapacidad. De esta forma, todos los Estatutos de Universidad, normas fundamentales que rigen la vida universitaria, recogieron un conjunto de previsiones destinadas a velar por los derechos de las personas con discapacidad.

En el caso concreto de la Universidad Carlos III de Madrid, la preocupación por adoptar medidas que favorezcan y mejoren la vida de las personas con

.....
2 Artículo 3 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre

discapacidad fue recogida en los propios Estatutos reguladores de la vida de la Universidad - aprobados por Decreto 1/2003 y modificados posteriormente en Decreto 95/2009-. En los citados Estatutos, posteriormente refundido en un único texto, se plasman en varias de sus disposiciones, regulación destinada a tener en cuenta los derechos y situaciones de las personas con discapacidad. En este sentido, se indica que:

La Universidad promoverá la integración en la comunidad universitaria de las personas con discapacidades.

O se reconoce como derechos del personal docente e investigador, sin perjuicio de cualquier otro derecho o facultad reconocido en el ordenamiento jurídico a

“Disponer de los medios necesarios para el cumplimiento de sus obligaciones, con atención específica a las personas con discapacidades y de acuerdo a las posibilidades con que cuente la Universidad.”

Igualmente, se expresa, entre los derechos de los estudiantes de la Universidad Carlos III de Madrid, a

“Disponer de unas instalaciones adecuadas que permitan el normal desarrollo de los estudios, con atención específica a las personas con discapacidades”

O, también, a

“No ser discriminados por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercicio de sus derechos académicos.”

A partir de estos reconocimientos jurídicos, a lo largo de todos estos años, las distintas autoridades académicas que forman parte de la Universidad, han aprobado, modificado y realizado distintas normativas y actividades dirigidas a apoyar a todo el colectivo de personas que adolecen de alguna discapacidad, entre los cuales se encuentran acciones específicas dirigidas a los alumnos.

La ponencia que se presenta, persigue exponer las líneas generales de aquellas iniciativas, en especial comentar la acción del gobierno español y las medidas

adoptadas por la Universidad Carlos III de Madrid y analizar, tanto desde un punto de vista positivo como negativo, las actuaciones realizadas a lo largo de estos años.

3.3 ANÁLISIS DE ALGUNAS ACTUACIONES EN MATERIA DE RECONOCIMIENTO DE DERECHOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.

No es posible, por la extensión establecida en este trabajo, mencionar todas las normas que tanto las autoridades vinculadas con la Universidad como la propia Universidad Carlos III han aprobado a lo largo de estos años, destinadas a formar parte de una política de integración de las personas con discapacidad.

3.3.1 Valoración sobre el documento denominado “Las políticas sobre la discapacidad en el sistema universitario español”, del Gobierno español

En relación con las políticas aprobadas por las autoridades españolas en este ámbito, muchos han sido los trabajos realizados. Sin embargo interesa destacar, por su relativa actualidad, el documento aprobado por el Gobierno de la Nación, concretamente a través del Ministerio de Educación, en el año 2011, denominado “*Las políticas sobre la discapacidad en el sistema universitario español*”. El citado documento, pretende ser una publicación que recopila el trabajo realizado a favor de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa en los estudios universitarios, que a efectos de nuestro estudio resulta de gran interés. El mismo supuso múltiples avances conceptuales y legislativos para las personas con discapacidad y pretende promover una posición activa y decidida por valores, principios y convicciones. En el mismo, se destaca el esfuerzo que las universidades han desarrollado en estos años para conseguir innovar y mejorar el acceso y la permanencia de todos los estudiantes con necesidades singulares. Se menciona la necesidad de facilitar el acceso a la Universidad para promover una mayor incorporación de estudiantes que tienen alguna discapacidad o se encuentran en situación desfavorable derivada de cualquier circunstancia. Para ello, el documento promueve que las universidades cuenten con los servicios de apoyo especializados que actúen como intermediarios entre los estudiantes, los profesores y la institución universitaria.

En el citado trabajo se indica que durante estos años el principio básico que ha guiado la educación es “*la calidad para todos, la calidad sin exclusión*”. Y en el mismo, se concreta que la equidad educativa, el derecho a la diferencia sin

diferencia de derechos, es lo que garantiza una verdadera igualdad. Se muestra convencido que la inclusión educativa es la forma de alcanzar el máximo desarrollo de todas las capacidades individuales, sociales, intelectuales y emocionales. Sin embargo, se destaca como un gran reto a favor de la atención a la diversidad e interculturalidad el despliegue de un Plan Específico de Educación Inclusiva, elaborado en colaboración con las Comunidades Autónomas y entidades que apoyan y representan a las personas con discapacidad. Este Plan contiene un conjunto de propuestas en distintos ámbitos de actuación, tales como: sensibilización, atención educativa, colaboración y coordinación con Administraciones, instituciones y entidades implicadas, formación del profesorado, acceso a enseñanzas superiores y transición formación-empleo, entre otras³.

3.3.2 Análisis de alguna regulación de la Universidad Carlos III de Madrid.

En primer lugar, recordemos la mención que ya se hizo respecto del Estatuto de la Universidad y la regulación que en el mismo se contiene respecto de las personas con discapacidad. A partir de aquellos preceptos, la normativa de la Universidad Carlos III de Madrid se integra por un grupo importante de regulación en cuyo articulado se recogen las distintas situaciones, derechos y reconocimientos que se le otorga a las personas con discapacidad para lograr que los mismos accedan a un trato igual, y, de esta forma su inclusión en la vida universitaria sea plena.

En primer lugar, merece destacar la Carta de Derechos y Deberes de los Estudiantes de la Universidad Carlos III de Madrid, aprobada por el Consejo de Gobierno, en sesión de marzo de 2005, en la que recoge el compromiso de contar y promover unas instalaciones adecuadas que permitan a los alumnos el normal desarrollo de los estudios y actividades representativas, culturales y deportivas, con especial atención a las personas discapacidad. Por medio de la misma se persigue hacer efectiva toda la legislación existente a nivel estatal y autonómico sobre barreras arquitectónicas. No obstante, es preciso indicar que la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario va más allá de una instalación accesible, que elimine las barreras físicas. Se trata desde luego de un aspecto importante, pero también lo debe ser, en igual medida, la adopción de normativa que facilite la incorporación a los estudios universitarios de aquellas personas que quieran obtener un título superior. Se trata de una tarea que corresponde a todos y, desde luego, en especial, a las autoridades académicas.

.....
3 Véase al respecto, el prólogo al citado documento.

Desde este punto de vista, la Universidad Carlos III de Madrid, adoptó diversas regulaciones que afectan a distintas etapas de un estudiante. El acceso a la Universidad, la permanencia y desarrollo de actividades propias universitarias así como la incorporación al ámbito profesional, por medio de las prácticas profesionales, son aspectos claves que la universidad ha regulado para integrar a aquellas personas con discapacidad.

En primer lugar, en relación con el acceso a la institución, además de la regulación general existente, la Universidad Carlos III de Madrid, permite a los solicitantes que cuando se inscriben en la prueba de acceso y justifiquen que cuentan con alguna discapacidad que les impida realizar la prueba con los medios ordinarios, puedan realizar la misma en las condiciones más favorables. A tal fin, corresponde a la universidad adoptar las medidas oportunas. Por otro lado, relacionado también con el acceso a la institución universitaria, se permite aumentar las plazas ofertadas para atender a las solicitudes de admisión de personas con discapacidad –siempre que éstas tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33%-⁴.

En relación con la permanencia de los alumnos en la universidad, los estudiantes con discapacidad tienen reconocido un trato especial que permite a las instancias académicas, de acuerdo con el supuesto concreto de cada caso, adoptar las medidas pertinentes que mejor se adapten a las necesidades del alumno para favorecer su permanencia. En este sentido, es preciso destacar que la Universidad exige, como regla general⁵, que sus alumnos aprueben al menos dos asignaturas el primer año académico y el primer curso completo en dos años académicos consecutivos. Si los alumnos no cumplen con estos requisitos no pueden continuar sus estudios en la Universidad o deben abandonar la Universidad. Igualmente, si los estudiantes matriculados en cualquier titulación de la Universidad, no superan las asignaturas matriculadas en cuatro convocatorias no pueden continuar sus

.....
4 Véase en este sentido, el artículo 6 de la Normativa de acceso a los estudios de Grado de la Universidad Carlos III de Madrid de los estudiantes que han iniciado anteriormente otros estudios universitarios y quieren cambiar de titulación y/o universidad, aprobada por el Consejo de Gobierno de fecha 25 de febrero de 2010; artículo 7 de la Normativa reguladora de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años y su curso de preparación, aprobada por el Consejo de Gobierno en sesión de 25 de febrero de 2010 y punto 9 de la normativa de Prueba de acceso a la Universidad para mayores de 45 años, aprobada por el Consejo de gobierno en sesión de 25 de febrero de 2010.

5 Salvo para los estudiantes de ingeniería que tienen un régimen peculiar y para aquellos alumnos que se han matriculado a tiempo parcial.

estudios, salvo que hayan solicitado y, consecuentemente, se les haya concedido una dispensa de convocatoria de las asignaturas matriculadas. La dispensas se otorgan por la autoridad académica pertinente –Decano-Vicedecana/o-cuando concurren circunstancias excepcionales debidamente justificadas que impidan la presentación del estudiante al examen. La norma que regula aquellas excepciones para los alumnos con discapacidad presenta un aspecto muy positivo, en tanto que no pretende agotar todos los supuestos, de forma acabada, en la que los alumnos con discapacidad pueden ser objeto de excepción de las medidas de permanencia. Por el contrario, la normativa deja en manos de las instancias académicas, es decir, ejercicio de la potestad discrecional, para que valore el supuesto específico que el alumno con discapacidad plantee. De esta forma, aquella instancia, puede adoptar aquella medida que considere más adecuada al caso planteado⁶.

Asimismo, para facilitar que los alumnos con discapacidad se organicen de acuerdo con sus necesidades, se les otorga prioridad en la elección de asignaturas optativas, de libre elección y Humanidades así como en la asignación de grupos y horarios.

En relación con la realización de las pruebas de evaluación, para que pueda considerarse que se realizan en condiciones de igualdad, puede ser necesario aplicar algunas medidas específicas. Para ello, se permite la adaptación de aquellas pruebas de forma personalizada, en las que se tendrán en cuenta las características de la prueba a realizar y de la discapacidad del estudiante. Entre aquellas medidas se puede mencionar la ampliación de tiempo para realizar las pruebas, o la adaptación del formato o modelo de examen que se pretende realizar. Así por ejemplo, se pueden utilizar sistemas de comunicación alternativos, textos adaptados o sustitución de exámenes escritos por pruebas orales, entre otros⁷.

En igual sentido, en la realización por parte del profesorado de la revisión de exámenes, se exige que la misma se adapte a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. De esta forma, se indica que tanto los Departamentos con competencias docentes en la asignatura, bajo la coordinación y supervisión del Vicerrectorado con competencias en discapacidad, realicen las adaptaciones

6 Véase al respecto el artículo 12 de la Normativa de permanencia, dispensa de convocatoria y matrícula, aprobada por el Consejo de Gobierno, en sesión de 7 de febrero de 2008.

7 En este caso, se utiliza como modelo lo dispuesto por la Orden de 9 de junio, por la que se establecen criterios generales para la adaptación de tiempos adicionales en los procesos selectivos para el acceso al empleo público de personas con discapacidad.

metodológicas precisas y, en su caso, establezcan revisiones específicas en función de las necesidades de las personas con discapacidad⁸.

Finalmente, es preciso destacar que la Universidad Carlos III de Madrid, cuenta con una regulación concreta para el acceso a las prácticas académicas destinada a los alumnos que tengan alguna discapacidad. En tal sentido, se les reconoce el derecho a disponer de los recursos necesarios para el acceso de los estudiantes con discapacidad a la tutela, a la información, a la evaluación y al propio desempeño de las prácticas académicas en igualdad de condiciones. También se les reconoce el derecho a conciliar la realización de las prácticas con aquellas actividades y situaciones personales derivadas o conectadas con la situación de discapacidad. Y finalmente, en relación con la convocatoria y los criterios de selección de los alumnos para el acceso a las prácticas, se garantiza el acceso en condiciones de igualdad y con el fin de evitar posibles distorsiones se debe aplicar un coeficiente de corrección según los estudios cursados. Además, a los estudiantes con una discapacidad reconocida legalmente, se les debe aplicar un coeficiente de corrección de *1,25⁹. En este sentido, aquella actuación normativa, se encuentra apoyada por varias actuaciones, entre las que cabe destacar el denominado “Programa Capacita2”, ofrecido por el Servicio de Orientación y Planificación Profesional de la Fundación Universidad Carlos III de Madrid, donde se ofrece información y orientación específica para la inserción profesional y para las prácticas de Grado a los universitarios que tienen alguna discapacidad.

3.4 ACCIONES CONCRETAS DESARROLLADAS EN LA UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID

Además de la reseña normativa antes mencionada, la Universidad Carlos III de Madrid cuenta con un espacio de estudiantes destinado específicamente a dar información y apoyo a los alumnos con discapacidad. Se trata de un “**Programa de atención a la discapacidad**”, desarrollado por el servicio denominado “Espacio de estudiantes”; servicio universitario responsable de la atención directa a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad. El citado servicio tiene como principal objetivo garantizar el acceso a recursos informativos para

8 Normativa sobre revisión de calificaciones, aprobada por el Consejo de Gobierno en sesión de 4 de julio de 2013.

9 Reglamento de prácticas académicas extracurriculares desempeñadas en la Universidad Carlos III de Madrid, aprobado por el Consejo de Gobierno en sesión de 25 de octubre de 2012.

estos alumnos de la universidad, y fundamentalmente, la integración en igualdad de condiciones de todos los estudiantes en la Universidad Carlos III de Madrid. Pero además, persigue colaborar en la construcción de una universidad más solidaria y mejor para todos. Se trata por tanto, del servicio que no sólo permite hacer efectivo todos los derechos de los alumnos con discapacidad, sino que también promueve acciones específicas destinadas a todo este colectivo para permitir que su objetivo se haga realidad.

El citado “Espacio de estudiantes” permite que cualquier persona interesada pueda encontrar información de la propia universidad e información relativa a otras instituciones externas, que desde luego, es de gran utilidad. Ejemplo típico son las convocatorias de becas o ayudas de instituciones, como la que realiza la Organización Nacional de Ciegos de España, más conocida por sus siglas, ONCE.

El “Espacio de estudiantes” pone en conocimiento de los alumnos las convocatorias que anualmente convoca la universidad; consistente en ayudas económicas destinada al alumnado de estudios oficiales de la Universidad Carlos III de Madrid con una discapacidad reconocida igual o superior al 33%. A través de dichas ayudas la universidad persigue compensar los gastos extraordinarios que los estudiantes con discapacidad deban realizar para el normal desarrollo de su actividad universitaria.

Entre las múltiples actividades que realiza el “Espacio de estudiantes” merece destacar la labor que el propio servicio ofrece para realizar las adaptaciones necesarias del material de estudio para que aquellos alumnos que tengan un déficit visual, puedan acceder a un material adecuado, encargándose el mismo servicio de digitalizar textos, ampliar los mismos, etc.. Igual actuación realiza respecto de la adaptación del puesto de estudio que el alumno con discapacidad precisa. Esta adaptación comprende desde facilitar mesas o sillas especiales o puestos adaptados, hasta la prestación de apoyo técnico personalizado para el uso de aquellos recursos informáticos más adecuados a sus necesidades.

Es preciso señalar, el apoyo personal que dicho servicio presta a los citados alumnos. Así por ejemplo, a aquellos estudiantes que tienen problemas auditivos se les ofrece intérpretes de lengua de signos, tanto para clases, tutorías u otras actividades que se soliciten. Asimismo, se les proporciona una asistencia personal, en especial aquellos estudiantes con grandes dificultades de movilidad, dentro del cual merece destacar el “Programa compañeros”, que tiene como objetivo integrar al estudiante nuevo a través del acompañamiento y la tutorización por parte de alumnos veteranos para facilitar de esta manera su rápida y exitosa integración académica y social en la Universidad. No se puede dejar de mencionar la gestión

del voluntariado que canaliza la ayuda desinteresada de los propios alumnos y el personal de la universidad para apoyar a estas personas en desplazamientos, toma de apuntes y participación en la vida universitaria.

Llegados a este punto, no es posible dejar de mencionar tampoco, los cursos, talleres, jornadas y demás actividades que el Espacio de estudiantes desarrolla para dar a conocer y difundir el conocimiento sobre la discapacidad a toda la comunidad universitaria.

3.5 ALGUNOS ASPECTOS A MEJORAR

No es posible por razones de espacio, realizar un estudio completo de todas las mejoras que pueden realizarse. Es, desde luego, honesto reconocer que todas las actuaciones y regulaciones existentes en la Universidad son susceptibles de mejorarse. La regulación existente en la Universidad Carlos III de Madrid, complementada con la actividad que el servicio de “Espacio de estudiantes” realiza, es desde luego muy relevante y está dirigida a integrar de manera importante a los universitarios con discapacidad.

Sin embargo, si bien es difícil regular todos los supuestos en los que los alumnos con discapacidad puedan verse involucrados o cubrir todas las necesidades que dichas personas puedan requerir, la universidad debería trabajar para actualizar su normativa de tal forma que todas las normativas exprese los derechos que las personas con discapacidad necesitan para lograr su igualdad. Es cierto que existen muchos tipos de discapacidades y cada uno de ellos además supone un supuesto concreto con sus peculiaridades. Por eso, llegar a todos debe ser una premisa de la universidad y por tanto, el servicio de “Espacio de estudiantes” debe adquirir un importante protagonismo y ser un de las principales apuestas que se pueden proponer.

Un paso importante en todo caso, puede suponer en este ámbito, que la Universidad conformara una Comisión permanente que se integre por distintas personas representativas de diferentes lugares –como autoridades académicas, profesores, asesores jurídicos, alumnos, personal administrativo y por supuesto, los propios alumnos discapacitados-, con el fin de que valoren la situación actual y las mejoras que se puedan adoptar. La valoración por parte de todos ellos de los problemas que una persona con discapacidad pueda tener en el día a día y en su desarrollo normal de sus actividades, aportaría a toda aquellas actuaciones un mayor acercamiento e inclusión en el mundo universitarios de los estudiantes con discapacidad

Todo ello con el objetivo de lograr no sólo una mayor integración de todas las personas que quieran formar parte de nuestra comunidad universitaria, sino una política que permita un mayor acceso de estas personas a los diferentes servicios y prestaciones universitarias.

3.6 VALORACIÓN FINAL.

Se han dado en estos últimos diez años importantes pasos para mejorar la situación de los discapacitados en España y en concreto en el ámbito universitario. La Universidad Carlos III de Madrid, realiza una magnífica labor a través de las tantas veces mencionado Espacio de estudiantes. Pero no podemos dejar de pensar que todo está hecho, aún queda mucho por realizar y las universidades españolas deben intentar mejorar cada día su actuar en este ámbito.

4 PROPUESTA DE PROGRAMA EN POLÍTICAS, PRÁCTICAS Y CULTURA INCLUSIVA EN EL NIVEL SUPERIOR

Dra. Silvia Patricia Aquino Zúñiga

Dr. Pedro Ramón Santiago

Dr. Jesús Izquierdo

Dra. Verónica García Martínez

Mtra. Verónica de la Cruz Villegas

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

RESUMEN

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) asume el compromiso social de proporcionar educación a toda persona sin importar su condición étnica, sexo, religión, lengua, de discapacidad. La presente propuesta de programa en políticas, prácticas y cultura inclusiva se orienta a la atención de personas con discapacidad cuyo objetivo es fomentar una cultura inclusiva entre autoridades, administrativos, docentes y alumnos que permitan mejorar la trayectoria académica y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad. La inquietud de esta propuesta tiene su origen en el año 2008, cuando empiezan a ingresar a la UJAT estudiantes con alguna discapacidad, principalmente con discapacidad visual, lo que originó la implementación algunas acciones como el programa de mentorías, la capacitación docente que atienden a estudiantes con discapacidad visual, así como apoyar con financiamiento institucional proyectos de investigación sobre esta temática. En este trabajo se describen algunas acciones llevadas a cabo, y una propuesta para la cultura inclusiva, ya que se requiere de una verdadera sensibilización y concientización de la sociedad, de un rompimiento de paradigmas y de movilización de prejuicios que permitan dar acceso e integrar a los grupos vulnerables a la educación superior para posteriormente integrarse a la sociedad.

4.1 INTRODUCCIÓN

Una educación inclusiva es una práctica en los sistemas e instituciones educativas que asumen el compromiso social de proporcionar educación a todo ser humano sin importar su condición étnica, sexo, religión, lingüística, de discapacidad; es decir dar la oportunidad a los grupos vulnerables de obtener una educación donde se tomen en cuenta sus estilos de aprendizaje, capacidades, así como su situación étnica o social. Pero para lograr lo anterior, se requiere de realizar cambios a nivel sistema, a nivel escolar y a nivel social en el sentido de sensibilizar y concientizar a la comunidad en general sobre el derecho que tienen estas minorías o grupos vulnerables a la educación. A su vez, es necesario trabajar por sistemas y escuelas inclusivas porque esto permite trabajar desde un nivel macro a micro, apoyándose en políticas educativas, propuestas de mejora, capacitación de profesores, sensibilización a la comunidad, adquisición de los recursos necesarios para la adaptación de materiales o proporcionar un currículum alterno. El objetivo primordial de la educación inclusiva es lograr una verdadera inclusión de estas minorías a la sociedad en todos los sentidos: en la educación, participación democrática, el turismo, la cultura, en lo laboral lograr que se desarrollen plenamente como un ser social con derechos y obligaciones, con aspiraciones.

El rol de la escuela en este proceso es de vital importancia, pues es a partir de las prácticas que se realicen, la capacitación de los profesores, la sensibilización a la comunidad, se logrará el cambio. Definitivamente estos cambios llevan un proceso que no es fácil, pero tampoco imposible. La educación inclusiva es trabajo de todos, se requiere un cambio de actitud y de prácticas para lograrlo.

En este trabajo se describe una propuesta de políticas, prácticas y cultura inclusiva que pueda ser implementada en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

4.2 APROXIMACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión es una nueva perspectiva de proporcionar educación de calidad a grupos vulnerables o minorías, basándose en el derecho humano que toda persona tiene con respecto a la educación. De acuerdo a la UNESCO, los grupos vulnerables o que tienen derecho a una educación inclusiva, son los niños de la calle, los niños obreros, los niños gitanos; los niños de la calle; los niños soldados; los niños con discapacidad; los pueblos indígenas y las poblaciones rurales. Se caracteriza

porque el sistema educativo y la escuela deben adaptarse a las necesidades de los niños. La inclusión busca transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.

La diversidad por su parte, es una noción que hace referencia a la diferencia, la variedad, la abundancia de cosas distintas o la desemejanza. La diversidad consiste en la variedad del espacio geográfico resultado de la combinación de aspectos naturales, sociales, culturales, económicos y políticos tanto a escala mundial como nacional o local.

De acuerdo a Carbonell (2000), en un aula todos los alumnos y alumnas son diversos y distintos entre sí. Pero, lamentablemente, algunos de ellos son vistos como diferentes, no tanto por su diversidad específica, sino por la valoración (más o menos tácita o explícita, positiva o negativa), que de esa diversidad hacemos, valoración que no es natural sino que es aprendida y transmitida a través de los diversos procesos de interrelación en el desarrollo y aprendizaje humano.

La equidad es un principio ordenador de diversidades en torno a una igualdad básica, comprende los principios de igualdad y diferenciación en términos de equidad de:

- Acceso
- Recursos y calidad en procesos educativos
- En resultados de aprendizaje

La verdadera equidad es más que garantizar el acceso y la permanencia en la educación; implica una democratización en el acceso y en la apropiación del conocimiento. Como dice Amartya Sen (1999), la verdadera igualdad de oportunidades tiene que pasar por la igualdad de capacidades para actuar en la sociedad y por aumentar las capacidades de las personas para elegir.

La igualdad es proporcionar más a quien más lo necesita y dar cada uno las ayudas y recursos que requiere para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No basta con brindar oportunidades. Es preciso generar las condiciones para que éstas sean aprovechadas por cualquier persona, de modo que puedan participar, aprender y desarrollarse plenamente (Blanco, 2006). Desde un enfoque de derechos, no basta con la igualdad de acceso, sino que es preciso avanzar en la igualdad de condiciones.

Las similitudes de estos términos es que hacen referencia a un grupo de la población que por su condición social, económica-política, geográfica, “son diferentes” al resto de la sociedad y que no se les ha permitido integrarse plenamente a la sociedad. Se requiere que sean vistos con los mismos derechos de

cualquier ciudadano, así como tener las mismas oportunidades de acceso a la educación, desarrollo personal, y social. Se busca un cambio no sólo de políticas en los sistemas educativos y centros escolares que permitan el desarrollo integral de estas personas, sino sobre todo un cambio de actitud en la sociedad en general, de tal forma que nos veamos como pares, conviviendo juntos, con igualdad de condiciones para vivir con dignidad, y crear culturas tolerantes a la diversidad.

Barton (1998), define la inclusión como un proceso, “como algo que solamente tenga que ver con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos – en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.

Desde esta perspectiva, una escuela inclusiva es aquella, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal, y material entre otros, para su progreso académico y personal. De acuerdo a Stainback y Stainback (1999), los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva giran en torno al currículo; mismo que, desde un sentido amplio, debe entenderse como el referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen.

Una educación inclusiva es una práctica en los sistemas e instituciones educativas que asumen el compromiso social de proporcionar educación a todo ser humano sin importar su condición étnica, sexo, religión, lingüística, de discapacidad; es decir dar la oportunidad a los grupos vulnerables de obtener una educación donde se tomen en cuenta sus estilos de aprendizaje, capacidades, así como su situación étnica o social. Pero para lograr lo anterior, se requiere de realizar cambios a nivel sistema, a nivel escolar y a nivel social en el sentido de sensibilizar y concientizar a la comunidad en general sobre el derecho que tienen estas minorías o grupos vulnerables a la educación. A su vez, es necesario trabajar por sistemas y escuelas inclusivas porque esto permite trabajar desde un nivel macro a micro, apoyándose en políticas educativas, propuestas de mejora, capacitación de profesores, sensibilización a la comunidad, adquisición de los recursos necesarios para la adaptación de materiales o proporcionar un currículum alterno.

El objetivo primordial de la educación inclusiva es lograr una verdadera inclusión de estas minorías a la sociedad en todos los sentidos: en la educación, par-

ticipación democrática, el turismo, la cultura, en lo laboral lograr que se desarrollen plenamente como un ser social con derechos y obligaciones, con aspiraciones.

El rol de la escuela en este proceso es de vital importancia, pues es a partir de las prácticas que se realicen, la capacitación de los profesores, la sensibilización a la comunidad, se logrará el cambio. Definitivamente estos cambios llevan un proceso que no es fácil, pero tampoco imposible. La educación inclusiva es trabajo de todos, se requiere un cambio de actitud y de prácticas para lograrlo.

4.3 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) se encuentra en el sureste de la República Mexicana, es una institución pública que atiende a una población de cerca de 47,000 estudiantes. La UJAT ofrece 49 licenciaturas, dos programas Técnico Superior, 15 especialidades médicas, 22 maestrías y tres doctorados. De estos programas seis licenciaturas y un posgrado se ofrecen en la modalidad a distancia. Toda esta población estudiantil se distribuye en once divisiones académicas (campus universitarios) acorde a las disciplinas o áreas del conocimiento. (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2013)

A partir del ciclo escolar 2008-01 empiezan a ingresar los estudiantes con discapacidad en la UJAT, sin embargo, a partir del ciclo 2011-01 es cuando se empieza a detectar la necesidad de capacitación docente y adaptación de materiales, específicamente de la población de estudiantes con discapacidad visual, que es la de mayor número con respecto a la discapacidad motriz y auditiva. En total, hay 10 estudiantes con discapacidad, siete de los cuales tienen discapacidad visual: tres ciegos y cuatro con baja visión, los cuales se encuentran estudiando las carreras de Leyes, Comunicación, Psicología e Idiomas. (Fuente: Dirección de Servicios Escolares de la UJAT, junio 2011.)

La presente propuesta de mejora para avanzar hacia una escuela más inclusiva se enfoca en crear un programa para fomentar una cultura inclusiva dirigida a las autoridades y comunidad universitaria en la UJAT, para impulsar y sostener procesos de reflexión y cambio para una escuela inclusiva (objetivo a largo plazo), centrándose dos aspectos (objetivos a corto plazo): diseño de una campaña de comunicación inclusiva y diseño de un programa de Prácticas Educativas Inclusivas. Esta propuesta toma en cuenta los factores que inciden en el proceso de cambio: necesidad, claridad, complejidad, claridad y practicabilidad del programa.

A partir del ingreso de la población de estudiantes con discapacidad visual, la institución se dio a la tarea de implementar algunas acciones que se fueron dando conforme a las necesidades presentadas. Algunas de estas acciones fueron:

- Impartición de cursos sobre inclusión educativa que al inicio se centraron en aspectos teóricos pero que poco ayudaban a los profesores a implementar estrategias dentro del aula.
- Implementación del programa de mentorías, el cual consistía en asignar un estudiante vía servicio social como mentor a un estudiante con discapacidad visual en apoyo a sus tareas y/o notas dentro del aula en algunas asignaturas.
- Apoyo de financiamiento institucional para el desarrollo de proyectos de investigación sobre esta temática.
- Informar a los profesores de estudiantes con discapacidad visual sobre los organismos externos en apoyo al desarrollo y adaptación de materiales. (pasar documentos a Braille, formato MP3, etc).
- Sensibilización al personal administrativo para dar prioridad en la atención a estos estudiantes.
- Financiamiento insitucional para la realización de proyectos de investigación educativa.

Si bien se han realizado acciones y esfuerzos para incluir a estos estudiantes, no es suficiente. Se requiere de un programa de gestión inclusiva para atender a esta población en los siguientes aspectos:

1. Falta de mayor sensibilización a la comunidad académica en general sobre el derecho que estas personas tienen a la educación, ya que hay personas que consideran que a los estudiantes con discapacidad debe atenderseles en escuelas especiales, o simplemente consideran que no podrán desempeñarse en su área de formación profesional por su discapacidad.
2. Falta de mayor capacitación oportuna y permanente a los profesores, que les permita tener los conocimientos básicos de la inclusión educativa, las diferentes discapacidades.
3. Falta de adaptación de materiales de estudio que permita a los estudiantes que así lo requieran, como es el caso de estudiantes con discapacidad visual, para facilitarles su trayectoria académica.
4. Falta de adaptación de servicios universitarios como bibliotecas y centro de cómputo para ofrecer servicios educativos inclusivos.
5. Falta de adaptaciones curriculares para ofrecer educación a distancia a estudiantes con discapacidad visual.

4.4 DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO INICIAL

En la UJAT en el ciclo escolar 2012-01, se registró un proyecto de investigación titulado Diagnóstico de Necesidades para Atender la Inclusión Educativa en la UJAT, se trató de un estudio cualitativo exploratorio descriptivo. Los instrumentos utilizados para recabar la fueron entrevistas semi estructuradas dirigidas a alumnos con discapacidad y profesores que impartieron o impartían clases a alumnos con discapacidad al momento de la entrevista.

Se quiso aplicar un censo tanto a estudiantes como profesores, sin embargo, de los 10 estudiantes, sólo 7 participaron, y de los quince profesores, sólo 8 fueron entrevistados. (Aquino, García e Izquierdo, 2012; Hernández, 2013).

Los resultados de las entrevistas fueron agrupadas acorde a las categorías que en el ámbito educativo son necesarias. (Zacarías, Dela Peña y Saad, 2006).

- a. Accesibilidad arquitectónica. Rampas, elevadores, mobiliarios.
- b. Apoyos tecnológicos. Computadoras, software y hardware especializados, materiales especiales, etc.
- c. Apoyos en el personal. Profesionales que resuelvan necesidades particulares de capacitación, orientación, adaptación de materiales.

Si bien estos resultados iniciales se enfocaron a aspectos básicos, consideramos que son muchos y de diversa clase los apoyos que estos jóvenes pueden requerir del entorno (escuela, familia, comunidad) para tener una vida menos complicada. Se consideran como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow 2000). Sin embargo, se requiere de una propuesta integral que involucre políticas, programas y cultura inclusiva para atender de estos grupos vulnerables.

4.5 PRINCIPIOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA

Los factores que caracterizan a una escuela inclusiva están relacionados a los aspectos del liderazgo directivo, compromiso y sensibilidad de los docentes, personal administrativo, alumnos, padres de familia, adaptación de materiales e infraestructura acorde a las necesidades así como un currículum alterno. Una escuela inclusiva es trabajo, compromiso y responsabilidad de todos, así como la voluntad política de hacer las cosas y hacerlas bien: la cultura escolar, las políticas y las prácticas. Lo anterior debe contribuir a incrementar la participación de todos los alumnos en la cultura, el currículo y la búsqueda permanente de responder a la diversidad, así como reducir toda forma de exclusión. (Parrilla, 2002)

De acuerdo a Murillo y Duk (2010), las características de un liderazgo inclusivo son: tener visión y entusiasmo, fomentar el crecimiento de toda la comunidad, trabajar hacia una cultura inclusiva, favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos, buscar la colaboración entre la familia y la escuela, revalorizar a los estudiantes. Los valores de los directivos inclusivos son: colaboración, intencionalidad, compromiso, atrevimiento, transparencia y flexibilidad.

En la institución donde laboramos, consideramos que el director de la facultad tiene las características y valores de un líder inclusivo. Lo anterior se refleja en algunas acciones llevadas a cabo para capacitar al personal docente y administrativo, pero éstas son aún insuficientes y no han sido oportunas dado que no forman parte de un programa integral institucional de inclusión educativa.

Murillo y Duk (2010), coinciden en que los movimientos de eficacia y mejora escolar son el centro del cambio para avanzar hacia una educación de mejor calidad cuyos objetivos deben orientarse a todos los niveles del centro escolar y a todos sus actores: directivos, profesores, estudiantes, personal.

Consideramos que el área que incidimos directamente como docentes, es el de Prácticas Educativas para la Diversidad. Lo anterior requiere antes que nada, una formación y capacitación constante, permanente y oportuna al profesorado y personal, para que tenga los elementos necesarios para planear y proponer un currículum alterno o adaptaciones curriculares, tomando en cuenta las características de los alumnos, realizando un análisis curricular sobre qué asignaturas puede o no cursar un estudiante para proporcionarle alternativas, así como analizar si el actual currículum de un programa educativo ofrece salidas laborales a los futuros profesionistas.

4.5.1 Objetivo General

Crear un programa para fomentar una cultura inclusiva dirigida a las autoridades y comunidad universitaria para propiciar la reflexión y el cambio sobre la cultura escolar, las políticas y las prácticas inclusivas.

4.5.2 Objetivos Específicos

Diseñar una Campaña de Comunicación Inclusiva permanente para sensibilizar a la comunidad académica y la sociedad en general que promuevan los valores, el respeto y la participación de todos para una escuela inclusiva.

Diseñar e implementar un programa de Prácticas Educativas Inclusivas dirigida a la comunidad docente y administrativa que permitan mejorar la trayectoria académica y desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.

4.5.3 Estrategias

- Diagnóstico de estudiantes en situación vulnerable.
- Diagnóstico de necesidades de formación para atender estudiantes vulnerables.
- Diseño de carteles, páginas web, cápsulas radiofónicas, cápsulas de TV, difusión en periódicos, difusión de la cultura de inclusión en la gaceta oficial de la universidad.
- Realización de Foros de inclusión educativa en el nivel superior, donde participen profesores, estudiantes, padres de familia para el intercambio de ideas o propuestas para la mejora de una escuela inclusiva.
- Impartición de Diplomado en Inclusión Educativa en el Nivel Superior, dirigida a la comunidad académica. (profesores, personal administrativo)
- Adquisición de recursos y tecnología básica para la adaptación de materiales de apoyo a las prácticas educativas para la diversidad.
- Impartición de talleres para la adaptación de materiales de apoyo para las prácticas educativas para la diversidad.
- Adaptación de servicios para la inclusión en la biblioteca y centro de cómputo universitario.
- Adaptación curricular del modelo de educación a distancia para estudiantes con discapacidad visual.

Una propuesta de programa de políticas, prácticas y cultura inclusiva requiere de establecer estrategias, identificar los posibles beneficiarios, identificar las instancias responsables de llevar a cabo las estrategias, e identificar los recursos con que cuenta la institución y los recursos necesarios para su implementación. A continuación se presenta en la tabla 1 la síntesis de la propuesta.

Tabla 1. Propuesta de programa de políticas, prácticas y cultura inclusiva en el nivel superior.

ESTRATEGIAS	BENEFICIARIOS	RESPONSABLES	RECURSOS
1.- Diseño de carteles, páginas web, cápsulas radiofónicas, cápsulas de TV, difusión en periódicos, incluir una sección de inclusión en la gaceta oficial de la universidad.	Comunidad Académica y Sociedad	Centro de Comunicación y Mercadotecnia Profesores y Estudiantes de la Licenciatura en Comunicación	La UJAT cuenta con la infraestructura para la realización de cápsulas de radio, TV, diseño de carteles, página web. El contenido de las diversas estrategias para la campaña de comunicación inclusiva estará a cargo de profesores y estudiantes de la carrera de comunicación.
2.-Realización de Foros de Inclusión Educativa en le Nivel Superior donde participen profesores, estudiantes, padres de familia para el intercambio de ideas o propuestas para la mejora de una escuela inclusiva.	Autoridades universitarias Comunidad Académica(profesores, personal administrativo, estudiantes) Sociedad	Divisiones Académicas con Estudiantes con Discapacidad Academia de Profesores por Carreras	La Academia de Profesores puede incluir dentro de su Plan de Trabajo el desarrollo de estos Foros. Al realizarlo, la institución provee el apoyo para la realización del mismo: espacios, carteles, página web, y toda la logística del evento.
3.-Impartición de un Diplomado en Inclusión Educativa en el Nivel Superior.	Profesores Estudiantes con discapacidad	Secretaría de Servicios Académicos Dirección de Estudios y Servicios Educativos Divisiones Académicas Participantes	Pago de hospedaje y viáticos profesores especializados para la impartición del diplomado (en caso necesario). La UJAT trabaja por convenios y no se requiere pago por honorarios. La UJAT ofrece instalaciones y material del curso. Estos cursos son sin costo para el profesor.

<i>ESTRATEGIAS</i>	<i>BENEFICIARIOS</i>	<i>RESPONSABLES</i>	<i>RECURSOS</i>
4. Adquisición de recursos y tecnología básica para la adaptación de materiales de apoyo a las prácticas educativas para la diversidad.	Profesores Estudiantes con discapacidad visual y auditiva	Secretaría de Servicios Académicos Secretaría de Servicios Administrativos Divisiones Académicas con Estudiantes con Discapacidad	Compra de Jaws for Windows, Magic Pro, Scanner Parlante, Impresora Braille, Programas especiales para Braille en Inglés, Francés e Italiano. Estas adquisiciones se pueden programar en el Plan de Desarrollo Institucional. Cada director de división académica destina los recursos acorde a sus necesidades.
5.-Impartición de un taller para la adaptación de materiales de apoyo para las prácticas educativas para la diversidad.	Profesores Estudiantes con discapacidad	Divisiones Académicas con Estudiantes con Discapacidad Coordinación de Docencia	Estos talleres son coordinados y programados por la Coordinación de Docencia de cada División Académica, se imparten en los periodos intersemestrales (febrero o junio-julio). Los talleres no tienen costo para el profesor.
6.- Adaptación de servicios para la inclusión en la biblioteca y centro de cómputo universitario.	Estudiantes con discapacidad Profesores Padres de familia de estudiantes con discapacidad	Dirección de Bibliotecas Universitaria	La Dirección de Bibliotecas tiene la facultad de adquirir los recursos necesarios para ofrecer un mejor servicio a los estudiante. Se requiere Jaws for Windows, impresoras braille, lectores ópticos, adquisición de materiales y recursos para personas con discapacidad.

4.6 CONSIDERACIONES FINALES

Proporcionar educación inclusiva es una responsabilidad compartida donde las instancias gubernamentales, de instituciones educativas, profesores, estudiantes, padres de familia y sociedad en general, juegan un papel importante en su implementación y seguimiento. La educación inclusiva va más allá de leyes y lineamientos. Se requiere de una verdadera sensibilización y concientización de la sociedad, de un rompimiento de paradigmas y de movilización de prejuicios que permitan verdaderamente dar acceso e integrar a los grupos vulnerables a la educación, para posteriormente integrarse a la sociedad. Los programas de políticas, prácticas y cultura inclusiva, requiere de cambios sustantivos en el quehacer cotidiano de las aulas; las instituciones requieren de cambios organizativos para la utilización de los recursos, de amplias dosis de conocimientos, esfuerzos, perseverancia, imaginación, así como de apoyos y recursos específicos necesarios. Pero sobre todo, de un trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa, solo así podremos avanzar hacia una verdaderas prácticas y culturas inclusivas.

REFERENCIAS

- AQUINO, S., García, V., & Izquierdo, J. (2012). “La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. Sinéctica”. *Revista electrónica de educación*, 39, 1-21.
- BARTON, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BLANCO, R. (2006) “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 3, 1-15. En: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- BOOTH, T. & Ainscow. M. (2000) *Index for inclusión .Developing leaning and participation in schools* (2ªed.). Manchester: CSIE [Trad. cast. de A.L. López, D.
- CARBONELL, F. (2000). “Desigualdad social, diversidad cultural y educación”. En VV.AA., *La integración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona. Fundación La Caixa pp. 99-118).
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.

- HERNÁNDEZ, M. (2013). *Análisis de necesidades para atender la inclusión educativa desde la Perspectiva del Profesor. Un Estudio de Caso. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*, Tesis de Licenciatura en Cs. de la Educación. Villahermosa: UJAT.
- MURILLO, F., & Duk, C. (2010). “Escuelas inclusivas para la justicia social”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4 (1), 11-14.
- OSORIO, C. (2002, enero-abril). “Enfoques sobre la tecnología”. *Revista CTS*, 13-24.
- PARRILLA, A. (2002). “Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva”. *Revista de Educación*, 11-30.
- SEN, Amartya K. (1999). *Development as freedom*. A. Knopf, Inc/Random House Inc., New York.
- STAINBACK, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea SA de Ediciones.
- UNIVERSIDAD Juárez Autónoma de Tabasco. (2013). *Primer Informe de Actividades 2013* (Vol. 1). (UJAT, Éd.) Villahermosa, Tabasco, México: UJAT.
- ZACARÍAS, J., De la Peña, A., & Saad, E. (2006). *Inclusión Educativa*. México, México: Aula N.

5 PERMANENCIA CON EQUIDAD, UN ASUNTO DE TODOS EN LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Patricia Estrada Mejía¹
Universidad de Antioquia / Colombia

RESUMEN

Hace varios años la Universidad de Antioquia viene realizando acciones, desde sus diferentes unidades académicas y administrativas, para promover la inclusión y permanencia en la universidad. Estas acciones han sido orientadas por las políticas y la legislación a nivel nacional en el escenario de la Educación Superior y por el plan de desarrollo institucional de la Universidad de Antioquia, 2006-2016, que establece “el compromiso ineludible de formar el talento humano que requiere la región y el país”. Asimismo, dentro del plan de acción 2012-2015 se incluye en la Vicerrectoría de Docencia el Programa para la Permanencia con Equidad. Este programa surge por la articulación de las acciones diferenciadas que se venían haciendo en la universidad y fortalecerlas, propende por el acceso, permanencia y graduación estudiantil a través de la articulación e integración de iniciativas que desarrollan las unidades académicas y administrativas impulsando la formación disciplinar y ciudadana, enmarcado en los principios institucionales. Además, propicia el acceso a oportunidades y ejercicio de derechos de los estudiantes para la permanencia teniendo en cuenta las características y diversidad personal, social, cultural y étnica. Actualmente se está en proceso de consolidación con la construcción de cuatro componentes: i) Observatorio del ciclo de vida académica, ii) Asesoría, acompañamiento y formación para la permanencia, con la comunicación transversal, que buscan desde un enfoque inclusivo, el fortalecimiento de las capacidades institucionales para el fomento del acceso, permanencia y graduación estudiantil, y dinamizar el trabajo colaborativo entre dependencias. Posibilita entonces el fortalecimiento del acompañamiento a

.....
1 Docente ocasional, Vicerrectoría de Docencia

poblaciones con dificultades en la sostenibilidad para la permanencia, seguimiento y acompañamiento a las poblaciones diversas, fortalecimiento de los sistemas de información institucionales para un oportuno acompañamiento a los estudiantes y una mejor toma de decisiones, articulación del inventario de experiencias y concertación de acciones sistemáticas que se vienen realizando de acompañamiento a los estudiantes. Esta ponencia pretende socializar la experiencia del diseño e implementación de este programa y poner en consideración la estructura, las estrategias y las lecciones aprendidas.

5.1 INTRODUCCIÓN

Con el propósito de contribuir con la formación en educación superior que aporte al desarrollo social del país y a la inclusión de los grupos diversos los cuales reciben acompañamiento porque han sido históricamente excluidos y requieren de acciones afirmativas o ajustes razonables, y entendiendo el impacto que representa la diversidad en todos y cada uno de los estudiantes como lo describe Pascarella (Pascarella, E. T. (1991). *How College Affects Students: Ten Directions for Future Research*. Project Muse: scholarly journal on line. Pg 508), se promueve la diversidad y la educación inclusiva no solo como política institucional sino con evidencia empírica. La Universidad de Antioquia desde hace ya más de una década viene aumentando la cobertura educativa en los programas de formación creando nuevas sedes regionales, posibilitando mayor acceso y ampliación de la matrícula, implementado metodologías de adaptación de la prueba de admisión para estudiantes en situación de discapacidad, y programas de admisión especial para población diversa; ha desarrollado igualmente estrategias de acompañamiento a los estudiantes y/o bachilleres que desean hacer un pregrado, como el Programa Camino a la U (Pascarella, E. T. (1991). *How College Affects Students: Ten Directions for Future Research*. Project Muse: scholarly journal on line. Pg 508), semilleros (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>) cursos semipresenciales (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>), el programa de educación flexible que permite a quienes pasaron a la universidad pero no alcanzaron a obtener un cupo en el programa elegido, tomar algunos cursos e ingresar formalmente cuando se presentan casos de deserción de los estudiantes admitidos (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>), y el Programa de Inducción a la Vida Universitaria (PIVU)

que prepara en las sedes regionales de la Institución al aspirante para presentar el examen de admisión y asumir su nuevo rol como estudiante universitario.

Las acciones parten desde la articulación con la educación media que es favorecida con varias acciones, ya que se identificaron deficiencias en la formación académica con la cual se presentan los estudiantes y la universidad busca favorecerla al reconocer las competencias académicas como factor protector frente al abandono estudiantil, además de la orientación vocacional brindada en las instituciones de educación como estrategia protectora, lo que las constituye en un factor que contraresta la posibilidad de desertar del sistema.

También se llevan a cabo acciones que fomentan el involucramiento con la institución de acuerdo con lo resaltado por Astin (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>). Durante su primer semestre los estudiantes cuentan con unos momentos de inducción a la vida universitaria orientados desde la Vicerrectoría de Docencia, la Dirección de Bienestar Universitario y las Unidades Académicas, los cuales favorecen el conocimiento de la institución, de los asuntos administrativos como el reglamento estudiantil, el autoconocimiento a partir de talleres reflexivos sobre las implicaciones que tiene ser estudiante universitario y las necesidades en temas como hábitos de estudio y convivencia que deben desarrollar. Se reflexiona acerca de “ser universitario” y como apropiarse de ese rol a plenitud.

Para todos los estudiantes que identifiquen dificultades en sus procesos de aprendizaje o en su salud mental, la universidad acogiendo lo planteado por Pascarella y Terenzini (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>) quienes han reportado la importancia de atender condiciones de vulnerabilidad en salud mental, y dificultades en el rendimiento académico, brinda a los universitarios acompañamiento psicopedagógico desde el campo de la formación y de la orientación-asistencia.

Igualmente, con el fin de propender por la integración social y formación integral, se ha ofrecido formación deportiva, cultural, acompañamiento en recreación, actividades artísticas (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>). Con respecto a otras necesidades de la población que pueden afectar el logro de las metas educativas, y su integración a la institución, y que se relacionan con aspectos socio-económicos, la universidad viene brindando a los estudiantes apoyo en alimentación, plan de salud complementario, apoyo y/o exención en costo de matrícula (Información Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>). Como parte de otras modalidades de apoyo para la sostenibilidad económica,

diseñado como incentivo por el buen rendimiento académico, la Vicerrectoría de Docencia desarrolla el Programa de Estímulos Académicos, cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a sufragar parte de los gastos que demanden sus estudios, a cambio de la realización de tareas (como auxiliares y monitores) que beneficien a la comunidad universitaria.

Si bien cada una de estas estrategias, entre muchas otras, busca favorecer el acceso a la educación, esfuerzo, como plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, necesario pero insuficiente para afrontar la deserción (Consultado el 12 de septiembre en http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf), se requiere de otras estrategias que promuevan la permanencia.

En tal sentido, en la búsqueda de una mayor comprensión de la deserción se han llevado a cabo en la Universidad diversos proyectos de investigación y de intervención, liderados por las unidades académicas y las dependencias administrativas.

Entre ellos se destaca el proyecto Bienestar, Equidad y Permanencia Estudiantil –BEPES- cuyo propósito fue el de desarrollar acciones que articulen, potencien y fortalezcan la permanencia de los estudiantes, y cuyos resultados se enfocaron en las siguientes líneas de acción:

- Estructuración, socialización y sensibilización.
- Formación para la participación académica.
- Seguimiento, evaluación y medición de impactos.
- Transferencia y convocatoria.
- Comunicación.
- Georeferenciación.

De igual forma, con la financiación de la Unión Europea y en reconocimiento a su trayectoria en la implementación de acciones por la permanencia, en 2011 la Universidad de Antioquia fue invitada a participar junto con 20 universidades de 14 países en el proyecto Alfa GUIA, **Gestión Universitaria Integral del Abandono**. Proyecto de investigación con una duración de tres años y cuyo objetivo es el de mejorar los índices de permanencia de los estudiantes en la Educación Superior de los países participantes.

En términos generales, en búsqueda de disminuir la deserción y atendiendo a las causas del fenómeno, identificadas a través de diversos estudios nacionales e internacionales, la Universidad viene liderando acciones, proyectos y programas enfocados a determinantes individuales, académicos, institucionales y socio-económicos del abandono.

Conscientes de la importancia de un sistema de monitoreo que apoye las acciones que se realizan, y permita identificar luego de identificar las variables indicadoras de vulnerabilidad, hacer seguimiento de estas en los estudiantes, la Universidad cuenta con la articulación de sus bases de datos internas y del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior –SPADIES desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, pudiendo establecer los factores de riesgo que pueden incidir en la deserción de sus estudiantes y atacarlos.

No obstante, a pesar de que las acciones implementadas han generado unas variaciones en la tasa de deserción en la Universidad estas no han sido suficientes, la permanencia sigue siendo un objetivo prioritario en aras a responder efectivamente a las necesidades de desarrollo de la ciudad y la región antioqueña.

5.2 CREACIÓN DEL PROGRAMA “PERMANENCIA CON EQUIDAD”

Luego de identificar la existencia de acciones, iniciativas y proyectos que de manera desarticulada venían desarrollándose, se consolida como estrategia de acompañamiento a los estudiantes el programa de permanencia con equidad, el cual desde acciones diferenciadas permita el fortalecimiento de las capacidades institucionales para el fomento del acceso, permanencia y graduación estudiantil, como objetivos específicos se plantea:

- Diseñar e implementar un espacio de referencia para la toma de decisiones institucionales.
- Fortalecer los programas, estrategias y acciones institucionales para el acceso, permanencia y graduación estudiantil.
- Orientar y acompañar la formulación, seguimiento y evaluación de proyectos relacionados con la permanencia e inclusión a nivel intra e inter institucional.
- Contribuir a la construcción de comunidad académica en permanencia con equidad de manera colaborativa a través de mecanismos de comunicación, espacios de interacción, difusión y visibilización.

Es importante precisar que para definir la estructura del Programa Institucional de Permanencia con Equidad, a más de considerar la problemática del abandono en la universidad y las acciones, actividades o iniciativas que han realizado y realizan las unidades académicas para abordarlo, inserta en su análisis

recomendaciones de investigadores y tratadistas de la problemática como Tinto, Díaz peralta, entre otros, así como los principios planteados por La UNESCO como recomendación para dar respuesta a los continuos cambios de hoy: relevancia, calidad e internacionalización.

Respecto a la problemática del abandono se ha analizado detalladamente los trabajos e investigaciones que se han desarrollado en la universidad en los últimos diez años relacionados con deserción (abandono) y acompañamiento tutorial, haciendo hincapié en los factores asociados al abandono así como en los procesos de acompañamiento tutorial que por más de dos década la universidad ha incorporado en el proceso formativo.

Se considera para el programa como **misión:** Mejorar las capacidades institucionales que favorezcan la eficiencia terminal a través del análisis y la investigación de tendencias de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, y liderar la articulación e integración de las iniciativas o proyectos desarrollados en la universidad relacionados con el ciclo de vida académico, y se plantea como visión: En el año 2022 el programa de permanencia con equidad será reconocido a nivel local, nacional e internacional por el liderazgo en la generación y acompañamiento de estrategias orientadas a contribuir con el acceso, la permanencia y graduación estudiantil.

Acorde con el esquema estratégico y los principios de la Universidad el Programa Institucional de Permanencia con Equidad define un principio adicional a los que rigen la universidad a través del cual refrenda su compromiso de contribuir con la formación integral de la comunidad universitaria para posibilitar su desarrollo humano y una mejor calidad de vida y es **Equidad:** el cual se aborda desde la propuesta de Amartya Sen, para quien “en términos de las políticas públicas, resulta fundamental tener en cuenta no sólo las diferencias sociales y económicas que existen entre los individuos, sino las que son producto del azar natural. En tal sentido, Sen propone superar la noción de “justicia con equidad” hasta incluir la enorme diversidad humana, ajustándose a una ética de la igualdad que se adapte a las diversidades generalizadas que afectan a las relaciones entre los diferentes ámbitos”. La igualdad y la equidad concebidas de esta forma confluyen en el reconocimiento de las diferencias”. (Consultado el 12 de septiembre en http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf)

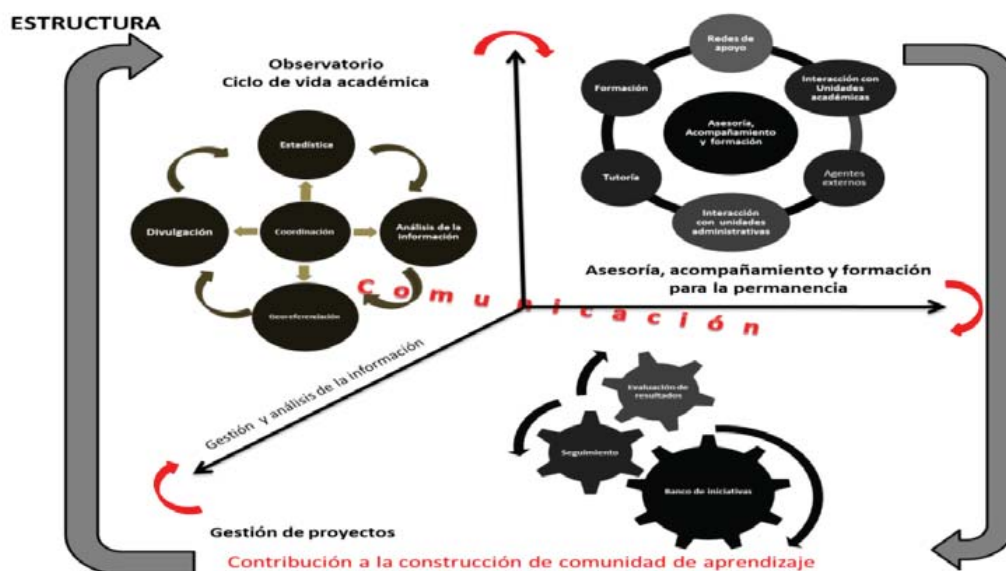
5.3 ESTRUCTURA

La estrategia definida para tras el análisis realizado es integral buscando que dé respuesta a las diversas condiciones asociadas al problema del abandono a partir de la educación inclusiva, constituida por dos componentes claves y un componente transversal:

1. Observatorio del ciclo de vida académica.
2. Asesoría, acompañamiento y formación para la permanencia.
3. Comunicaciones (componente transversal).

El programa entonces se establece a partir de tres componentes que deben guiar la estrategia a seguir para lograr el impacto deseado por medio de su interrelación. Estos componentes deben interpretarse como las guías que orientan el futuro deseado y posible para el programa. Por este motivo, si bien lógicamente incluyen las acciones que permitan llevar a la práctica las ideas, no se reducen a esto, sino que vienen a ser las fuerzas que proyectan el futuro deseado. En este sentido, si bien algunas acciones pueden tener una vigencia determinada o incluso pueden ser reformulados según las necesidades que se presenten, son el camino cierto al ser parte constituyente del programa y de la estrategia a seguir, la dinámica la vemos a continuación en la figura 1.

Figura 1. Dinámica y estructura del programa



En realidad para el programa se define una estructura explícita con la finalidad de establecer un sistema de roles que han de desarrollar los funcionarios adscritos al mismo para trabajar conjuntamente de forma óptima y que se alcancen las metas fijadas en la planificación.

Esta visión multidimensional de la estructura expone un entorno mucho más dinámico y rico que facilita el cumplimiento de los propósitos expresados en el plan de acción institucional. Además permite tener un mayor alcance en el acompañamiento y propicia espacios de reflexión y mejora continua de manera más precisa.

5.4 ACCIONES

En aras de viabilizar la universidad inclusiva en la cual sea cierto desde lo conceptual y las acciones la presencia de educación inclusiva, se llevan a cabo acciones con diferentes grupos, así:

5.4.1. *Dependencias internas y externas:*

Adicional a las asesorías que se brindan a las unidades académicas y administrativas en los temas de tutorías e inclusión que fomenten la educación para todos y todas, durante el año 2014 el programa ha realizado diversas actividades que permiten el afianzamiento del tema de permanencia e inclusión al interior de la comunidad universitaria.

Las mesas interinstitucionales de trabajo, permiten conocer las políticas en el tema, escuchar y reconocer las iniciativas adelantadas en las distintas universidades de la región que favorezcan un trabajo colaborativo y construcción de saberes. Se abordaron las temáticas:

- Lineamientos de política de educación superior inclusiva
- Etno educación, catedra afro

En ellas se contó con la presencia de las distintas Instituciones de Educación Superior de la ciudad y representantes del Ministerio de Educación Nacional para el tema de inclusión y permanencia, además de la asesora para la Presidencia de la Republica en el tema afro.

Imagen 1. Mesa interinstitucional Lineamientos de Políticas Educación Superior Inclusiva



Las conclusiones que se tuvieron orientan acciones al interior de la institución en el fortalecimiento del acompañamiento a estudiantes en situación de discapacidad y el fortalecimiento del trabajo articulado entre las diferentes instancias de las universidades en el tema de generar acciones para la permanencia estudiantil, apoyados además en el acompañamiento a las dependencias para la aplicación de las acciones propuestas en la ley estatutaria 1618, que tiene por objeto: garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.

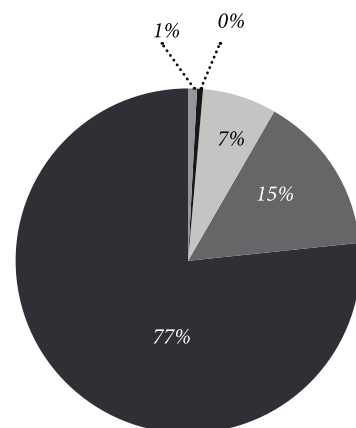
Por último la universidad participa en los lineamientos de política de educación superior inclusiva, realizando eventos para su estudio con otras universidades y haciendo parte del grupo de universidades a las cuales se aplicara como prueba piloto.

5.4.2 Estudiantes:

Los grupos étnicos presentes con 317 estudiantes distribuidos como se muestra en el grafico 1

Gráfica 1. Distribución porcentual de grupos étnicos.

- Afrodescendientes
- Mulato
- Indígenas
- Gitanos
- Raizal



Para los grupos poblacionales que han venido siendo objeto de acompañamiento se tienen las estrategias que relaciono a continuación:

Para mejorar las posibilidades de acompañamiento a los estudiantes que hacen parte de los grupos afrodescendientes e indígenas se realizó por parte del equipo vinculado al convenio por la permanencia estudiantil 622 realizado con el ministerio de educación nacional, un estudio que permitiera conocer su desempeño en las áreas del conocimiento, los resultados presentados fueron:

Se pudo comprobar que como era de esperarse de acuerdo a las condiciones de alta vulnerabilidad de las poblaciones indígenas y Afro descendientes, los estudiantes que son admitidos como pertenecientes a estas presentan unos índices de abandono estudiantil superiores a los de la gran mayoría de comunidad universitaria que es admitida por medio de examen como muestra la siguiente gráfica al décimo semestre los estudiantes de comunidades indígenas y afro descendientes presentan un índice de deserción por cohorte promedio de 49.15% y 52.43% respectivamente mientras que los admitidos por examen 44.61%:

Sin embargo al realizar un análisis por las diferentes áreas de conocimiento encontramos que en algunos casos los índices de deserción de estas poblaciones no superan los índices de deserción de los demás estudiantes tal como es el caso del área de conocimiento Bellas Artes en la cual la población indígena aunque es reducida muestra unos índices de deserción inferiores al resto de la población en un área de conocimiento que presenta unos indicadores de abandono particularmente altos.

De manera similar como se puede observar en el área de Ciencias de la educación la población afro descendiente presenta unos índices de deserción inferiores al resto de la población de esta área de conocimiento sin embargo superior a la media de la Institución.

Por último en el área de la Ciencias Sociales y Humanas aunque tanto indígenas como afro descendientes presentan tasas de deserción superiores, el índice de deserción de la población indígenas supera a la del resto de la población en apenas un punto porcentual.

También para el acompañamiento a grupos étnicos se han llevado a cabo eventos que buscan congregar en un mismo espacio diferentes ideas, propuestas y reflexiones alrededor del fortalecimiento de los aspectos que favorezcan la identidad cultural y valores ancestrales de los diferentes grupos étnicos. Permitiendo el acercamiento en la interlocución con los representantes de los diferentes grupos poblacionales, para construir de forma conjunta acciones de inclusión.

Los eventos realizados fueron:

Semana de la Afrocolombianidad: pensando, reconfigurando y accionando desde la autonomía nuestro legado libertario, homenaje a Franklin San Martín, como un espacio de reflexión propuesto por el grupo de estudiantes afrodescendientes – AFROUDEA- que pretende conmemorar un aniversario más de la Ley de Abolición de la Esclavitud, las temáticas que orientaron esta jornada académica y cultural giraron en torno a la historia y situación actual de las comunidades afrocolombianas en la ciudad de Medellín. Teniendo como eje la Universidad de Antioquia; además, de las relaciones sociales que se entretajan en el País.

Imagen 2. Catedra etnoeducativa “Manuel Zapata Olivella”

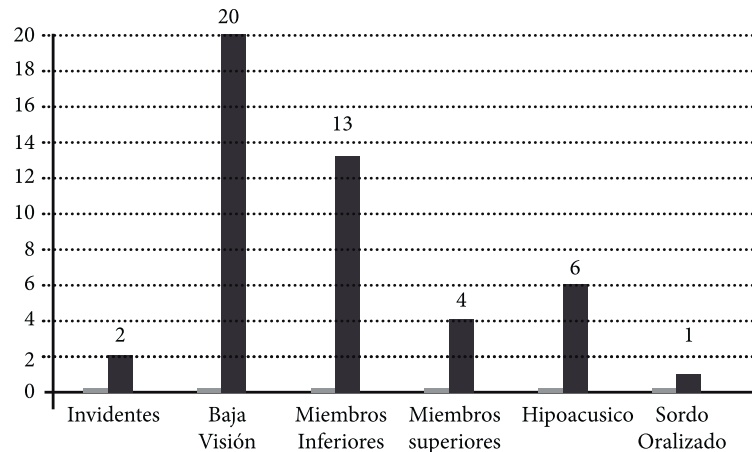


Catedra etnoeducativa: “Manuel Zapata Olivella”, que permitirá fomentar el acercamiento a la cultura y darle significado a su presencia valorando los aportes realizados por los afrodescendientes.

En la universidad tenemos 46 estudiantes con discapacidad distribuidos en los diferentes programas que se ofrecen.

Para la inclusión a las personas con discapacidad, en el caso de las personas invidentes, sordas y con limitación en la movilidad se vienen brindando los apoyos de acuerdo a la ley, se requieren para garantizar no sólo la igualdad en la presentación de la prueba de admisión (Decreto 366 de 2009, ley estatutaria 1618 del 2013) sino, que quienes ingresen cumplan con unas competencias básicas que les permitan cumplir con los requisitos académicos y estándares de calidad que les permitan permanecer y culminar exitosamente su proceso de formación.

Gráfica 2 Distribución de los estudiantes con discapacidad



Para los invidentes se tienen pruebas en macrotipo, en braille, y para los sordos se contratan semestralmente dos intérpretes debidamente certificados, a quienes se entrega la prueba una hora antes para consensuar las señas a utilizar durante la prueba y a los aspirantes se les da el 50% más del tiempo para su presentación y para las dificultades en movilidad espacios accesibles.

Se ha trabajado con el departamento de Organización y Sistemas en la inclusión de variables relacionadas con la discapacidad, en los sistemas de información institucionales, para su identificación y acompañamiento.

Algunas unidades académicas tienen acciones importantes como la tutoría realizada en el momento de la matrícula y de los ajustes de esta, con el fin de que se logre dar prioridad a estos estudiantes. También el apoyo de tutoría para estudiantes con discapacidad visual, en este caso, con visión baja, y el acompañamiento por parte de auxiliares administrativos para la lectura de documentos. Se ofrecen las condiciones logísticas para que las estudiantes dispongan de aparatos de lectura adecuados además de que puedan tener acompañamiento de estudiantes que les colaboren con la lectura y el estudio compartido. De igual manera se busca favorecer los escenarios de enseñanza y aprendizaje en el aula y las didácticas que permitan la inclusión de los estudiantes con disminución visual.

Se realiza desde el 2009 desde el Departamento de Sostenibilidad el Plan Maestro de Accesibilidad el cual sigue vigente y realizando ajustes según la ley estatutaria 1618 de 2013, estratégicamente en la planta física se dispone de ascensor y en algunas de baño público adaptado para discapacitados, señalectica.

Desde el Sistema de Bibliotecas en la Biblioteca Central se tiene: en recursos humanos y didácticos la Sala “Jorge Luis Borges” para el acceso a la información para estudiantes invidentes y con baja visión. Y programas de lectura para invidentes. Se participa en la convocatoria del Ministerio de Educación Nacional “Innovación para la inclusión”, como una posibilidad de llegar a las regiones a través de las TIC. Diseño e implementación de TIRESIAS. Y la vinculación al Proyecto Inclusión Digital para Población con Discapacidad Visual, liderado desde el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.

Se realizan convocatorias desde la Vicerrectoría de Extensión en el Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensión – Buppe - en la línea de proyectos de inclusión de poblaciones vulnerables para generar conocimiento respecto de la temática e incidir en poblaciones específicas. La Vicerrectoría también cuenta con el programa de Guía Cultural y su comisión Otras Miradas la cual ofrece visitas guiadas adaptadas a poblaciones en situación de discapacidad cognitiva, motora, auditiva y visual, para estas se hace uso de recursos que facilitan la comprensión de los contenidos por parte de los visitantes. Para los estudiantes que presentan discapacidad visual, se les ofrece un proceso de orientación y movilidad, con el que se busca que puedan reconocer y apropiarse de los espacios del campus universitario, tales como lugares de dispersión, facultades, aulas de clase, baños y cafeterías, además que logren la consolidación de rutas y el reconocimiento mental y espacial de las vías de acceso a los sitios de interés, permitiéndoles un mejor desplazamiento y mayor autonomía, contribuyendo así a la permanencia de esta población en la Universidad.

Desde la Facultad de Educación se tienen dos programas que cuentan con cursos en temática de discapacidad: el programa de Licenciatura en Educación Especial, el cual en su plan de estudios contempla espacios de formación como: Educación y Discapacidad Motora, Educación y Discapacidad Auditiva, Educación y Discapacidad Visual, Prácticas de Docencia en Discapacidad Cognitiva, Motora, Auditiva y Visual; Educación, Arte, Discapacidad y Excepcionalidad; Lengua de Señas Colombiana; Áreas Tiflológicas; Nuevas Tecnologías, Discapacidad y Excepcionalidad, Actividad Física y Discapacidad; Pedagogía e Inclusión Educativa; Pedagogía e Inclusión Social; además se tiene un Componente Común con espacios de formación con atención a la diversidad y discapacidad que además se brinda en otros pregrados de la universidad, y el Programa de Pedagogía Infantil que ofrece Cursos como: Pedagogía e Inclusión Educativa; Adaptaciones Curriculares; Identificación y Caracterización de las Necesidades Educativas Especiales. También el curso electivo para estudiantes de la facultad: Educación para Sordos.

En tanto existen situación de violencia en el país se hace necesario pensar y desarrollar un plan de acompañamiento para el grupo de estudiantes víctimas del conflicto armado, a partir de la identificación de sus factores de riesgo se diseñó un plan de acompañamiento que se ejecuta desde la Dirección de Bienestar Universitario, el cual cuenta con acompañamiento con la atención psicológica y orientación vocacional, cursos nivelatorios en matemáticas y lectura, vinculación a grupos deportivos y culturales que les favorezcan la creación de lazo social y una mejor inserción en el ambiente universitario.

5. 4.3. Profesores y administrativos:

La formación de los profesores es un asunto que no puede dejarse de lado ya que son actores claves en la permanencia de los estudiantes pues tienen de primera mano el contacto con ellos y la posibilidad de incidir en sus actos a partir de ser en muchos casos los referentes a seguir. Buscando promover acciones que mejoren la capacidad institucional y la aplicación de estrategias de acompañamiento para el caso de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad y pertenecientes a grupos diversos (grupos étnicos, personas con discapacidad y otros). Se brindan elementos conceptuales y procedimentales para mejorar los procesos de acceso, permanencia y egreso que den respuestas diferenciadas a las demandas de los diferentes grupos poblacionales, desde la Vicerrectoría de Docencia en el programa de Permanencia con Equidad se realizan procesos de formación de docentes y personal de la universidad sobre el tema de inclusión para estudiantes con discapacidad:

Imagen 3 Presentación Diploma “Acompañamiento estudiantil para la permanencia”



- Diplomados de Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria. Así como en el programa de Inmersión para Docentes nuevos.
- Curso de discapacidad y universidad
- Diplomado de acompañamiento estudiantil para la permanencia con equidad
- Taller de sensibilización en el abordaje a la personas con discapacidad

La construcción de conocimiento a partir de la participación en eventos que toquen con los temas identificados como generadores de vulnerabilidad nos permite construir respuestas más apropiadas a estos, es por eso que participamos en el VI Encuentro de La Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Derechos Humanos y Discapacidad, y en la Jornada interuniversitaria sobre Biblioteca Accesible y Vinculación al Consejo Iberoamericano de Diseño Accesible Ciudad y Construcción Accesible.

5.5 CONCLUSIONES

El tema de generar educación inclusiva al interior de las Instituciones de Educación Superior requiere no solo del diseño de una estrategia que reúna acciones que apunten a mitigar el impacto de las variables identificadas como generadoras de vulnerabilidad en los estudiantes, sino además vincular a los diferentes estamentos universitarios (estudiantes, profesores, administrativos) en la generación y el desarrollo de estas.

Identificamos como claves del trabajo realizado en el programa Permanencia con Equidad de la Universidad de Antioquia: la articulación de acciones entre las dependencias y unidades académicas, el seguimiento a los factores de vulnerabilidad que se identifiquen, el reconocimiento de la diversidad, la oferta de cursos para los profesores en temas que se sin pensarlo se convierten en problemáticos por el desconocimiento en algunos casos de la pedagogía que debe implementarse, y la búsqueda permanente de nuevas formas de intervención.

Se continuara con acciones encaminadas hacia la articulación intra e interinstitucional con organismos estatales y privado que comparten el reto de generar educación inclusiva y permanencia estudiantil.

REFERENCIAS

- ASTIN, A.W. (1985). *Achieving academic excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- INFORMACIÓN Tomada de <http://docencia.udea.edu.co/vicedoce/aspirantes/aspirantes.html>
- MINISTERIO de Educación Nacional & Universidad de Antioquia. (2009). “Deserción estudiantil en la educación superior colombiana, Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención”. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- PASCARELLA, E. T. & Terenzini, P. T., (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PASCARELLA, E. T. (1991). “How College Affects Students: Ten Directions for Future Research”. *Project Muse: scholarly journal on line*. p. 508
- SENA. 1988. “Igualdad de qué?”. En: Sterling McMurrin (ed.), *Libertad, Igualdad y Derecho*. Barcelona, Ariel Derecho, p. 133-156.
- UNIVERSIDAD de Antioquia. (s/f). *Becas Solidarias para la Permanencia*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/i.ConsultarBecasExenciones>
- · —, (s/f). *Con sentido de espectador*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/bienestar>
- · —, (s/f). *Cursos semipresenciales*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/e.CursosSemipresenciales>
- · —, (s/f). *Educación flexible, otra opción de ingreso a la UdeA*. Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/f.EducacionFlexible>
- · —, (s/f). Recuperado de: <http://inclusion.udea.edu.co>,
- · —, (s/f). Recuperado de: http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/b.EstudiarUdeA/a.Pregrado/i.CaminoUniversidad?_pi-ref491_56753578_491_56753560_56753560.tabstring=CaminoUniversidad

6 MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL PARA LA PERMANENCIA Y EGRESO DE SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN CONTEXTOS VULNERABLES

Felisa Solar Rocha

July Saavedra Muñoz

Carmen Paz Tapia Gutiérrez

Universidad Católica de Temuco

Carrera de Educación Diferencial/Chile

RESUMEN

La masificación de la Educación Superior en Chile ha permitido que estudiantes provenientes de niveles socioculturales más bajo ingresen a las aulas universitarias. En la región de la Araucanía caracterizada por altos índices de pobreza y ruralidad, la Universidad Católica de Temuco recibe un alto porcentaje de estudiantes de los quintiles más bajos quienes presentan mayores dificultades para progresar y egresar de sus carreras.

En este contexto, la carrera de Educación Diferencial ha detectado que existe una alta tasa de deserción en tercer año por lo que el equipo académico decide crear una unidad para apoyar a los estudiantes en riesgo en 2º año tanto en su progreso como permanencia, considerando un sistema de diagnóstico, monitoreo y acompañamiento.

La propuesta de Unidad que se presenta viene a robustecer los servicios ya ofrecidos por la universidad en torno a la inserción y permanencia universitaria y se genera gracias al financiamiento del Convenido de Desempeño de Armonización Curricular financiado por el Ministerio de Educación chileno.

El diagnóstico, realizado a través de una encuesta a los estudiantes, informa que los factores protectores serían el tipo de familia, las interacciones con compañeros y profesores y una alta vocación de los estudiantes. Por otra parte, los factores

de riesgo se conformarían por las notas de enseñanza media, las dificultades de aprendizaje y psicológicas, metodologías y estrategias de retroalimentación.

A partir del diagnóstico se genera un modelo que considera un área de Acompañamiento académico y otra de Asesoría en desarrollo personal que tiene por objetivo disminuir barreras o necesidades para favorecer un óptimo avance y finalización de los procesos de formación profesional desde un enfoque inclusivo que considere la participación y colaboración de los diversos actores en el contexto universitario.

6.1 INTRODUCCIÓN

Una de las principales tensiones de la educación superior, en la actualidad, dice relación con la posibilidad real de que los estudiantes logren las competencias profesionales contenidas en el perfil de egreso de sus carreras. Entre las variables que pueden estar asociadas a las dificultades de alcanzar este logro se encuentran la administración de los tiempos disponibles, las características personales y contextuales de los estudiantes que ingresan y la sobrecarga de los planes de estudio. Esto, sumado a la instalación de un modelo de formación basado en competencias en la Universidad Católica de Temuco, prefigura un escenario crecientemente exigente para las carreras que deben “asegurar” la existencia de ciertas condiciones para el logro del compromiso formativo.

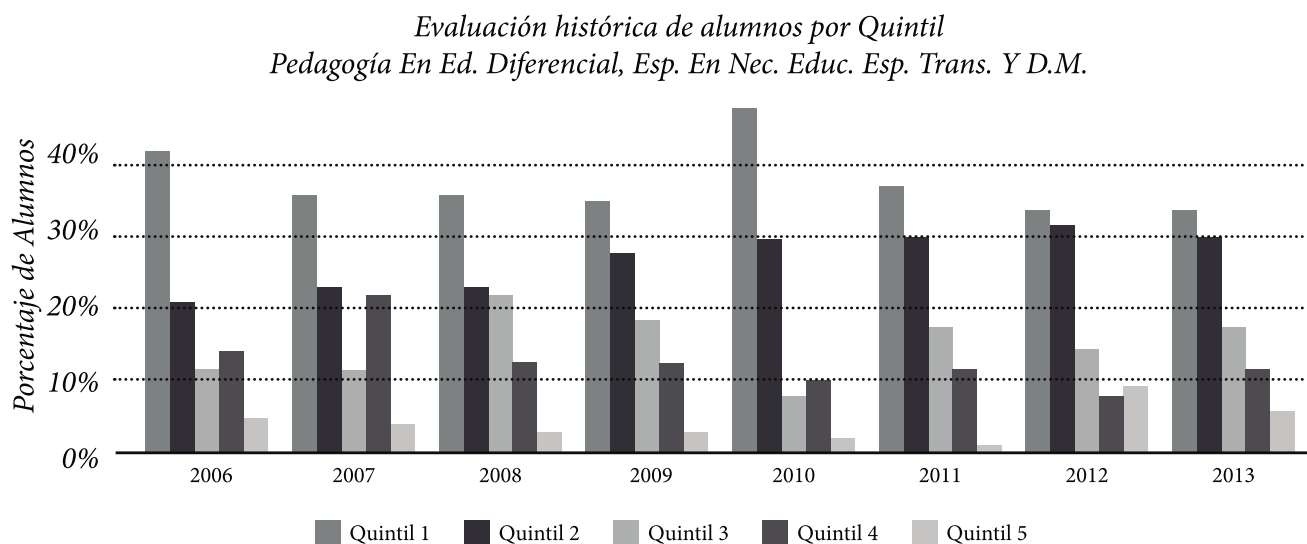
La UCTemuco, comprometida con la formación de los estudiantes, genera un Programa de Inserción a la vida Universitaria (Riquelme, Serrano, Fuentes y Riquelme, 2011) que promueve el desarrollo de competencias básicas, pues son un factor clave a considerar, tanto al inicio como para el desarrollo exitoso del total de su proceso formativo. Posteriormente el Programa pasa a constituirse en el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) de la UC Temuco. En él se desarrollan diferentes acciones de apoyo académico articuladas con las diferentes carreras, dirigidas a apoyar a los estudiantes de la Universidad en el desarrollo de competencias básicas y conocimientos en ciencias básicas, a través de tres servicios específicos: orientación vocacional, apoyo psicológico y apoyo pedagógico. Esta iniciativa circunscribe su acción, casi exclusivamente, al primer año de formación, por lo que las necesidades de monitoreo y apoyo, en los niveles superiores, quedan condicionadas a las posibilidades de cada una de las carreras.

Un análisis a los indicadores de eficacia de la carrera de Educación diferencial nos indica que los procesos de retención al tercer año de formación, en los últimos

10 años, ha caído en un 20% lo que vuelve necesario el diseño e instalación de un sistema de apoyo académico que dé continuidad al trabajo realizado por el CRA, a partir del segundo año de formación, y disminuya la deserción.

Los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial provienen en mayor porcentaje de los quintiles 1, 2 y 3 (gráfico 1), han egresado de instituciones de dependencia municipal (36%) y particular subvencionados (64%) y proceden en su mayoría de la región de la Araucanía (87,9%).

Gráfico 1: Evolución de los estudiantes por quintil



Los antecedentes académicos informan que los estudiantes obtienen notas de egreso de enseñanza media de 5,6 (escala 1-7) y el promedio del puntaje obtenido en la prueba de selección universitaria es de 541 puntos.

Considerando los datos anteriormente señalados y la alta tasa de deserción de los estudiantes en tercer año de la carrera de Educación Diferencial, el equipo de la carrera postula a un proyecto académico en el marco del Convenio de Desempeño “Desarrollo de acciones transformadoras para la armonización curricular de la UCTemuco en un contexto de vulnerabilidad social y diversidad cultural” (UCT 1202). Este Convenio ha sido impulsado por el Ministerio de Educación y tiene como objetivo general aumentar significativamente la innovación basada en la producción científica de las universidades chilenas y lograr su competitividad internacional en ciertos ámbitos en que ello es factible. Para estos efectos, la producción científica se considera como un insumo para la innovación.

6.1.1 Deserción universitaria

La deserción universitaria es definida según Himmel (2002 citado en Saldaña y Barriga, 2010) como el abandono prematuro de una programa de estudios antes de alcanzar el título o grado. La autora plantea que existen dos tipos de deserción, una *deserción voluntaria*, que es aquella en que el estudiante anuncia su retiro de la carrera o abandona el sistema sin informar a la institución educativa. Y otra *deserción involuntaria*, la cual radica en la decisión netamente institucional que obliga al estudiante a retirarse del programa de estudios; acción que se basa por los lineamientos de los reglamentos vigentes.

El Ministerio de Educación de Chile (2012, en adelante MINEDUC), plantea que la deserción puede clasificarse en cinco enfoques: psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones.

- Psicológicos: centrados en los rasgos de personalidad, es decir, en las características propias del estudiante; por lo que la deserción es considerada como una opción debido al debilitamiento de las intenciones iniciales que tenían los jóvenes (Fishbein y Ajzen, 1975 citado en MINEDUC, 2012), siendo determinadas por la evaluación previa de su vida una vez que ingresan a la educación superior (Attinasi, 1986 citado en MINEDUC, 2012). A su vez, Ethington (1990 citado en MINEDUC, 2012) señala que el rendimiento académico previo incide en los resultados futuros de los estudiantes, afectando la percepción que poseen sobre sus capacidades y la resolución de dificultades académicas, metas estipuladas y expectativas de éxito.
- Económicos: referidos a los beneficios sociales y económicos recibidos. En este caso la permanencia dependerá si los beneficios adquiridos son mayores que los costos derivados de ello. Así mismo, en el aspecto económico, no sólo se considera los beneficios de la institución y/o del Estado, sino que también se toma en cuenta los beneficios de actividades externas como los relacionados con los trabajos, los cuales tienen mayor incidencia en la deserción (MINEDUC, 2012).
- Sociológicos: se rige por la ruptura que se origina entre el individuo y el sistema social, referido a la dificultad de integrarse a la sociedad; por lo que la deserción se debe a la falta de integración de los alumnos a los sistemas de educación superior (Spady, 1970 citado en MINEDUC, 2012).
- Organizacionales: la deserción depende de las características que posee la institución, así como también la calidad de los profesores (Braxton, Milem y Sullivan, 2000), experiencias de los estudiantes en sala, seguros

de salud, actividades deportivas y culturales, disponibilidad de material bibliográfico, infraestructura y el número de estudiantes por salas (Tillman, 2002 citado en MINEDUC, 2012).

- De interacciones: considera la importancia que tiene para el estudiante las dimensiones formales e informales de la institución, es decir, en la relación que posee el alumno con la institución (Braxton, et. al) debido a las experiencias académicas y sociales. Es por ello que, si el estudiante percibe que los beneficios de permanencia en la universidad son más altos que los costos personales, el estudiante permanecerá en la institución (Tinto, 1975 citado en MINEDUC, 2012).

Respecto a estrategias que permiten la disminución de la deserción de los estudiantes al sistema educativo, el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2008) propone:

- Modificación de la metodología de trabajo del profesor, donde se cambie al profesor solitario a un equipo de profesores, donde la institución cuente con profesores de planta en los primeros cinco semestres y consideren a dos docentes por cada curso, con el propósito de que uno de los profesionales se encargue de orientar al curso desde sus investigaciones y aporte a la temática de estudio y, el segundo, administre el curso desde el seguimiento hasta la evaluación del aprendizaje.
- Sistemas de evaluación centrados en el proceso de la asesoría académica, donde se determine un profesor ayudante que realice una evaluación integral, mientras que el docente titular se enfoque al crecimiento del saber del curso. El profesor ayudante debe propender por la recuperación de los estudiantes de menor rendimiento en el curso, focalizando sus esfuerzos de asesorías en ellos, lo cual permite una retroalimentación rápida del desempeño del estudiante, recuperación de curso y rendimiento de los profesores encargados de los cursos.
- Evolución de semestre de prueba a curso de intensificación, donde se genere un periodo especial de permanencia en la universidad al estudiante con rendimiento académico deficiente para que mediante estrategias, planes académicos y actitudinales supere las dificultades.
- Retroalimentaciones de procesos tempranas, con el propósito de que los estudiantes puedan identificar sus fortalezas y debilidades, con el propósito de disminuir éstas últimas a tiempo.
- Generar ambientes de docencia innovadores y estimulantes que incentiven el aprendizaje, el cual se puede llevar a cabo mediante el Fondo Compe-

titivo MECESUP, el cual incentiva la innovación de metodologías para el aprendizaje y enseñanza, aumentando la efectividad y lograr aumentar la motivación de los estudiantes.

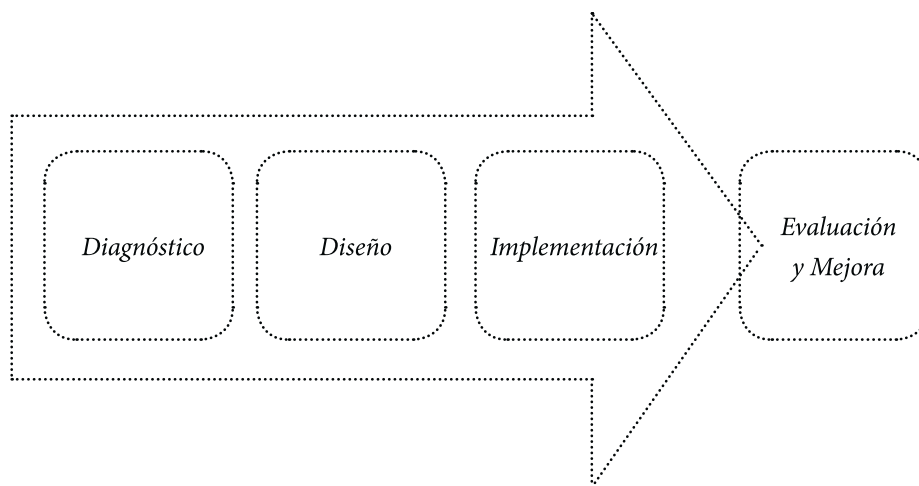
6.1.2 *Objetivos de la propuesta*

- Evaluar los factores desencadenantes en la suspensión de los estudios al tercer año de los estudiantes de la carrera de educación diferencial.
- Diseñar un sistema de monitoreo y acompañamiento, lo que se espera contribuya en incrementar los logros de resultados de aprendizaje y competencias de egreso.

6.2 ETAPAS DEL DISEÑO

Para lograr el diseño de un programa de monitoreo y acompañamiento de estudiantes, el equipo organizó cuatro etapas como se muestra en la siguiente figura:

Figura 2. *Etapas de instalación programa monitoreo y acompañamiento estudiantes.*



6.2.1 *Etapa de diagnóstico*

La etapa de diagnóstico tiene como propósito identificar los factores que desencadenan o ponen en riesgo el desempeño de las/los estudiantes, que pueden derivar en suspensiones temporales o permanentes de la educación superior. Para esto se desarrollan las siguientes tareas:

- Levantar el estado del arte, respecto a los factores que desencadenan el abandono en la Educación superior.
- Diseño de una encuesta con preguntas que incorporen elementos vinculados a los factores de riesgo propuestos desde la teoría, para conocer el nivel de vinculación que nuestros/as estudiantes mantienen con estos factores. Será necesario incorporar elementos asociados a las características idiosincráticas regionales.
- Sistematización y análisis de resultados. En esta fase es necesario hacer el cruce con antecedentes asociados al desempeño académico.
- Focalización grupo de riesgo, identificando a los/las estudiantes que reúnen el mayor número de factores de riesgo.

6.2.2 Etapa de diseño

La etapa de diseño tiene como propósito levantar un primer modelo de acompañamiento, para estudiantes en riesgo de suspensión. Para esto se desarrollan las siguientes tareas:

- Diseño de primera propuesta de modelo de acompañamiento, (Unidad de apoyo al estudiante - UNAE)
- Validación de la propuesta por expertos/as vinculados a procesos de acompañamiento en educación superior.
- Mejora de la propuesta, considerando la mejoras que emergen de la validación con expertos
- Socialización de propuesta con estudiantes y profesores, quienes serán participantes del proceso de implementación de la unidad
- Conformación equipo interdisciplinario de profesionales de apoyo - UNAE.
- Diseño de protocolos de funcionamiento.

6.2.3 Etapa de implementación UNAE

En esta etapa el equipo interdisciplinario inicia la planificación de los apoyos, según la estructura validada por los expertos, involucrando en todo momento a los estudiantes que participarán del apoyo (grupo focalizado).

- Entrevista con estudiantes focalizados. En esta fase se realizan entrevistas individuales con cada una de las/los estudiantes focalizadas/os.

- Profundización en la evaluación de estudiantes focalizados, que permita la identificación de necesidades de apoyo, no detectadas en la encuesta inicial.
- Acuerdo de metas y modalidad del apoyo, en conjunto con los/las estudiantes que son parte del grupo focalizado.
- Implementación del apoyo.
- Monitoreo del apoyo, desde la percepción de todos los actores involucrados: estudiante, profesores, equipo UNAE, para la implementación de mejoras durante el proceso.
- Sistematización de resultados.

6. 2.4 Etapa de evaluación y mejora

La etapa de evaluación de los resultados obtenidos, la identificación de elementos débiles de la estructura del sistema de apoyo para estudiantes y el levantamiento de propuesta de mejoras.

- Análisis de resultados finales, en relación al cumplimiento de metas acordadas con los/las estudiantes del grupo de apoyo. Para esto será necesario considerar resultados académicos, indicadores de retención y percepción de satisfacción de estudiantes y profesores/as involucrados
- Socialización de resultados con expertos/as vinculados a los procesos de suspensión en la educación superior, que permitan levantar propuestas de mejora para superar las dificultades identificadas durante el proceso de instalación.
- Rediseño de la Unidad de Apoyo al Estudiante.
- Elaboración informe de salida.

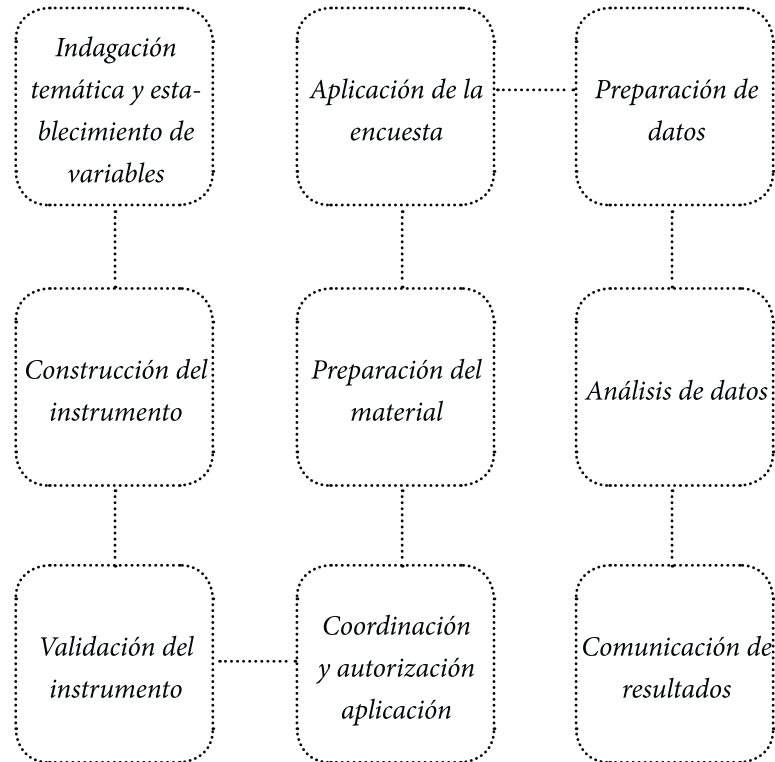
6.3 DIAGNÓSTICO

6.3.1 Aspectos metodológicos

Con el propósito de responder al primer objetivo planteado se aplica una encuesta que recoge antecedentes en función de los ámbitos familiar, escolar, académico y personal para conocer los factores internos y externos que inciden en su proceso de formación personal y profesional.

El proceso de diagnóstico tuvo en cuenta diversos momentos según se señala en la figura siguiente:

Figura 3: Fases del diagnóstico



6.3.2 Descripción de los estudiantes

Los estudiantes que participan de la evaluación cursan el segundo año de la carrera de Educación Diferencial. El grupo se constituye por 95 estudiantes, 96% mujeres y 4% hombres quienes mayoritariamente están en un rango de edad entre 18 y 20 años (63%).

6.3.3 Principales resultados

6.3.3.1 Factor familiar

Los estudiantes mayoritariamente provienen de la región de la Araucanía (88%), específicamente Temuco; sin embargo también hay estudiantes de las regiones de los Lagos, Los Ríos, Bío-Bío y Valparaíso. Debido a la procedencia de los estudiantes, hay una gran cantidad que no realizan viajes debido a que son de Temuco; así como también hay un grupo de estudiantes que realiza viajes durante los fines de semana, puesto que las ciudades de donde provienen son aledañas a Temuco. Los

estudiantes, la mayoría de ellos, pertenecen a familias de tipo nuclear biparental/extendida (59%) y nuclear monoparental/extendida (28%).

El nivel educacional de los padres se puede visualizar en la tabla siguiente:

Tabla 4: *Escolaridad de los padres y madres*

<i>Escolaridad</i>	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
EGBásica	19%	25%
EMedia	60%	54%
Superior	19%	13%

6.3.3.2 *Factor económico*

En lo referido al ingreso económico del núcleo familiar, se visualiza que 30% estudiantes tienen un ingreso de hasta \$ 200.000 mensuales, mientras que 66% de los estudiantes viven con un sueldo mensual superior a los \$ 200.000 y 3 estudiantes no especifican el ingreso económico mensual.

Además un 34% de los estudiantes declaran trabajar en una actividad remuneradas como: ventas, monitoras, cajera, clases de reforzamiento, cuidado de niños y ancianos, jornaleros, empaques, entre otras.

6.3.3.3 *Factor interacciones*

El factor interacciones da cuenta de las interacciones y apoyos visualizados desde el ámbito familiar y académico, es decir, la familia, profesionales y directivos de la carrera.

Dentro del *apoyo familiar*, se evidencia que 89% estudiantes considera que reciben apoyo familiar en su proceso de formación académica, mientras que 11% estudiantes indican que no poseen este apoyo.

A nivel de *apoyo estudiantil*, se evidencia que 73% de los estudiantes visualizan facilidad de acceso o asistencia a la dirección de carrera, en caso que presenten dificultad, contrario a 27% quienes responden que no acuden a esta instancia.

Respecto a las *interacciones entre profesores-estudiantes*, 74% de los participantes indican que existe un ambiente de confianza que favorece la interacción, mientras que 26% de estudiantes indican que no hay un ambiente de confianza que favorezca la interacción entre alumno-profesor.

6.3.3.4 Factor escolar

Las notas de enseñanza media denominado por la educación chilena como NEM, dan cuenta que los estudiantes han obtenido mayoritariamente notas entre el 5.2 y 5.9.

Un 26% de estudiantes declara tener *estudios previos* al ingreso universitario, preferentemente vinculados a estudios de nivel técnico.

De los estudiantes encuestados un 41% señala haber tenido *dificultades de aprendizaje* en la escuela o liceo, de ellos un 13% recibió apoyo psicopedagógico.

6.3.3.5 Factor vocacional

Este factor considera la opción de la carrera para el ingreso al sistema de educación superior. Un 78% manifiesta que la *primera opción de ingreso* fue Pedagogía en Educación Diferencial.

6.3.3.6 Factor académico

Los datos de las encuestas revelan que hay 26% estudiantes que han reprobado algún ramo académico, de ellos 17 estudiantes presentan retraso en su formación académica, mientras que a 8 estudiantes no les ocasiona atraso.

Los estudiantes perciben que los ramos de primer año de formación que presentan *mayor complejidad* son Persona y aprendizaje y Desarrollo Humano; mientras que los ramos de *menor complejidad* son Escenario educativo y Proyecto cristiano. Para los cursos de segundo año de formación, perciben que los cursos de mayor complejidad son Bases para el aprendizaje, Estrategias del aprendizaje lógico matemático y Estrategias para el aprendizaje de la competencia comunicativa. Mientras que la apreciación de los ramos de menor complejidad se focalizan mayoritariamente en Taller Pedagógico.

Al momento de preguntar por los *requerimientos de apoyo*, un 73% de los estudiantes manifiestan la necesidad de apoyo para avanzar en el proceso de formación académica. Las principales barreras hacen referencia a las metodologías y procesos de retroalimentación de los docentes de las asignaturas. Por otra parte, los estudiantes manifiestan necesidades en habilidades comunicativas y gestión del tiempo.

6.3.3.6 Factor personal

En relación al estado civil y la maternidad de los estudiantes, los datos indican que un 97% estudiantes se encuentran solteros y un 3% casadas/os; se agrega además que un 13% son madres.

Al momento de describir los factores que favorecen el aprendizaje los estudiantes hacen referencia a aptitudes personales como perseverancia, responsabi-

lidad, tolerancia, motivación, puntualidad, dedicación, creatividad, entre otros. Por otra parte consideran como *facilitadores* el apoyo familiar, de amistades o parejas. Las *debilidades* declaradas aluden a aptitudes personales como bajo nivel de tolerancia, estructura mental, impuntualidad, irresponsabilidad, falta de liderazgo, dificultad en habilidades sociales, ansiedad, entre otras.

Las *motivaciones* que impulsan la formación académica tienen su base en la superación personal y familiar, mayoritariamente. Con menor relevancia aparecen la contribución social y satisfacción personal.

El último aspecto evaluado fue la presencia de *dificultades psicológicas* durante la enseñanza media o universitaria, frente a esto un 61% de los estudiantes declaran haber tenido o tener problemas en el área, de ellos sólo el 20% declara haber seguido algún tratamiento.

6.4 MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTES CARRERA ED. DIFERENCIAL, UCTEMUCO.

El diagnóstico realizado en la primera etapa de instalación de la unidad de apoyo, arroja como resultado que las/los estudiantes de segundo año de la carrera requieren acompañamiento y apoyo en dos grandes áreas que abordará la Unidad de Apoyo al Estudiante (UNAE), inicialmente.

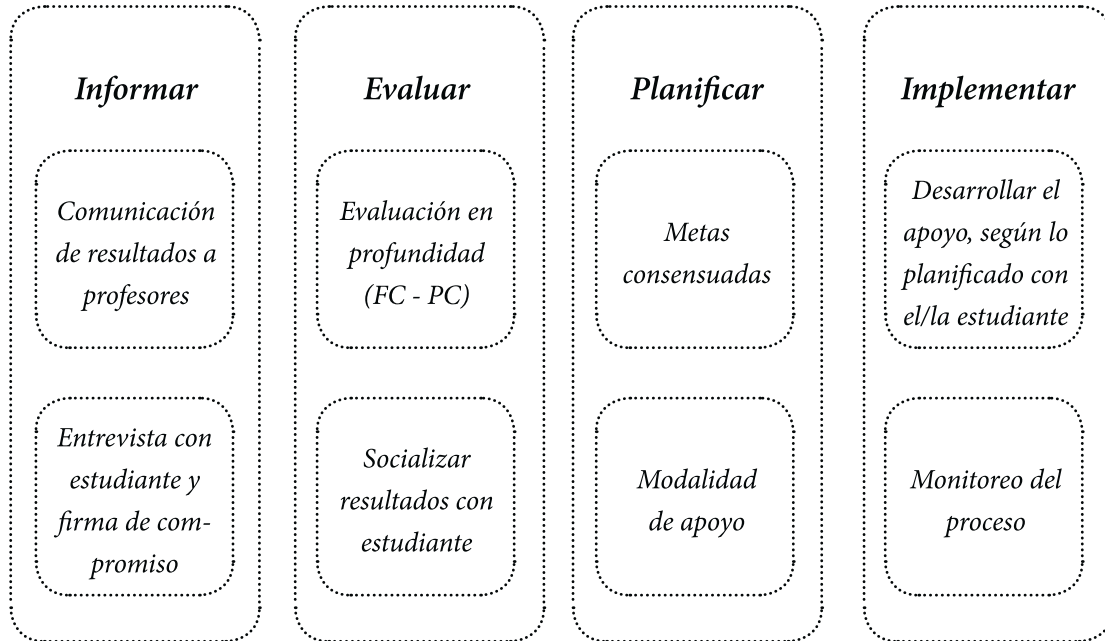
6.4.1 Acompañamiento académico (AC).

Esta estrategia se sustenta en los procesos que propone la mentoría, que sin serlo, se acerca a la propuesta de “facilitador” que esta propone (Kolb, 1977).

Para la UNAE, el acompañamiento académico(AC) es una labor que debe ser realizada por un egresado o par aventajado, que conociendo el proceso de formación y la disciplina, aportan desde los conocimientos teóricos y, especialmente, empíricos construidos en su propio proceso formativo.

En este proceso participarán el estudiante, el facilitador y el/los docentes universitarios con los que el estudiante se encuentre vinculado; estos últimos a través de la coordinación constante con el facilitador/a.

Figura 5: Fases y tareas acompañamiento



Fase de información.

En esta fase es necesario realizar las siguientes tareas:

- Comunicación de resultados a los profesores involucrados y delimitación de lineamiento de apoyo.
- Entrevista individual con los/as estudiantes del grupo focalizado, con el propósito de socializar los resultados que emergen de las encuestas y la preocupación del equipo de carrera por su situación individual. En este momento es cuando se le informa de la propuesta de acompañamiento y se le invita a participar de manera voluntaria. Si el estudiante accede a la invitación se pasa a la siguiente tarea;
- Firma de compromiso de participación, en la que el estudiante se compromete a participar de la propuesta de acompañamiento académico.
-

Fase de evaluación.

Se considera en esta fase realizar las siguientes tareas:

- Profundización de la evaluación del estudiante, con el propósito de identificar necesidades de apoyo personales, derivadas de procesos o funciones cognitivas que se encuentren con desempeño irregular.
- Socialización de resultados con los/las estudiantes.

Fase de planificación.

Esta fase consideraría las siguientes tareas:

- Luego de conocer los resultados de la evaluación y según la percepción del estudiante y sus expectativas de logro, se fijan metas consensuadas para el periodo de acompañamiento. Es de gran relevancia que, en este punto, el facilitador evalúe, con el estudiante, la factibilidad de las metas, de tal manera que las expectativas sean acordes a la cobertura del programa y a los tiempos con los que se cuenta para su implementación.
- La modalidad de acompañamiento, también deberá ser consensuada con el/la estudiante, la que puede sufrir transformaciones durante su implementación, en respuesta a las transformaciones de la demanda del propio estudiante.

Fase de implementación.

En esta fase es necesario realizar las siguientes tareas:

- Implementación del acompañamiento académico, según las necesidades y modalidad acordada con el estudiante.
- Monitoreo del acompañamiento, a través del registro de cada sesión de trabajo, identificando los aciertos y áreas de mejora en conjunto con el estudiante, proponiendo alternativas de acción que permitan mejorar el proceso.

Fase de evaluación.

En esta fase es necesario realizar las siguientes tareas:

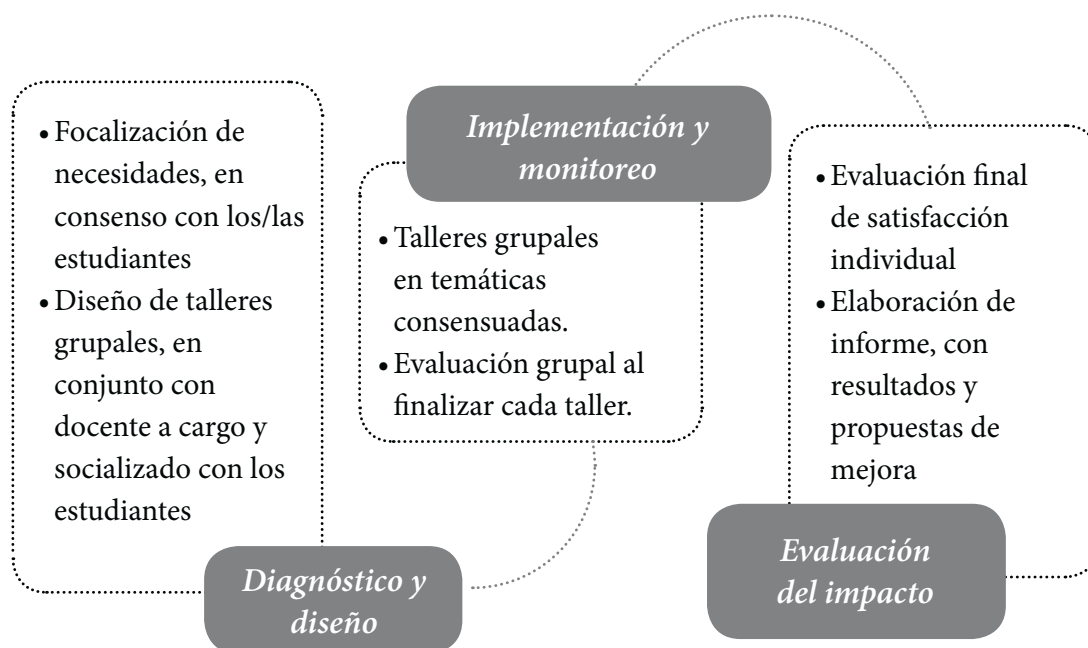
- Análisis de los resultados académicos obtenidos por cada estudiante participante del programa.
- Aplicación de encuesta de satisfacción, para identificar la percepción de cumplimiento de expectativas de los estudiantes.
- Elaboración informe final.

6.4.2 Asesoría en fortalecimiento personal (AFPE)

Esta estrategia se sustenta en las investigaciones que plantean que la percepción propia y estado anímico favorable, posibilitan el responder de manera positiva a las diversas exigencias que depara el sistema universitario; influyendo en el proceso de aprendizaje, ya que permite aumentar el nivel de disposición, interés y motivación (Betancur y Castaño, 2008). Así también, aquellas personas que desarrollan una autoestima, expectativas y autoconcepto académico altos, tendrán un mayor nivel de logro en sus resultados (Villasmil, 2008).

Para la UNAE el fortalecimiento personal considerará todos aquellos elementos vinculados con: autoestima, motivación, habilidades sociales, autorregulación emocional, entre otras. Por tanto es una labor, que debe ser realizada por un profesional psicólogo/a, con experiencia en desarrollo personal, manejo de grupo y trabajo con jóvenes. Para ello se consideran las etapas descritas en la siguiente figura.

Figura 6: Etapas de desarrollo de la AFPE



Esta estrategia se implementará como parte del proceso formativo en el curso Taller Pedagógico III y IV, cuyo foco es la reflexión de la práctica pedagógica. En este caso, todos los estudiantes del curso deberán participar.

6.5 CONCLUSIONES

En relación al diagnóstico podemos concluir:

La familia se presenta como factor protector siendo un sostén importante en la etapa universitaria por lo que si un estudiante tiene un hogar, relaciones de confianza y apoyo tendrá mayores posibilidades de éxito en esta etapa. Se suma a lo anterior en un nivel académico la vocación, las interacciones sociales per-

cibidas como apoyo de profesores y directivos y un ambiente de confianza entre compañeros. Los factores antes mencionados favorecen la permanencia de los estudiantes en la universidad.

Como factores de riesgo se identifica el nivel socioeconómico, un alto porcentaje de estudiantes que trabaja para costear sus estudios y el bajo número de padres y madres que han llegado a la educación superior. Otro factor de riesgo lo constituyen el promedio de notas de enseñanza secundaria y el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria. A lo anterior se suman las dificultades de aprendizaje y psicológicas que afectan el aprendizaje de los estudiantes en las aulas universitarias.

De acuerdo a lo anterior, estos factores de riesgo afectarían la permanencia, aprobación y titulación de los estudiantes.

En relación a características del modelo se concluye:

El diseño del modelo de acompañamiento, responde a la demanda de atención en dos áreas prioritarias para la progresión exitosa en los procesos de formación inicial, reconociendo la necesidad de realizar un proceso de acompañamiento mixto, que garantice el abordaje de los factores académicos y socio-emocionales, que no desconozcan la integralidad del sujeto.

El modelo de acompañamiento, presenta un elemento que debe desarrollarse y fortalecerse, vinculado con la identificación y abordaje de las barreras para el aprendizaje y la participación generadas por los profesores/as a partir de las características de su docencia, ya sea desde la didáctica o desde relaciones interpersonales que el docente establece con el estudiantado.

Inicialmente el diseño del monitoreo se conformaría por dos niveles, el primero vinculado al estudiante en el que participarían los facilitadores de los procesos de acompañamiento académico y personal como también los profesores y el mismo estudiante. El segundo nivel tendría un foco en la mejora continua del proceso general de la Unidad y los indicadores de eficacia académica, este nivel estaría a cargo de la Directora de Carrera.

REFERENCIAS

- BETANCUR, A. y Castaño, P. (2008). "Evaluación de las estrategias para disminuir la deserción y repitencia en el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil". Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320439426_42.pdf
- CENTRO Microdatos. (2008). "Estudio sobre causas de la deserción universitaria". Recuperado de http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf
- KOLB, D.A. (1977). "Aprendizaje y solución de problemas". En D. Kolb, I. M. Rubin y J.M. McIntyre. *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. Madrid: Prentice Internacional
- MINISTERIO Educación Chile. (2012). "Deserción en la educación superior en Chile". Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCEM9.pdf>
- RIQUELME, P., Serrano, G., Fuentes, H. y Riquelme, L. (2011). "Sistematización del programa de inserción de la Universidad Católica de Temuco". *Perspectiva Educacional*, 50(1). 87-109.
- SALDAÑA, M. y Barriga, O. (2008). "Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile". *Revista de Ciencias Sociales*, XVI(4). 616- 628.
- VILLASMIL, J. (2008). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios de alto rendimiento: un estudio de casos*. (Tesis para Doctorado en Educación, Universidad de los Andes). Recuperado de <http://www.human.ula.ve/doctorededucacion/documentos/anzola.pdf>

7 LOS RETOS DE LA UNIVERSIDAD PARA LA ACCESIBILIDAD A LA INFORMACIÓN Y A LAS BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS PARA LAS PERSONAS QUE PADECEN DISCAPACIDAD POR CEGUERA Y BAJA VISIÓN: EL CASO DE TABASCO, MÉXICO

Ariel Gutiérrez Valencia

Jeimmy del Carmen Carrera López

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco,
División Académica de Educación y Artes.
México

RESUMEN

En este trabajo se aborda un breve panorama de la discapacidad por ceguera y baja visión en México y en Tabasco, se analizan las oportunidades que tienen este sector específico de personas en el contexto educativo y los retos que se le presentan a las universidades para la accesibilidad a la información y al uso de los servicios bibliotecarios para las personas que padecen este tipo de discapacidad en el estado de Tabasco, México.

7.1 INTRODUCCIÓN

La discapacidad es un problema creciente en el mundo, de acuerdo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 10 % de la población en el planeta sufre de deficiencias, discapacidades y minusvalías que afectan su calidad de vida.

La Organización de las Naciones Unidas en su Cuadragésimo octavo período de sesiones celebrado el 4 de marzo de 1994 estableció que: “Con la palabra discapacidad se resume un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo; la discapacidad puede

revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental, tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter permanente o transitorio.”

En el caso de la discapacidad por ceguera o baja visión, la OMS en junio del 2012 estimó que 285 millones de personas en el planeta presentan diversos problemas visuales, de este total, 39 millones son ciegos y 246 millones presentan pérdidas significativas de visión que los ubican en esta categoría de ciudadanos especiales.

La discapacidad visual se refiere a la disminución que sufre una persona en su agudeza o capacidad visual. Este tipo de discapacidad, incluye a las personas ciegas y a quienes tienen debilidad visual, las cuales regularmente ven sólo sombras o bultos; las deficiencias o limitaciones visuales pueden ser progresivas hasta convertirse en ceguera.

A pesar de que esta problemática va en aumento en muchos lugares del mundo, principalmente en los países en desarrollo en donde se concentra el 90% de la carga mundial de discapacidad visual, no se han tomado aún medidas decisivas de prevención y/o de atención hacia las personas que la padecen, ocasionando discriminación y falta de oportunidades para estos sectores de la población.

En México, en las dos últimas décadas se vienen realizando esfuerzos moderados para atender a las personas que padecen de ceguera y baja visión, quienes representan en la actualidad el 27.2% del total de la población con discapacidad del país, ubicándose en el segundo lugar después de la motriz.

A continuación se presenta un breve panorama de la discapacidad por ceguera y baja visión en México y en Tabasco, se analiza también las oportunidades de acceso a la educación a este sector de personas vulnerables y de forma particular, se reflexiona sobre los retos de las universidades tabasqueñas para la accesibilidad a la información y a los servicios bibliotecarios para los estudiantes que padecen ceguera y baja visión en el contexto de la sociedad del conocimiento.

7.2 MEXICANOS CON DISCAPACIDAD: CIEGOS Y DÉBILES VISUALES

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática de México (INEGI) pone de manifiesto en el Censo de Población y Vivienda, 2010 que la población con discapacidad en nuestro país es de 5, 739,270 personas, de los cuales, el 27.2 % que representan 1, 561,466 personas se agrupan en la categoría de ciegos y débiles visuales.

Entre las diversas causas de la discapacidad visual de los mexicanos se establece que algunas de ellas son por nacimiento, accidentes, enfermedades y por edad avanzada. En la tabla 1 se presentan los porcentajes que corresponden a cada uno de estos rubros.

Tabla 1: Número de personas con discapacidad visual en México ocasionada por diversas causas. (Cifras expresadas en %)

<i>Total de personas con discapacidad visual</i>	<i>Por nacimiento</i>	<i>Por enfermedad</i>	<i>Por accidentes</i>	<i>Por edad avanzada</i>	<i>Por otras causas</i>	<i>No especificado</i>
1,561,466	10.95 %	42.06%	7.12%	25.94%	12.22%	1.71%

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010

En el caso de la discapacidad visual ocasionada por enfermedades, la Diabetes es la primera causa de ceguera entre mexicanos de 20 a 79 años de edad. Según cifras publicadas por la Federación Mexicana de Diabetes A. C. La población en México de personas con diabetes fluctúa entre los 6.6 y los 10 millones de personas (prevalencia nacional de 10.7% en personas entre 20 y 79 años). De este total, 3.45 millones de personas no han sido diagnosticadas, además, se considera que de cada cinco pacientes con diabetes, 2 desarrollan ceguera.²

La discapacidad visual tiene implicaciones muy fuertes en el individuo que la sufre y estas se manifiestan en problemáticas psicológicas, sociales, económicos y de calidad de vida; es por ello que se ha constituido en un tema importante para las autoridades gubernamentales y para la sociedad en general. En México desde la década de los ochenta del siglo XX se han emprendido diversas acciones jurídicas que promueven el reconocimiento de las personas con discapacidad visual como un ciudadano de pleno derecho.

En la tabla 2 se presentan las principales medidas establecidas en el marco jurídico normativo en materia de atención y reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país.

2 Organización de las Naciones Unidas. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Recuperado de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/119/99/PDF/N9411999.pdf?OpenElement>

Tabla 2: Marco jurídico normativo de los derechos de las personas con discapacidad en México

<i>Leyes, Decretos, etc.</i>	<i>Fecha de creación y/o modificación</i>
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	1984
Ley General de Salud en favor de las personas con discapacidad	1984
Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social	1986
Ley General de Educación	1993
Ley de Estímulo y Fomento del Deporte	1994
Ley General de Asentamientos Humanos	1994
Ley Orgánica de la Administración Pública Federal	1994
Ley Federal de Protección al Consumidor	1995
Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad	1995
Plan Nacional de Desarrollo	1995-2000

Fuente: INEGI. Las personas con discapacidad en México: una visión censal, 2010.

En el ámbito de la sociedad civil, desde hace tres décadas, han venido surgiendo un sinnúmero de asociaciones de padres de familia y de organizaciones de personas con discapacidad visual que han buscado sistemáticamente mejores oportunidades en su calidad de vida, un trato igualatorio, sin discriminaciones y el desarrollo de una infraestructura física y tecnológica acorde a sus necesidades especiales.

La suma de estos esfuerzos ha hecho posible que en la actualidad nuestro país cuente con un Sistema de información y estadística sobre Población con Discapacidad (SNIPD) que genera información muy valiosa sobre esta población en lo particular. Entre sus principales publicaciones destaca el Directorio Nacional de Asociaciones de y para Personas con Discapacidad, cuyo propósito consiste en fortalecer vínculos sociales y facilitar el acercamiento entre la población con discapacidad y las organizaciones abocadas a su atención y coordinación.

Este directorio está organizado por entidad federativa y por municipio y presenta la información siguiente:

- Nombre de la asociación
- Nombre del representante
- Domicilio

- Información de la asociación: tipo de discapacidad que atiende, tipo de servicio que presta, el tipo de registro, el nivel de cobertura, años de fundada y el total de afiliados.

De acuerdo a los datos proporcionados por este directorio en su quinta edición, en nuestro país existen 337 Asociaciones diversas que atienden a la discapacidad visual distribuidas en todo el territorio nacional.³

7.3 LOS CIEGOS Y DÉBILES VISUALES EN EL ESTADO DE TABASCO

En el estado de Tabasco la población con discapacidad está conformada actualmente por 132, 212 personas de las cuales el 34.2% que representan 45, 217 personas están consideradas dentro de la categoría de discapacidad visual.⁴

Esta característica les limita su participación plena en la vida económica, social y cultural de la comunidad, pero a su vez, son personas que quieren educarse, trabajar y ser útiles para sí mismos, para sus familias y para la sociedad.

A fin de coadyuvar en el mejoramiento de la calidad de vida de los ciegos y débiles visuales tabasqueños, el gobierno del estado ha impulsado en los últimos años diversas medidas entre las que sobresalen la expedición y modificación de algunas leyes. En la tabla 2 se enlistan las principales leyes expedidas en la entidad en favor de los discapacitados con ceguera y baja visión.

Tabla 3: Marco jurídico normativo de los derechos de las personas con discapacidad en el estado de Tabasco

<i>Leyes, decretos, etc.</i>	<i>Fecha de Creación y/o Modificación</i>
Ley del Sistema Estatal de Asistencia Social	Ley publicada en el periódico oficial de fecha 27 de diciembre de 1986
Ley para la Protección y Desarrollo de los Discapacitados del Estado de Tabasco	14 de mayo 2011
Ley de Educación del Estado de Tabasco	Modificada el 27 de mayo de 2009
Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tabasco.	Modificada el 8 de septiembre de 2006

3 OMS. Ceguera y discapacidad visual. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>

4 INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>

Para dar seguimiento a lo establecido por estas leyes, se formó el Consejo Estatal para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad, se creó el Programa Estatal para el Desarrollo e Inclusión de las Personas con Discapacidad y se instituyó la Unidad de Atención y Seguimiento para el Desarrollo e Inclusión de Personas con Discapacidad, adscrita a la Secretaría de Desarrollo Económico.

7.4 EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN MÉXICO Y TABASCO

En su informe titulado “Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010” el Instituto Nacional de Estadística y Geografía señala que el acceso a la educación de las personas con discapacidades diversas es muy limitado, ya que de cada 100 personas en edad escolar, solo asisten a la escuela 45 de ellos, de acuerdo con lo anterior entre la población con discapacidad, 27.9% no tiene estudios, 45.4% solo tiene estudios de primaria, 13.3 % cuenta con la secundaria, 7.3% tiene estudios del nivel medio superior y 5.2 % cuenta con estudios universitarios a nivel de licenciatura, técnico superior o tecnológico, maestría y doctorado. Se puede establecer entonces que este sector de personas tiene en promedio poco más de cuatro años de primaria aprobados.

En cuanto al nivel de estudios de las personas que presentan discapacidad visual, el INEGI establece que en este grupo particular de personas el 25% no posee ningún tipo de estudios, el 46.4% tiene primaria, el 13.4 cuenta con secundaria, 8.3% tiene estudios de nivel medio superior y 6.2% ha concluido una carrera universitaria y de posgrado, siendo el promedio de escolaridad de 5 años para este sector específico de personas.

Para el caso particular del estado de Tabasco, el 44.1 % de la población discapacitada asiste a la escuela, de este total, el 47% tiene primaria, 13.9% cuenta con secundaria, 6.6% posee estudios de nivel medio superior y 5% tiene estudios universitarios y de posgrado.⁵

5 INEGI. Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf

Tabla 4: Distribución porcentual de la población con discapacidad de 15 años o más que tiene acceso a la educación a nivel nacional y de forma particular el porcentaje que corresponde al estado de Tabasco.

Entidad Federativa	Ningún estudio	Primaria	Secundaria	Medio superior	Nivel universitario y posgrado	Promedio de escolaridad
Nivel nacional	27.9%	45.4%	13.3%	7.3%	5.2%	4.7 años
Tabasco	24.4%	47%	13.9%	6.6%	7.5%	5%

Fuente: INEGI. Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010.

7.5 EL ACCESO A LA EDUCACIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN TABASCO

En el contexto tabasqueño el INEGI ubicó en su censo 2010 en el rango de edad correspondiente a los 15 y 19 años los siguientes resultados para las personas con limitación para ver, las cuales se enumeran en la tabla 5.

Tabla 5: Población entre los 15 y los 19 años con limitación para ver y nivel de escolaridad en Tabasco, México. Fuente: INEGI. XIII Censo general de población y vivienda, 2010

Nivel escolar	Hombres	Mujeres	Total
Educación Básica	214	181	395
Educación media Superior	156	158	314
Educación superior y de posgrado	18	17	35
Total	388	356	744

Fuente: INEGI. XIII Censo General de Población y Vivienda 2010

Como se puede observar en las tablas 5 y 6 en el estado de Tabasco existe un número importante de estudiantes ciegos y débiles visuales que requieren de servicios y apoyos especiales que le posibiliten el acceso a la información y la consulta de fuentes documentales que coadyuven en su formación académica y en sus procesos de aprendizaje. Estos espacios deberán de contar con las tecnologías, los recursos y los materiales expofeso para este sector especial de usuarios.

Al respecto es de reflexionar ¿hasta qué punto están preparadas las instituciones educativas tabasqueñas para garantizar la accesibilidad a la información y a los servicios bibliotecarios a las personas que padecen discapacidad por ceguera y baja visión en igualdad de oportunidades como se les brinda a las personas que no padecen de deficiencias físicas?

El Directorio Nacional de Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Educativo para Usuarios con Discapacidad Visual, 2009 compilado por la destacada investigadora María Eugenia España González, deja de manifiesto que en el país existen solamente 61 instituciones que brindan posibilidades de acceso a la información y a servicios bibliotecarios a usuarios con discapacidad visual, estas bibliotecas se localizan en 21 estados de la república mexicana. ⁶

En la gráfica 1 se presenta la distribución de bibliotecas por estado que ofrecen servicios bibliotecarios a personas con discapacidad visual.

Gráfica 1: Bibliotecas que ofrecen servicios bibliotecarios a personas con discapacidad visual por su ubicación geográfica



Fuente: Directorio Nacional de Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Educativo para Usuarios con Discapacidad Visual, 2009 compilado por María Eugenia España González

6 INEGI. Las personas con discapacidad en México: una visión censal. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2000/discapacidad/discapacidad2004.pdf

Entre los espacios que brindan servicios bibliotecarios o tienen áreas especializadas para personas ciegas y débiles visuales destacan las siguientes:

- Biblioteca del Comité Internacional Pro Ciegos I.A.P. ubicada en el Distrito Federal
- Biblioteca Nacional de México localizada en el Distrito Federal
- Biblioteca para ciegos “Jorge Luis Borges” del estado de Oaxaca
- Sala de invidentes de la Biblioteca “México” en el Distrito Federal
- Sala de computación para personas ciegas o con debilidad visual de la Biblioteca Pública Central del Estado de Nuevo León
- FONOCULTURA (El libro hablado). Guadalajara, Jalisco
- Biblioteca para ciegos y débiles visuales de la Ciudad de Hermosillo, Sonora
- Sala Braille (con materiales para ciegos y débiles visuales) de La Biblioteca “José Vasconcelos” de la Ciudad de México
- Sala de invidentes y débiles visuales de La Biblioteca Central Estatal de Guanajuato
- Sala de Servicios Digitalizados para Personas con Ceguera y Baja Visión de la Biblioteca Pública del Estado “José María Pino Suarez” en la Ciudad de Villahermosa, Tabasco.

Es de destacar que de acuerdo a este directorio nacional especializado, entre las instituciones que brindan servicios bibliotecarios y de acceso a fuentes de información para personas que padecen de ceguera y baja visión, solamente el 4% corresponden a Instancias universitarias.

7.6 LA UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO Y EL ACCESO DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL A LA INFORMACIÓN Y LOS SERVICIOS BIBLIOTECARIOS QUE SE OFERTAN EN LA RED DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), una de las 50 instituciones de educación superior del estado de Tabasco cuyos dos ejes rectores son la pertinencia y equidad y la atención integral al estudiante, pone de manifiesto en su Plan de Desarrollo Institucional 2008-2012, aunque no aborda de manera explícita la atención a personas con discapacidad, subraya que la visión anticipatoria de la universidad pública “le permite buscar respuestas oportunas para atender adecuadamente al desarrollo integral, pensando en el colectivo social pero también en las necesidades individuales de los habitantes” ⁷

7 UJAT. Segundo Informe de Actividades 2013, Dr. José Manuel Piña Gutiérrez, Rector. p. 69

Congruente con lo anterior, la UJAT cuenta en su matrícula con personas con discapacidad de diferentes tipos, motriz, auditiva y visual, que fueron apoyadas para su ingreso y a las que atiende en diferentes programas educativos. La población de estudiantes con discapacidad superó los niveles educativos básico y medio superior en escuelas especiales, y desean continuar sus estudios profesionales, lo cual es una realidad, pero también la preocupación de ofrecerles los ambientes apropiados para su correcto desarrollo.

La UJAT cuenta con un total de doce estudiantes -con discapacidad hasta el momento-, de los cuales siete son ciegos o débiles visuales (por lo menos los identificados, ya que la debilidad visual es una condición que no siempre se percibe, incluso ni por el mismo afectado), distribuidos en diferentes divisiones académicas; hay un egresado en Derecho y otro estudiante de baja temporal en Historia; de los siete matriculados, cinco están en cuatro divisiones académicas y uno en el Centro de Desarrollo de las Artes (CEDA), cursando licenciaturas como Comunicación, Derecho, Psicología y Canto.

En la tabla 6 se presenta la distribución de estudiantes con discapacidad que forman parte de la matrícula universitaria de la UJAT.

Tabla 6: Matrícula de estudiantes con algún tipo de discapacidad en la UJAT

<i>Carrera</i>	<i>División Académica</i>	<i>Discapacidad</i>	<i>Ciclo de ingreso</i>
Canto	CEDA	Debilidad visual (45% de visión, no lee braille)	2008-02
Lic. en Derecho	DACSyH	Física (sólo tiene una pierna)	2011-01
Lic. en Derecho	DACSyH	Visual 0% de visibilidad (lee braille)	2011-01
Lic. en Derecho	DACSyH	Visual 30% de visión (lee braille)	2011-01
Lic. en Idiomas	DAEA	0% de visibilidad (lee braille)	2011
Lic. en Comunicación (3)	DAEA	Visual 0% de visibilidad (1) (lee braille) 20% de visibilidad (1) (lee braille) 50% de visibilidad (no lee braille)	2009

Lic. en Comunicación (2)	DAEA	Neuromotora (silla de ruedas)	2011
Lic. en Contador Público (sistema a distancia)	DACEA	Neuromotora (silla de ruedas)	2011
Lic. en Sistemas Com- putacionales	DAIS	Sordomuda	2011
Lic. en Psicología	DACS	Visual 30% visibilidad (lee braille)	2010-02

Fuente: Aquino, Z. (2012). *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. Recuperado de: <http://goo.gl/FM75Lz>*

La UJAT se ha comprometido entre sus prioridades a integrar a la sociedad del conocimiento a la comunidad universitaria en su conjunto, entre los cuales se encuentran desde luego los estudiantes que presentan discapacidades diversas. Por ello pretender proveer con centros de recursos para apoyar la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, como son las bibliotecas y las áreas de cómputo universitario.

En esta perspectiva El Sistema Bibliotecario lo integran nueve bibliotecas académicas y una histórica, con material vasto para satisfacer las necesidades de esta Alma Máter. El cual tiene certificados los procesos Técnicos, Servicios de Préstamo, Desarrollo de Colecciones, Desarrollo de Habilidades Informativas y Centros de Información bajo la Norma ISO 9001:2008.

Teniendo por objetivo la permanente actualización del acervo bibliográfico se adquirieron, en el que se informa, 2 mil 845 títulos y 4 mil 401 volúmenes los cuales, sumados a los existentes hacen un total de 142 mil 637, y 301 mil 240 respectivamente. Los recursos provinieron del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), del Fondo para Ampliar y Diversificar la Oferta Educativa en Educación Superior (FADOEES) y de aportaciones universitarias.

Los Centros de Información brindan diversos servicios bibliotecarios entre los que podemos destacar: el préstamo del acervo bibliográfico y de publicaciones periódicas; de mapas, tesis, salas, auditorios, por mencionar algunos.

Además se proporciona a estudiantes y a profesores investigadores el acceso a la información arbitrada, base de datos y revistas reconocidas en el circuito científico mundial a través de 27 recursos informativos multidisciplinarios en línea.⁸

8 UJAT. Segundo Informe de Actividades 2013, Dr. José Manuel Piña Gutiérrez, Rector.

A pesar de contar con uno de los mejores sistemas bibliotecarios del sureste a nivel universitario, a la fecha ninguna de las bibliotecas que la conforman cuentan con recursos documentales, personal, infraestructura, mobiliario y tecnologías que permitan la plena integración y uso de los servicios bibliotecarios de los estudiantes que padecen de ceguera y baja visión.

Ante esta problemática una de las alternativas que se propone en este trabajo para posibilitar el acceso pleno de estos estudiantes con características especiales a la sociedad del conocimiento sin restricciones, y de forma inmediata, es la firma de un convenio interinstitucional con la Biblioteca Pública Estatal “José María Pino Suárez” institución que cuenta en la actualidad con una de las mejores Salas de Servicios Digitalizados para Personas con Ceguera y Baja a nivel internacional.

7.7 LA SALA DE SERVICIOS DIGITALIZADOS PARA PERSONAS CON CEGUERA Y BAJA VISIÓN DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA ESTATAL “JOSÉ MARÍA PINO SUÁREZ”

La Sala de Servicios Digitalizados para Personas con Ceguera y Baja Visión fue inaugurada en el 2006 y tienen los siguientes Objetivos:

- Promover el acceso de las personas con ceguera y baja visión en el uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación, navegando en Internet con ayuda del software Lector de pantalla JAWS para Windows y Open Book.
- Fomentar el uso del software especializado para la escritura y lectura de documentos impresos.
- Brindar acceso gratuito al uso del software Duxbury Braille Traslator, para la producción rápida y fácil de los textos en Braille.
- Proporcionar servicios digitalizados y libros en macro tipos y Braille a los niños, jóvenes y adultos que presentan ceguera y baja visión propiciando un acercamiento constante a la cultura sobre el uso de medios electrónicos.
- Fomentar la lectura en este sector específico de la población

Servicios Bibliotecarios que se brindan:

- Sala de lectura con capacidad para 24 usuarios simultáneos
- 10 equipos de cómputo con tecnología de punta en la materia
- Consulta de libros en macro tipo
- Consulta de libros, revistas y diccionarios en Braille

- Acceso Gratuito a Internet a través de software adaptado ex profeso
- Capacitación y asesoría en el uso del software especializado
- Impresión de textos en sinografía Braille
- Préstamo de libros en Braille a domicilio
- Préstamo de lupas, Alfabetos Braille y calculadoras parlantes
- Realización de acciones técnico-pedagógicas de sensibilización y fortalecimiento de las redes de comunicación con los diferentes usuarios que padecen de estas discapacidades
- Visitas guiadas a la Sala de Servicios Digitalizados para personas con Ceguera y Baja Visión.

Equipamiento Técnico:

@ Software “Jaws for windows”. Versión 5.0

Utiliza la tarjeta de sonido por medio de un sintetizador integrado, permite escuchar el contenido de la pantalla de la computadora, especialmente diseñado para personas ciegas o con debilidad visual.

@ Open book Arkenstone.

Reconoce los caracteres impresos, traduciéndolos a palabras audibles para poder ser escuchadas y las personas con debilidad visual puedan leer libros, revistas, cualquier documento impreso. Personaliza la pantalla.

@ Braille Blazer

Imprime varios tamaños de papel o plástico en Braille, 15 cps en 6 u 8 puntos Braille.

@ Pacmate PBD. Portable Braille Display QX440

Teclado con 40 celdas en Braille.

@ Máquina portátil manual PERKINS

Con teclado en Braille y de fácil manejo.

@ Home Page Reader de IBM. Versión 3.0

Permite a las personas con debilidad visual utilizar la Internet sin dificultad. Convierte la información que aparece en el monitor en texto audible.

@ Focus 80 Braille Display.

Incluye comandos de Braille para Windows con un monitor táctil.

Equipo Donado recientemente por la Fundación Amistad Británica-Mexicana:

- 5 equipos HP Pavilón Slimline, con software: Windows Vista/WinBraille 5.0 Free Jaws/Abby Fine Reader 9. Memoria 40 Gb. Disco Duro con capacidad de 500 Gb. Teclado multimedia, Mouse óptico. Grabadora de CD y DVD. Tarjeta gráfica Nvidia G force 6150 Sx. Escáner HP Scanjet G2710.

- Auriculares Microsoft. Acceso a Internet.
- Impresora Braille Basic Braille Embosser
 - 4 Nobreak
 - 3 equipos Lenovo con las siguientes características: 6 pares de bocinas, Software Windows XP, capacidad de disco duro 80 Gb, tarjeta con capacidad de 250 Mb, Jaws 9.0, Internet Explorer, 1 mouse óptico, teclado normal, unidad de DVD y CD.
 - 2 equipos de cómputo marca Acer Veriton 6800 con las siguientes características: Windows XP, capacidad de disco duro 80 Gb, tarjeta con capacidad de 1 Gb, Mouse óptico, Software: Jaws, Windows XP, Internet Explorer, teclado multimedia y unidad de DVD y CD.

7.8 CONSIDERACIONES FINALES

El acceso democrático a la sociedad de la información y el conocimiento y a los servicios bibliotecarios a los estudiantes con ceguera y débiles visuales en México y Tabasco, es una tarea prioritaria que debe ser considerada en los programas y planes de desarrollo de las autoridades gubernamentales y por las instituciones universitarias de nuestro país en lo particular de forma inmediata.

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco deberá concebir en el corto y mediano plazo, a través de su Plan de Desarrollo Institucional el compromiso de equipar con mobiliario, acervo, y recursos tecnológicos especializados al sistema bibliotecario a fin de que pueda atender las necesidades de información de forma satisfactoria de la comunidad estudiantil que presenta diversas formas de discapacidad.

También se debe de apoyar la capacitación permanente de bibliotecarios especializados en el manejo de los equipos, programas, software y tecnologías de punta con los que se disponen en la actualidad para brindar mejores servicios a esta categoría de usuarios.

De igual manera, se deben organizar actividades de fomento a la lectura que motiven la participan de lectores con ceguera y baja visión a fin de que se sientan partícipes de la sociedad en la que se encuentran inmersos.

REFERENCIAS

- AQUINO Z. Silvia Patricia; García M. Verónica e Izquierdo, Jesús. (2012). “La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso”. *Sinéctica* [online]. 2012, n.39, pp. 01-21. ISSN 1665-109X.
- CENSO *Hispanoamericano de Recursos para Personas con Discapacidad Visual*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/censo_de_recursos_gen.htm#Introducción
- CONSEJO Nacional para las Personas con Discapacidad. Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf
- ESPAÑA G. (2009). *Directorio Nacional de Servicios Bibliotecarios y de Apoyo Educativo para Usuarios con Discapacidad Visual*. México: UPN.
- FEDERACIÓN Mexicana de Diabetes A. C. *Diabetes en números*. Recuperado de http://www.fmdiabetes.org/fmd/pag/diabetes_numeros.php
- H. Congreso del Estado de Tabasco. *Propuesta de Punto de Acuerdo de la Quincuagésima Octava Legislatura al H. Congreso del Estado de Tabasco referente al apoyo tecnológico para mejorar las condiciones de aprendizaje de las personas ciegas o con baja visión*. Villahermosa, Tabasco: H. Congreso, 2006. [7 p.]
- INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>
- · —, Censo de Población y Vivienda, 2010: *Población total y su distribución porcentual según condición y causa de limitación en la actividad para cada entidad federativa y sexo*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>
- · —, Directorio Nacional de Asociaciones de y para Personas con Discapacidad. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/registros/sociales/dir_discapacidad.pdf
- · — *Mujeres y hombres en México 2011*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2011/MyH2011.pdf
- · — *Presencia del tema de discapacidad en la información estadística: marco teórico-metodológico*. Recuperado de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/censos/marcoteorico3.pdf>

- INSTITUTO Estatal de Cultura de Tabasco. (2009). *Estadísticas de la Biblioteca pública del estado “José María Pino Suárez”*: Documento interno de trabajo. Villahermosa, Tabasco, IEC [34 p.].
- INSTITUTO Estatal de Cultura de Tabasco. (2009). La sala de Servicios Digitalizados para Ciegos y Débiles Visuales de la Biblioteca Pública del Estado “José María Pino Suárez”: Documento interno de trabajo. Villahermosa, Tabasco, IEC [12 P].
- OMS. (2013). *Ceguera y discapacidad visual*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>
- ONU. *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: Asamblea General*. Recuperado de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N94/119/99/PDF/N9411999.pdf?OpenElement>
- · —, La ONU y las personas con discapacidad: *Mandatos del programa de las Naciones Unidas sobre discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/dismand.htm>
- SANDOVAL S. “Somos invidentes” en *Revista del Consumidor*. Agosto 2005. Recuperado de http://www.profeco.gob.mx/revista/publicaciones/adelantos_05/invidentes_agoo5.pdf
- UNIVERSIDAD Juárez Autónoma de Tabasco. (2013). *Segundo Informe de Actividades*. (pp. 99-102). Dr. José Manuel Piña Gutiérrez, Rector.
- · —, (2008). *Plan de Desarrollo Institucional 2008 - 2012*. México: UJAT.

8 POLÍTICA DE ASISTENCIA ESTUDIANTIL EN ESTADUAL UNIVERSIDAD DEL SUROESTE BAHIA-BRASIL

OLIVEIRA¹, Juscilene Silva

FERRAZ², Maisa Melo

OLIVEIRA³, Izabel Cristina

Institución-UESB-Universidad de Estadual
do Sudoeste de Bahía – Brasil

RESUMEN

El UESB fue implantado el 14 de Julio de 2008, es un programa de acciones afirmativas, mediante resolución CONSEPE No. 36/2008, estableciendo las siguientes acciones: Sistema de reservaciones va combinado con cuotas adicionales en concurso vestibular para cursos de pregrado de UESB (Acceso), asistencia del estudiante (permanencia) e integración con la comunidad y el fortalecimiento de las acciones exteriores de asuntos comunitarios.

Entró en vigor el 17 de Diciembre de 2008 en la resolución del consumidor UESB No. 011/2008, que establece las reglas del programa de asistencia estudiantil. Para hacer esto, fue institucionalizado asistencia gerencia y asuntos estudiantiles (GAE) relacionados con el decano de extensión y asuntos comunitarios (proex).

La misión de la GAE es proponer, desarrollar y apoyar acciones tendientes a promover la integración y asistencia social a los estudiantes de graduación de UESB, con el fin de contribuir a la educación del estudiante y conocer las áreas estratégicas y las prioridades, en conjunción con otras estructuras de la universidad. Estas acciones son desarrolladas a través del apoyo a los estudiantes con becas de ayuda financiera, cursos libres en el área de idiomas y exactas, además de apoyo para la participación en eventos externos a nivel nacional e internacional. El incentivo a la formación y mantenimiento del movimiento también está presente en actividades estudiantiles.

Para el desarrollo de sus actividades el GAE está estructurado en los tres campus de la Universidad y el campus de Vitória, los asuntos subgerencia de estudiante (SAE) y la coordinación de la asistencia y el estudiante residencia (coche)

y los campus de Jequié e Itapetilanga las coordinaciones, sector y cuestiones de asistencia estudiantil (CAAE).

El personal administrativo del GAE está compuesto por un equipo multidisciplinario que pretende seguir el desarrollo académico de los estudiantes, diagnóstico y búsqueda de soluciones para la mejora de su perfil psicopedagógico y rendimiento académico.

8.1. ASISTENCIA DEL ESTUDIANTE EN UESB

8.1.1 Historia:

Buscando cumplir con las metas y objetivos propuestos en el plan de desarrollo institucional (PDI), el Consejo Superior a través de docencia, investigación y extensión (CONSEPE), UESB en una reunión celebrada en agosto de 2007, aprobaron el principio que el propio consejo debe implementar políticas de acción afirmativa y designó una Comisión para reunir a todos los otros ya existentes en la institución, con los representantes de la Pro Rectoría de Pregrado (PROGRAD), Decano de Extensión y Asuntos Comunitarios (PROEX), departamentos, comisiones y el Directorio Central de Estudiantes (DCE), para apoyar y sistematizar los debates, con el fin de proponer una política de acción afirmativa para ser disfrutados por sus miembros.

La Comisión considera las siguientes pautas para construir la política de acción afirmativa: 1) desarrollar y apoyar acciones que amplían las oportunidades de acceso para los estudiantes sin condiciones a la Universidad y su permanencia en él y contribuyan a la lucha contra la exclusión social; y, 2) reafirman la importancia de la educación pública inclusiva y define los mecanismos (incluyendo el debate sobre la reserva de vacantes o dimensiones) a utilizar para su implementación, a través de las políticas financieras de la Universidad y la infraestructura que satisfacer toda la demanda.

Durante el registro de estudiantes de UESB de fecha 2007.1, les fue aplicado un cuestionario, para obtener el perfil socioeconómico y étnico-racial, con miras a la implementación de acciones afirmativas en la institución. Fue recogido un total de 5.952 cuestionarios, incluyendo 760 estudiantes del *campus* de Itapetinga, 1.859, Jequié y 3.333, en Vitória da Conquista.

Los datos generales relativos a los tres *planteles* del punto UESB con el siguiente perfil de los alumnos: (a) *étnica* -negro mayoría 3.822 (negro y marrón), blancos, 1.900-indígenas 83 y 147 amarillos; (b) *Grupo de edad* de 20 a 30 años

3018; (c) *género* – alumnas 3.196, 2.756 eran hombres; (d) *las personas con discapacidad* – 32 (físico, mental, auditiva y visual). Teniendo en cuenta la situación económica, los puntos a un ingreso mensual de los salarios mínimos de 3 a 5.

Es así como se implanta el 14 de julio de 2008 UESB el programa de acciones afirmativas, mediante resolución CONSEPE N° 36/2008, estableciendo las siguientes acciones: sistema de reservas vaga combinado con cuotas adicionales en concurso vestibular para cursos de pregrado de UESB (acceso); Estudiante de asistencia (permanencia) e integración con la comunidad y el fortalecimiento de las acciones exteriores de asuntos comunitarios.

Así como a todas las universidades del estado de Bahía. UESB no tiene una línea específica para la política de acción afirmativa, incluso para el programa de asistencia estudiantil, los recursos para gestionar las gerencias de servicios estudiantiles son transferidos del gobierno del estado a la financiación de la Universidad.

Para manejar las acciones del programa de asistencia estudiantil, se encarga la Pro rectoría de extensión y asuntos comunitarios (PROEX) oficina que fue desplegada para ayudar a la gestión y asuntos estudiantiles.

8.1.2. El servicio administrativo y sus programas

Responsable de fomentar políticas internas dirigidas a estudiantes, gestiona acciones para activar el programa de asistencia estudiantil de UESB y coordina las actividades de integración y participación de la comunidad estudiantil en la vida académica.

Misión: Promover acciones dirigidas a la integración y asistencia social a los estudiantes de UESB, con el objetivo de desarrollar los subprogramas de permanencia; Rendimiento académico; Ocio, cultura y deporte; Así, asuntos estudiantiles para satisfacer estudiante exige estratégicamente en conjunción con otras estructuras de UESB.

Visión: Ser una gestión autónoma, dinámica, unida y dialogal, compromete a la institución y con los alumnos, con el objetivo de llegar al lugar de Dean para proporcionar una mayor accesibilidad y amplitud para el programa de asistencia y de Asuntos Estudiantiles.

Para el desarrollo de sus actividades y la gestión de asistencia estudiantil (GAE) está estructurado en tres campus de la Universidad y el *campus* de Vitória da Conquista están basado en la gestión, los asuntos Subgerencia de Estudiante (SAE) y la Coordinación de la Asistencia el Estudiante y Residencia (CAR) tiene campus de Jequié y Itapetinga las Coordinaciones Sectoriales de los Sujetos y Estudiante de Asistencia (CAAE). Además el personal administrativo del GAE está

compuesta por un equipo multidisciplinario conformado por profesionales en el campo de la psicología, pedagogía y Asistencia Social, en todos los tres planteles.

Como su estructura explícita, asistencia de gerencia y asuntos estudiantiles se divide en 2 distintos programas de asistencia de estudiantes y asuntos estudiantiles.

8.1.2.1 Programa de asistencia estudiantil

El GAE administra y gestiona los recursos y las acciones del programa de asistencia estudiantil (PRAE/UESB). El PRAE consta de cuatro subprogramas, como UESB (2008), en su resolución n° 011/CONSU 2008: permanencia; Rendimiento académico; Cultura, recreación y deportes; y asuntos de la juventud. Los PRAE y está dirigido a estudiantes de graduación UESB demostrable para ser socialmente y económicamente desfavorecido.

8.1.2.1.1

El subprograma de permanencia tiene como objetivo implementar la acciones relativas a la condiciones de acceso, permanencia y finalización de cursos en UESB, a estudiantes de la graduación, que demuestren estar necesitados, económicamente y socialmente, en el perspectiva de inclusión social hacia la comprensión de acciones a facilitar vivienda, transporte, comida, cuidado de la salud, guardería y accesibilidad. En este subprograma son los estudiantes seleccionados, dentro de las características presentadas anteriormente, para recibir subvención con varios valores, según su especificidad.

Están actualmente disponibles mediante aviso público, el apoyo anual siguiente:

- Residencia Universitaria
- Ayuda de permanencia
- Ayuda de vivienda
- Cupones para alimentos
- Ayuda de transporte urbano
- Ayuda de transporte interurbano

8.1.2.1.2

El subprograma en rendimiento académico tiene como objetivo promover la participación política, promover acciones académicas de inclusión digital, las iniciativas de enseñanza de lengua y seguimiento psicología.

A través de este subprograma se ofrecen:

- Ayuda de emergencia: prestación económica concedida de conformidad con los criterios establecidos en el aviso público los alumnos anuales que eventualmente califica como de escasos recursos económicos.
- Seguimiento con el equipo multidisciplinar compuesto por un trabajador Social, educador y psicólogo.
- Cursos libres de inglés, español, producción de textos, Ciencias de la computación, ortografía y gramática de la lengua inglesa, matemáticas, entre otros- y los estudiantes de pregrado asistencia de UESB pueden participar como estudiante o como profesor libre viajar con Monitor, desde probar los conocimientos en el área deseada.
- Diseño de intervención y orientación a la discapacidad de aprendizaje – Pioda. La meta de Pioda corresponde para intervenir y orientar a los estudiantes con discapacidad, contribuyendo a mantener el rumbo y ofreciendo una perspectiva fresca sobre enseñanza y aprendizaje de aprendizaje.

8.1.2.1.3

El subprograma de ocio, cultura y deporte se pretende vigilar las acciones de educación deportiva, estableciendo actividades de ocio y alentando la formación cultural, en consonancia con las políticas implementadas por UESB. Además, realiza para la provisión de espacios físicos de gestión de la institución para llevar a cabo actividades culturales, deportivas y ocio promovido en colaboración con la comunidad estudiantil.

8.1.2.1.4

Por último, el subprograma de asuntos de la juventud se centra en la promoción de iniciativas de orientación de carrera para el mercado laboral, así como guía y discutir acerca de cómo prevenir los factores de riesgo, medio ambiente, política, ética y ciudadanía, salud, sexualidad, dependencia química, respeto a la diversidad étnica y racial, libertad de creencia, de expresión y organización, las especificidades de género y orientación sexual.

A través de este subprograma se ofrece el **Programa universidades** en aviso anual permite a los estudiantes la oportunidad de coordinar proyectos propios para ser implementados en las comunidades y los municipios circundantes. Los proyectos pueden ser de diferentes áreas tales como: Social Media, tecnología y producción, el medio ambiente, derechos humanos y justicia, trabajo, educación y salud.

Según UESB (2008) en el art. 11, la resolución n° 011/2008 consumidores que: Para facilitar el desarrollo de los subprogramas establecidos en esta reso-

lución, se publicarán anualmente en edictos propios, elaborados por el Comité Directivo, integrado por el Departamento de la Universidad, un representante de la Pro-Dean de posgrado y Arte han establecido en el arte del servicio social. 4, con representantes de todos los planteles, colocándolos a enviar informe anual a los consumidores. (UESB, 2008, p. 6)

8.1.2.2 programa de Asuntos Estudiantiles

El Sector de servicio estudiantil apoya la presentación de trabajos de carácter científico o técnico a nivel nacional, eventos científicos, y también en el extranjero, para alumnos de cursos de pregrado que han aceptado formalmente trabajos UESB por el Comité Organizador del evento. Además de la ayuda con el pago de la inscripción y otorgamiento de los pasajes.

Los resultados obtenidos a través del apoyo para la participación en eventos de estudiantes que han aprobado debidamente trabajo en otras instituciones están aumentando cada año.

Cada año el GAE promueve el encuentro de los estudiantes a la socialización de la participación en eventos (PRAE-EASPE/UESB). El EASPE promovido por los estudiantes puede divulgar los acontecimientos de los que participaron y los documentos que se presentaron con la colaboración de la institución. Es un evento multidisciplinario, cubriendo las distintas áreas de conocimiento, para así proporcionar una gama de posibilidades al alentar la práctica de la socialización de experiencias y conocimientos, capacitar a un despertar nuevo y buscar las posibilidades que se abren a través de la producción científica, apertura de caminos posibles para ser cada vez más crítica, activa y participando en la vida académica de UESB y conscientes de las numerosas oportunidades que ofrece fuera del alcance de esta institución.

ARTÍCULOS FINANCIABLES:

- d. Transporte institucional (vehículo de la Universidad)
- e. Tercer transporte (Overland pasaje; Billetes de avión o vehículo arrendado)
- f. En el evento precios entradas
- g. Impresión de Banner o cartel

Para permitir una mejor gestión de este programa, apoyo a estudiantes para participar en eventos externos se dividen en dos líneas diferenciadas:

LÍNEA 1

Participación en eventos científicos y/o tecnológicos, en Brasil o en el extranjero, para la presentación de documentos.

LÍNEA 2

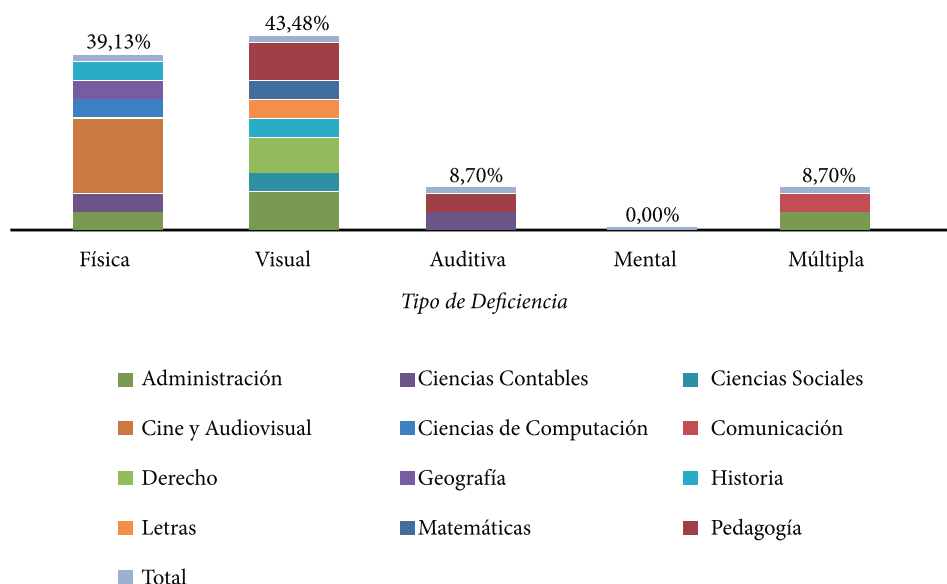
Participación en eventos nacionales de los cuerpos de estudiantes.

Las organizaciones estudiantiles que son debidamente estructuradas pueden obtener apoyo del sector regular a la promoción de eventos en el campus, a través de recursos financieros centros disponibles para académicos. Además, cada entidad Student accionista de xerox y mensual impresiones.

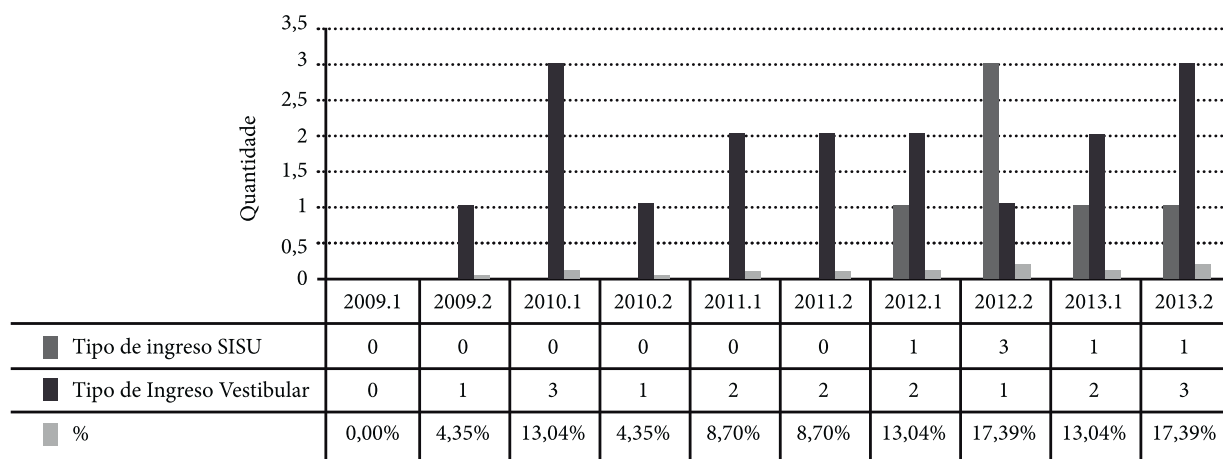
Otra actividad del programa de asuntos de estudiantiles es la semana de la integración en colaboración con varios otros sectores, que se lleva a cabo a inicios del semestre con el objetivo de recibir e integrar a la comunidad académica a los estudiantes que ingresan a la Universidad. Para ello, se promueven varias acciones: talleres, cursos cortos, conferencias, ruedas de conversación, espectáculos, culturales y deportes, entre otros.

Con respecto a la inclusión de personas con discapacidad, las políticas de acción afirmativa de UESB, ha contribuido a la admisión y permanencia de esta población, según la siguiente tabla:

Gráfico: desactivado persona: tipo/Licenciatura



En relación al tipo de ingreso es a partir del año 2012 que comenzaron las entradas a través del sistema de cuotas adicionales desde el UESB (2012) sólo implementó el sistema de ticket a través de este modo a partir de este año.



8.2 RESULTADOS OBTENIDOS POR LAS POLÍTICAS DE ASISTENCIA ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA EN EL AÑO 2013

8.2.1 Asuntos Estudiantiles

Tabla 1 – Participación en eventos en el año 2013

<i>Campus</i>	<i>Quant de beneficio</i>
Itapetinga	540
Jequié	597
Vitória da Conquista	3.471
TOTAL	4.212

Fuente: UESB/GAE/SAE, 2013.

Estos estudiantes apoyados, son quienes han recibido la ayuda internacional, y suman hasta finales de noviembre de 2013 a 31 estudiantes.

En cuanto a eventos nacionales, 167 estudiantes se han beneficiado para presentación de trabajos.

Haciendo un análisis de apoyo para la participación en eventos externos, observamos que fueron desplegadas por la Universidad estas concesiones de acuerdo a la cantidad de estudiantes que buscan este tipo de ayuda, misma que ha crecido cada año.

En cuanto a la ayuda otorgada a los estudiantes con respecto a la línea 2, vemos en la tabla 2 como se puede atender en base a los diferentes campus y la cantidad de beneficiados para participación en eventos externos:

Tabla 2 -Soporte para cuerpos del estudiante en el año 2013

<i>Campus</i>	<i>Quant de beneficio</i>
Itapetinga	540
Jequié	597
Vitória da Conquista	3.471
TOTAL	4.212

Fuente: UESB/GAE/SAE, 2013.

Hacer un análisis de la ayuda concedida a cuerpos estudiantiles, observamos que este apoyo ha crecido cada año. Destacamos, que a partir de 2011 son concedidos a los cuerpos del estudiante (centros académicos-CAs y Med activo), de cada curso, una cuota mensual de impresiones (100 para el ACS) y 200 para el DCE y xerox (300 copias para el ACS) y 500 copias de la DCE.

Como en la Semana de integración se lleva a cabo en dos períodos del año, al principio del primer y segundo lugar académico de cada semestre. Este año se realizaron talleres, cursos cortos, conferencias y torneos deportes. A través de la Asociación con la coordinación de cultura, en el campus de Victoria de Conquista fueron realizadas las siguientes acciones: presentación de la Coral UESB, etapa abierta con representaciones artísticas, taller de tela acrobática, danza del vientre, entre otras acciones. En el Centro las estudiantes fueron realizadas las siguientes acciones en la semana de integración: cortos cursos, conferencias, ruedas de conversación, mesas redondas, exposiciones, películas, etc. La participación que hubo fue alrededor de 500 estudiantes.

En el campus Itapetinga, hubo la realización en la primera mitad de una Gymkhana, que tuvo una participación efectiva de los estudiantes.

En el campus de Jequié, sucedió en la primera mitad para llevar a cabo las siguientes acciones: taller de Sttep; Muestra las actividades de las organizaciones estudiantiles; Solidaridad práctica-donación; Taller de Janice línea; Taller de evaluación funcional; Conceptos básicos del teatro; Taller de danza contemporánea; Taller nueva ortografía; Taller de Software de Linux. En este sentido, hubo una audiencia de 206 participantes y los certificados fueron emitidos a un total de 43. En la segunda mitad, hubo un intento de realizar un “trueque”, que debido a las largas vacaciones y no se podría sostener; sin embargo, otras acciones se llevaron a cabo, como por ejemplo: solidaridad práctica-sangre donación; Taller de origami; Velada de Letras. Un total de la participación de alrededor de 100 alumnos.

Como representante de PROEX/UESB en el Foro de etapa de Victoria de la Conquista había toda la articulación, organización y viabilidad de UESB en VI Feria de etapa de Victoria de Conquista, en Federal y tecnológica Instituto de Bahia (IFBA). La UESB igualmente lo realizó a través de las siguientes actividades: torneo deportes y núcleos de asistencias.

En cuanto a participación en el II Seminario de UESB estudiantes de asistencia, hubo la participación de 72 estudiantes y 11 técnicos que forman parte de la gestión de asistencia y de Asuntos Estudiantiles, participaron en las discusiones y recomendaciones sobre los siguientes temas de los grupos de trabajo (Gts): programa de vivienda GT 1-Universidad; GT 2 – programa de cultura, deporte y ocio; GT 3 – presupuesto público y la autonomía universitaria; GT 4-salud programa y biopsicosocial; GT 5 – programa de alimentos; GT 6-programa de participación en eventos; Movimiento estudiantil 7-la de GT; Rendimiento académico-8 GT: acceso y permanencia.

Con respecto al programa universidades este año de 2013 en todas las escuelas, los estudiantes se han beneficiado a través del PROEX, para ambos proyectos y en los municipios circundantes a los campus, en las áreas de los medios de comunicación, tecnología y producción, el medio ambiente, cultura, derechos humanos y justicia, trabajo, educación y salud. En la Tabla 03 se presentan los proyectos aprobados en el año 2013, así como información sobre los cursos que presentan proyectos, la cantidad de estudiantes activos en cada proyecto, los lugares y de beneficio público.

Tabla 03 -Programa de universidades-año 2013

<i>Cam- pus</i>	<i>Curso</i>	<i>Proyectos</i>	<i>Estudian- tes N° activos</i>	<i>Cantidad de público beneficia- do</i>	<i>Localizaciones a la que sirve</i>
ITA	Biología	Los dueños de la basura: PET botellas, basura o riqueza?; Ocupación: Biólogo perspectivas y reto para el siglo 21; Enfermedades tropicales: avanzar en la prevención de la patología;	10	450	Itapetinga, Vitória da Conquista
	Ingeniería de alimentos	Mejorar la calidad de los almuerzos escolares a través de la aplicación de buenas prácticas de fabricación y técnicas de utilización;	4	100	Jacaraci, corderos
	Pedagogía	Técnica musical y musicalidad como herramienta en la prevención de enfermedades	5		
	Química	Uso de la química para la promoción de la ciencia, contribuyendo al desarrollo social y ambiental y ciudadanía a través de talleres	3		
JQ	Biología	Frutería del pozo: jardín de la escuela	5		
	Educación física	Ancianos activos y felices: una propuesta para la salud y calidad de vida en el envejecimiento; Vida saludable de ejercicio físico;	10	130	Jequié, meseta
JQ	Enfermería	La influencia de la educación sanitaria sobre la calidad del uso del servicio móvil de urgencia; Pie diabético: un paseo por prevención, educación y atención; Salud de los ancianos: cuidar una propiedades de envejecimiento saludable;	13	1000	Jequié, Itiruçu

	Farmacia	Producción de detergentes biodegradables, plantas medicinales como una opción terapéutica a la población; Uso racional de medicamentos y plantas medicinales: mitos y verdad; Uso racional de los medicamentos en las escuelas; Uso racional de las plantas medicinales y remedios herbales;	23	300	Jequié, meseta de Vitória da Conquista, Jacaraci,
	Letras	Comprensión del lector de curso en inglés	4		
	Medicina	Drogas: quién informa, evita; Implicaciones del embarazo en la adolescencia;	7	100	Meseta, Ilhéus
	Odontología	Dengue: se reúnen para combatir; Implicaciones del embarazo en la adolescencia;	6	1000	Corderos, Jequié, Vitória da Conquista
	Pedagogía	Espacio lúdico: fábulas y cómic en la sala de espera	3	100	Isleños, Jequié
	Sistemas de información	¿Oxe, Linux? «Software libre en la escuela pública»	4	100	Jequié
VDC	Agronomía	Alternativas viables para la agricultura familiar en el semiárido; Educación ecológica para los pequeños agricultores; Gestión de huertos ecológicos en la agricultura familiar; Alternativa a los métodos de control químico de plagas y enfermedades de las plantas en pequeñas propiedades; Prácticas alternativas para el control de enfermedades y plagas en la agricultura; Prácticas sostenibles: compostaje y orgánicos jardín, higienização la elaboración de alimentos, manejo de suelos y producción de heno y ensilaje; Emprendimiento y técnicas de producción en la agricultura	32	1500	Vitória da Conquista, Jacaraci, meseta, Barra da Estiva, Anagé, Piatã

VDC	Ciencias de la computación	Taller y seguridad en Internet; UNIVESO	6	90	Meseta
	Derecho	Asistencia legal popular Universidad-AJUP; Formación de la asistencia social municipal: aproximación a la explotación sexual/abuso, alienación parental y la intimidación; Sensibilización y orientación jurídica: desarrollo social en las relaciones del consumidor; Orientación sobre acceso a la justicia;	20	150	Vitória da Conquista Jequié, meseta, corderos, São Paulo
	Ingeniería Forestal	El árbol en el contexto urbano, principios de educación ambiental y despliegue;	5	300	Vitória da Conquista, Anagé
	Filosofía	Nietzsche y el arte	4		
	Matemáticas	Triángulo, una figura única, ajedrez en la escuela primaria;	4	200	Vitória da Conquista
Medicina	Dejar el corazón venza; Salud durante toda la vida: promoción a todas las edades; En el camino: la salud Universidad de promoción de la salud en el estado sudoeste de Bahía;	15	2500	Caatiba, Vitória da Conquista, Jitaúna, Jequié, Piatã	

Fuente: UESB/GAE/SAE, 2013.

8.2.2 Asistencia estudiantil

Datos cuantitativos relacionados con el anuncio público de licencia y la selección de este año se distribuyen en la tabla 04 mostrada en la parte inferior. Cabe destacar que todavía estamos en el proceso de evaluación y el número de candidatos no contempla la inscripción en la tercera etapa del proceso de licitación.

Tabla 04: Número Total de registros/seleccionado 2013

CAMPUS	AVISO PÚBLICO	INSCRITOS	HABILITADO	SELECCIONADO
VCA	079/2013	206	100	55
Itapetinga		104	74	26
Jequié		198	149	37

Fuente: UESB/GAE/2013

A través de las ayudas concedidas a través de la permanencia del subprograma, se presenta en la tabla 05:

Tabla 05 – Total de becas por campus, año de 2013

BOLSOS	VITÓRIA DA CONQUISTA	ITAPETINGA	JEQUIÉ	TOTAL
PERMANENCIA	3	1	4	8
VILLA	77	28	59	164
FUENTE DE ALIMENTACIÓN	70	20	37	127
TRANSPORTE URBANO	27	5	23	55
TRANSPORTE INTERURBANO Y RURAL	9	9	10	28
RESIDENCIA UNIVERSITARIA	11	-	-	11
TOTAL	197	63	133	393

Fuente: UESB/GAE/CAR, 2013.

Los datos han cambiado a finales de diciembre de 2013 y en 2014 durante el 1er semestre, ya que los avisos escritos durante estos años, han dado un aumento en el número de beneficiarios. La predicción del número de beneficiados becarios para finales de 2014, es 488 beneficiarios y habilitada beneficiará cerca de 800.

Actualmente, sólo el campus de Victoria de Conquista cuenta con una sala de residencia, como pudo observarse en la tabla 05, sin embargo, este modo de saludo se está implementando en otros campus.

Teniendo en cuenta la permanencia del subprograma fueron invertidos R \$ 897.020.00 (ochocientos noventa y siete mil, veinte reales) en el pago de la ayuda

alimentaria, vivienda, transporte, emergencia; el número de becarios incluido era variante, porque hay casos de estudiantes que no logran ser eruditos por las más diversas razones, a saber: por bloqueo, abandono o finalización de curso; por no responder a las obligaciones de un académico del estudiante; cambiando para mejor, en el nivel socioeconómico familiar, no cumplen con el criterio de ingreso *per capita*; por solicitud voluntaria de Beca propia, entre otros. Había también la incorporación de nuevos compañeros en los meses de agosto y octubre, contemplada respectivamente en la primera y segunda etapa de la selección de este año.

Ahora bien, considerando las solicitudes de pago de los becarios en 3 *escuelas*, dentro del plazo mencionado anteriormente en el informe, el pago de las becas fue suavemente, excepto demoras generadas en la implementación y el funcionamiento del nuevo sistema de pagos del estado, FIPLAN.

En el caso de cursos libres, creados con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con la ayuda de PRAE, ampliar sus conocimientos y mejorar sus perspectivas, tanto como profesionales, académicos y personales, incluso en este año de 2013 hemos invertido R \$ 24.080.70 (veinticuatro mil ochenta reales y setenta centavos) en el pago de los monitores de los *planteles* de Jequié y Vitória da Conquista. En cuanto a gasto en alimentos para los monitores y material xerográfico tuvo un costo de R\$ 698,38 (seiscientos noventa y ocho reales y treinta y ocho centavos). Dado el subprograma cultura, ocio y deportes les ofrecemos cursos de danza del vientre, fotografía, fútbol sala y el teatro en el *Campus* de Jequié y Vitória da Conquista. Fueron invertidos R \$ 4.826.00 (cuatro mil ochocientos veinte seis reales) para el pago de los monitores de estos cursos. En Itapetinga los cursos libres no se llevan a cabo, debido a dificultades en relación con el espacio físico para el funcionamiento del mismo.

Los cursos que se ofrecieron en Jequié y Victoria de Conquista, así como las cantidades de alumnos matriculados en cada modo pueden ser observados en la tabla 06.

Tabla 06 – matriculados en cursos libres, campus de Jequié y Vitória da Conquista

CURSOS gratuitos ofrecieron en 2012.2 (hasta marzo de 2013)	Número de alumnos matriculados
INGLÉS NIVEL I	20
ESPAÑOL NIVEL IV	20
PRODUCCIÓN DE TEXTOS	20
INFORMÁTICA	35
FOTO	14

Fuente: UESB/GAE/2013

Hemos de señalar que es en el proceso de registro, en el campus de Jequié, para la formación de grupos de cursos:

- Ortografía y gramática: 20 vacantes
- Ordenadores-LINUX/LIBREOFFICE: 40 ranuras
- Básicos de matemáticas I – revisión primaria II: 20 vacantes
- Matemáticas básicas II – revisión secundaria: 20 vacantes

Con respecto a las actividades del equipo multidisciplinario, específicamente, la intervención diseño y orientación a la discapacidad de aprendizaje (PIODA), fue lanzado con el objetivo de subsanar las dificultades de aprendizaje presentadas por los estudiantes asistidos por el programa. Este proyecto opera en los tres campus de la institución y se divide en 3 pasos, que son: socialización, participación y motivación. Sobre la socialización, realizada en 3 *Campus*, cuestionarios fueron distribuidos a todos los estudiantes en la asistencia. El propósito del cuestionario era identificar a los estudiantes que tienen discapacidades de aprendizaje y sus causas. En el discurso de los estudiantes que denunció haber tenido dificultades de aprendizaje fueron convocados, vía correo electrónico y por teléfono, para un servicio único, que tenía el propósito de identificar las causas de las dificultades presentadas.

Se pudo ver que las causas son variadas, entre ellas fueron encontradas: inatención, la ansiedad, incertidumbre, timidez, dificultad de base en escritura, desorganización, impulsividad, dificultad en relaciones e interacciones sociales, dificultad de base en la zona de exactas, memoria, dificultad de la base de interpretación, intolerancia en frustración, problemas orgánicos (comida), conflictos , familia, problemas en relaciones en grupo, dificultades financieras, dificultad en expresarse, problemas orgánicos (visión), impaciencia.

Entre las causas citadas, la parte más recurrente fue problemas de aprendizaje, que factura propia solos o acompañados por el otro. En la motivación, la fase final del proyecto aún no ha desplegado, funcionamiento de grupos educacionales se formará con los estudiantes cuyo objetivo será promover la autonomía de las personas que sirven, promover el autoconocimiento, relaciones interpersonales y, en particular, ayudar en la resolución de los problemas que enfrenta.

En el Campus de Victoria de Conquista, en cuanto a datos cuantitativos tienen los siguientes: de los 148 académicos que asistieron al programa, 137 respondieron el cuestionario; 79 señalaron dificultades de aprendizaje y fueron convocados a la intervención. De estos, 41 asistió a la reunión y confirmaron para participar. Aún en el plantel citado anteriormente, teníamos 13 asistencias por demanda espontánea y 3 llamadas reenviadas por el pedagogo de la industria.

En el campus de Jequié tenía 108 estudiantes convocados para la intervención, 105 confirmaron sus dificultades. También hubo 19 llamadas generadas por demanda espontánea.

En Itapetinga fueron 88 estudiantes que respondieron el cuestionario aplicado. De estos, 53 presentan dificultades. Todos los estudiantes que tienen dificultades será encaminados para el paso de la motivación.

En la reunión de los estudiantes con educación especial enfatizaron como necesidades la mala estructuración de la institución con respecto a la accesibilidad, tales como la falta de elevadores en los módulos de piso, rampas de discapacidad en la entrada de los sectores de libre acceso de los usuarios de silla de ruedas, mala estructuración de acceso a las rampas existentes, dificultad de acceso entre los módulos, baños sin adaptación o mal adaptados. Además hay retos metodológicos que deben ser superados por los maestros cuando se trata del día a día en el aula, en el caso de los discapacitados visuales, problemas de audición o del habla, ya que no hay suficientes adecuaciones curriculares para la atención.

REFERENCIAS.

- ADAMS, M.A. (2004) *El concepto de Sociedad Civil: en busca de una organización de repolitización y sociedad. v. 11*, São Paulo: ed. Especial.
- APPIO, Eduardo (2006). *Revisión Judicial de las políticas públicas en Brasil*. Curitiba: Juruá Editora.
- CORREIA, Maria V.C. (2010) "Control Social y el papel de las clases subalternas: fundamentales en el pensamiento de Gramsci". En: *Seminario Internacional "Gramsci y Popular movimientos*, Niterói-RJ. Seminario de movimientos Gramsci y Popular, 2010.
- SILVA, Reginaldo n. et al. (2007) *Programa de acciones afirmativas para UESB* (versión preliminar). Comisión de acción afirmativa/UESB. Vitória da Conquista.
- SILVEIRA, M.A. atribuibles. *Diccionario informal*, Sept 24. 2008. disponible en: <http://www.diconarioinformal.com.br/imputavel>. Visitado el 03 de enero de 2014.
- UESB, ASPLAN. (2012) Informe de actividades. UESB. Vitória da Conquista.

9 POLÍTICAS DE CUOTAS DE ADMISIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD ESTADUAL DEL SUROESTE DE BAHIA

**FERRAZ¹, Máisa Melo / OLIVEIRA²,
Juscilene Silva / OLIVEIRA³, Izabel Cristina.)**

- 1- Gerente de Asistencia Estudiantil
- 2- Coordinadora de Asistencia Estudiantil
- 3- Coordinadora de Asistencia Estudiantil - UESB
Institución-UESB-Universidade Estadual
do Sudoeste de Bahia – Brasil

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar la Política de Cuotas de la Universidad Estadual del Suroeste de Bahia (UESB) y buscar comprender si esta política ha contribuido para el acceso y la permanencia de los discentes con discapacidad. Para lograr los objetivos propuestos en la investigación se utilizaron instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo de origen exploratorio-descriptivo y teórico empírico. El estudio tuvo como *locus* empírico la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía (UESB), y como interlocutores discentes con deficiencia, involucrados directamente en la política de cuotas de la Universidad. Algunos autores resaltan que la igualdad constitucional depende de la voluntad política de cumplir la ley, pero principalmente de la promoción de la diversidad entendida en todos sus aspectos ínter seccionales (cultura, raza/etnia, inserción social, situación económica y regional), así, los/las gestores/as públicos/as y la sociedad por entero estarán concretizando lo que las mujeres, los/las negros/as, los discapacitados físicos, en fin, todas las víctimas de exclusión llevan buscando hace siglos – igualdad con el debido respeto a las diferencias, o mejor, a la diversidad. En este sentido, la investigación sobre el ingreso de personas con deficiencia en la enseñanza superior es fundamental para que se puedan evaluar las políticas de acciones afirmativas, específicamente las de personas con discapacidad, para promover el respeto y la reducción de las desigualdades.

9.1 LA PERSONA CON DISCAPADIA Y SUS DIFICULTADES HISTÓRICAS

Una de las principales víctimas de la exclusión social a lo largo de la historia de la humanidad es la persona con discapacidad. Mientras menos informado es el grupo social, menor es su aceptación hacia las personas con discapacidad y, en consecuencia, las condiciones que se ofrecen para su desarrollo junto al resto de la población son mucho menores.

Al estudiar y profundizarse en los interrogantes sobre las personas con discapacidad, se encuentran transversalmente los interrogantes sobre género y raza, o mejor diciendo, éste es transversal a los interrogantes sociales, de género y de raza o de cualquier otro factor de discriminación, que se agravan mucho más en razón de la discapacidad y del enorme abismo cultural que aísla desde hace siglos a las personas con discapacidad. Hay que tener en cuenta que alrededor de las personas con discapacidad, existen sus familiares y cónyuges, que a menudo, soportan hasta lo que no deberían, justamente en razón de la precariedad al acceso a los derechos que de hecho tiene el grupo de personas.

Varios interrogantes o problemas se pueden destacar al tratar las políticas públicas para personas con discapacidad, entre los cuales se resalta: aunque hayan políticas gubernamentales para personas con discapacidad, la sociedad todavía no consigue notar en todos sus ámbitos la real inclusión del discapacitado. En este sentido se puede evaluar que existe un problema, entonces hay dos vertientes que deben ser analizadas: la prisa en la implantación de la política, hecho que impide que el ambiente sea debidamente preparado; y, el poco control social.

No hay como forzar un proceso si no hay una preparación estructural y social de aquéllos que estarán insertados en ese medio. Esa prisa muchas veces se explica debido a las ganas políticas de mostrar resultados. Al mismo tiempo, la sociedad civil necesita involucrarse, de lo contrario los resultados en su mayoría serán insatisfactorios. Si por un lado los políticos no consultan a la sociedad, por otro lado, la sociedad tampoco opina. En ese sentido se hace necesario tener iniciativas proactivas, de participación activa, por parte de los involucrados de ambos lados.

Al mirar más atentamente la realidad de las personas con discapacidad, la sociedad consigue concluir que su inclusión social depende, sobre todo, de los esfuerzos comunitarios para que se llegue a la superación de los obstáculos que han sido impuestos natural y socialmente a esa parte de la población, porque los individuos que no participan activamente de la estructura socioeconómica no consiguen contribuir para el desarrollo social de forma efectiva.

Por lo tanto, se volvió necesaria la inserción de la persona con discapacidad en la vida social y económicamente activa de la población, a medida en que sus limitaciones naturales señalicen la posibilidad de seguir una vida considerada normal donde estén incluidas las oportunidades de convivencia en familia, de ejecución de un oficio, de disfrutar su tiempo libre y de otros actos propios de la rutina, como trasladarse por las calles, realizar operaciones financieras y todo lo demás que se considera parte de una vivencia amplia e irrestricta.

Sin embargo, la educación ejerce un papel primordial en la dignidad de cualquier ser humano, a través de ella el individuo aprende a conocer el mundo tal cuál le es impuesto o construido, como a sí mismo, definiendo con más precisión sus anhelos, la importancia de sus actividades y de qué manera podrá contribuir a la sociedad. De esa forma, el individuo con discapacidad y con diploma de universitario, adquiere una forma de superación y/o de reducción de sus obstáculos.

Por consiguiente, en el ámbito educacional, han sido implantadas políticas públicas para que se efectúe la corrección de discriminaciones que se han perpetuado a través de los siglos. En este sentido, esta investigación tendrá como foco la Política de Acciones Afirmativas, tema de gran importancia e intensamente discutido por la sociedad brasileña.

Por lo tanto, la introducción a la discusión sobre las acciones afirmativas en la agenda política brasileña es de suma importancia, ya que opera en un contexto de importantes desigualdades sociales y raciales. Las políticas sociales implementadas, destinadas a corregir las distorsiones perpetradas contra los negros, Afro descendientes, indígenas, *quilombolas* o discapacitados, son consideradas algo positivo.

Por lo tanto, es muy relevante para la Academia y para la sociedad en general, el estudio y análisis de la Política de Acciones Afirmativas tanto en el ingreso como durante la permanencia de las personas con discapacidad.

9.2 POBLACIÓN BAJO ESTUDIO Y SU RELACIÓN CON LA UNIVERSIDAD

La unidad de análisis de la investigación corresponde a la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía, conocida como UESB, que integra los *campi* de las ciudades de Itapetinga, Jequié y Vitória da Conquista; la administración central se ubica en la ciudad de Vitória da Conquista. Para lograr los objetivos propuestos, una muestra de alumnos con discapacidad, debidamente inscritos en el campus de Vitória da Conquista, fueron investigados. Inicialmente, se pretendía seleccionar

50% (cincuenta por ciento) del universo de estudiantes con discapacidad de la UESB, campus de Vitória da Conquista, como se puede observar en el cuadro a continuación.

Cuadro – Demostración de la muestra recogida en los cuestionarios aplicados

<i>Nº de discapacidades en la UESB por tipo</i>	<i>Nº Cuestionarios que serían aplicados</i>	<i>Efectivamente aplicados</i>	<i>%</i>	
28	Física	14	9	32%
18	Visual	10	10	56%
6	Auditiva	2	2	33%
0	Mental	0	0	-
3	Múltiple	2	2	67%
55		28	23	42%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos fornecidos por el NAIPD, 2013.

Sin embargo, debido a la dificultad de obtener el retorno de los estudiantes (público) de la encuesta, se hizo necesario redefinir la muestra para un estudio con el 42% (cuarenta y dos por ciento) del total de estudiantes con discapacidades en la UESB, campus de Vitória da Conquista.

Después de configurar los criterios para el análisis de selección de alumnos, se obtuvo un total de 23 (veintitrés) estudiantes encuestados, de los cuales: 9 con discapacidad física (32%), 10 con discapacidad visual (56%), 2 con discapacidad auditiva (33%) y 3 con discapacidades múltiples (67%).

Las acciones de levantamiento de información existentes y los datos relativos al Programa de Acciones Afirmativas y a la permanencia en la UESB, fueron respaldados a partir de los conceptos a que se hace referencia en la investigación, estos se iniciaron desde la búsqueda de las informaciones, lo que quedó más fácil debido al trabajo en el sector de la Gerencia de Asistencia y Asuntos Estudiantiles. Informaciones adicionales también fueron recogidas a partir de la lectura de artículos, periódicos, disertaciones y noticias vehiculadas por Internet. Otra información sobre el tema se consolidaron a través de la conversación con el personal involucrado tanto con el programa de acciones afirmativas como con la permanencia en la Universidad, también junto a los propios estudiantes con discapacidades, lo que permite una comprensión actualizada de política de la Universidad.

9.3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Por medio de la investigación de campo llevada a cabo con estudiantes con discapacidad en la UESB, campus de Vitória da Conquista, se recogieron informaciones para el análisis de la política de admisión de las personas con discapacidad en la referida Universidad.

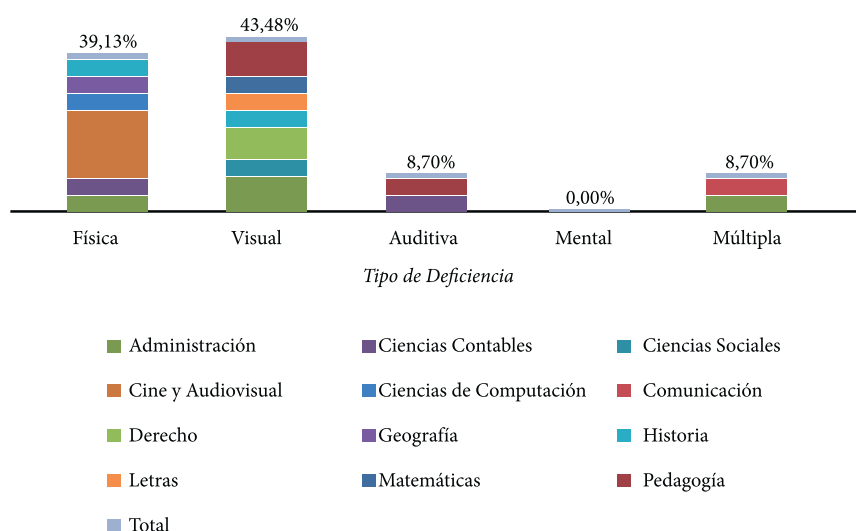
Para determinar si la política de acciones afirmativas de la UESB ha contribuido en la admisión y permanencia de los estudiantes con discapacidades, se levantaron datos con el fin de evaluar la política, teniendo en cuenta el perfil socioeconómico y académico de los estudiantes con discapacidades. Este perfil se ha descrito llevando en cuenta: datos personales, situación económica, acceso a los medios de comunicación, transporte, inscripción y acceso a la Universidad, asistencia estudiantil, además de los aspectos didácticos y pedagógicos.

9.3.1 Perfil de los discentes entrevistados.

9.3.1.1. Datos Personales

Según la muestra recogida con los estudiantes de la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía (UESB), se diagnosticó que la mayor parte de los encuestados posee discapacidad visual (43.48%), seguida de los que poseen discapacidad física (39.13%), los de discapacidades múltiples y auditiva (8,70%), como lo demuestra el Gráfico.

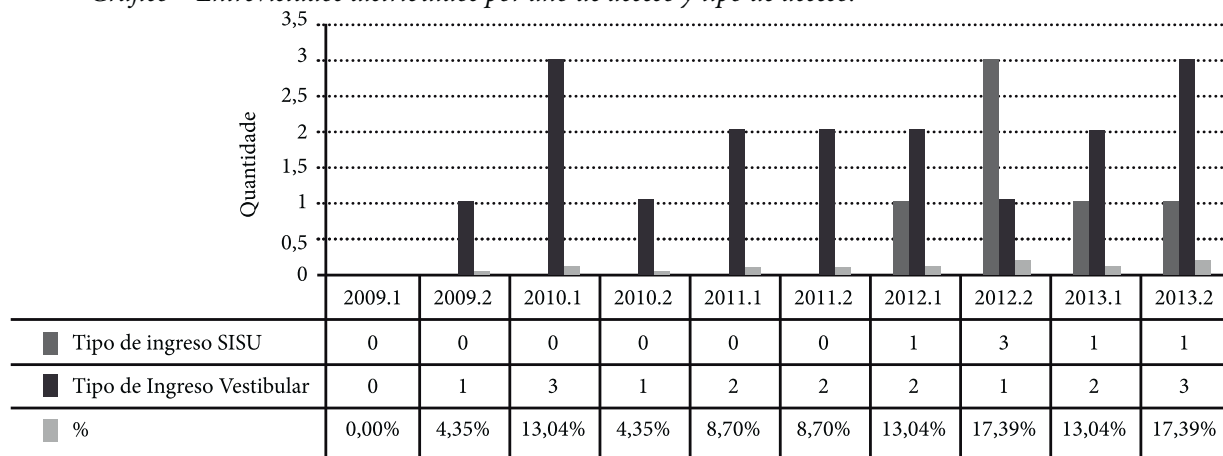
Gráfico – Entrevistados distribuidos por curso x discapacidad



Fuente: Investigación directa con los discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Respecto al tipo de acceso, sólo a partir del año 2012 se iniciaron las entradas a través del Sistema de Selección Unificada (SISU), porque la UESB sólo implantó este sistema de acceso a través de esa modalidad a partir de ese año, lo que puede probarse a través de la tabla a continuación.

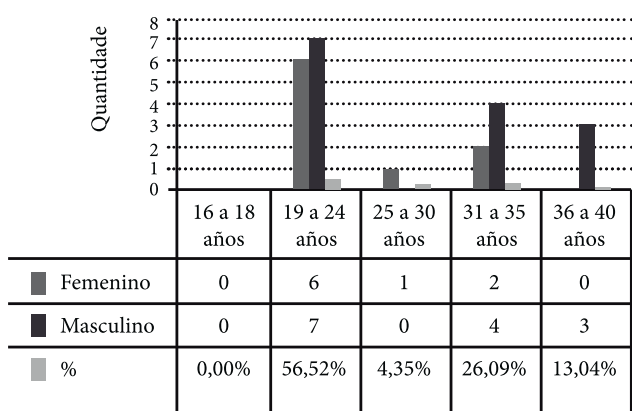
Gráfico – Entrevistados distribuidos por año de acceso y tipo de acceso.



Fuente: Investigación directa con los discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

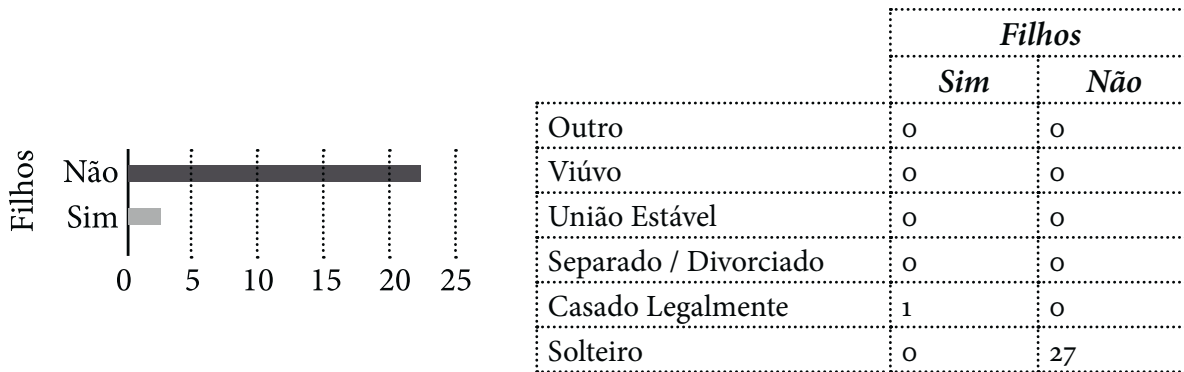
En lo que se refiere al sexo y edad de los encuestados y entrevistados, la mayoría son varones y se encuentran entre los 19 y los 24 años (56.52%) seguidos por los de 31 a 35 años (26,09%) y los de 36 a 40 años (13,04%) como se puede ver en el gráfico. De éstos, 95.75% no tienen hijos y sólo un 4,35% está legalmente casado con hijos.

Gráfico – Entrevistados distribuidos por edad y sexo.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

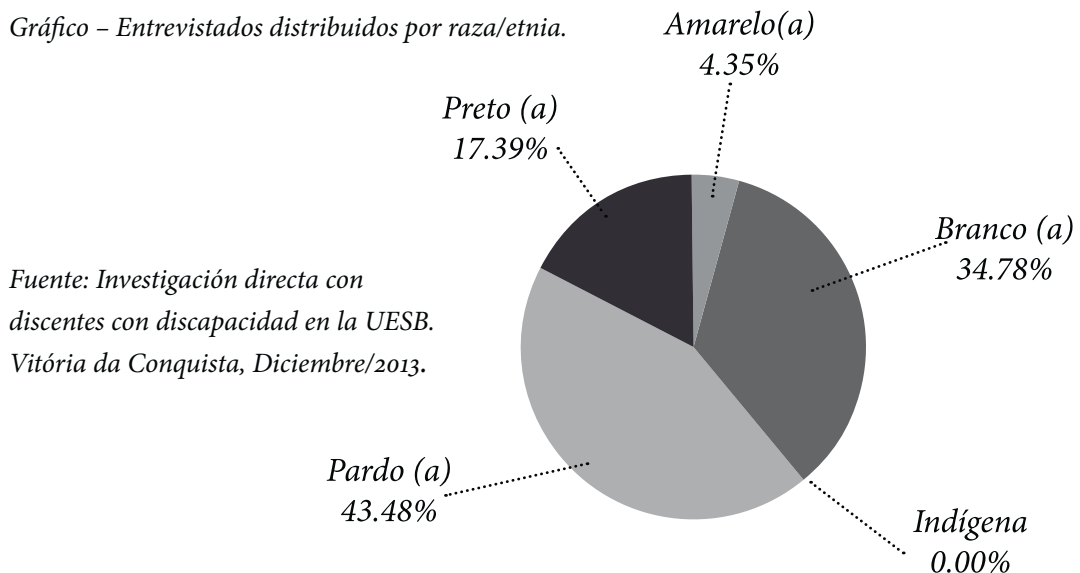
Gráfico – Entrevistados distribuidos por estado civil e hijos.



Fuente: investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

En lo relativo a la raza y etnia de los encuestados se encontraron los siguientes porcentajes (gráfico 5): el 43.48% se consideran pardos; el 34,78% se consideran blancos; el 17,39% negros y amarillos 4,35%.

Gráfico – Entrevistados distribuidos por raza/etnia.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Con respecto a la situación económica, el 39.13% son económicamente dependientes de los padres y la renta familiar corresponde a 1 (un) salario mínimo (tablas 1 y 2). Otros tienen independencia financiera y se hacen responsables de

parte o de la totalidad de los gastos del hogar, correspondientes al 30.43% y al 21,74%, respectivamente. La renta familiar varía, también, entre 1 (uno) a cinco (5) salarios mínimos, lo que corresponde al 26,09%, los mismos tienen de dos a seis dependientes de la renta.

Tabla 1 – Entrevistados distribuidos por situación económica

Situación Económica	Familia con renta mensual estable		Entrevistados	
	Sí	No	Frecuencia	%
Dependiente financieramente de los padres	9	0	9	39,13%
Dependiente financieramente de otros parentes	0	0	0	0,00%
Independiente financieramente	2	0	2	8,70%
Independiente financieramente y responsable por parte de los gastos domésticos	6	1	7	30,43%
Independiente financieramente y responsable por todos los gastos domésticos	4	1	5	21,74%
Otra situación	0	0	0	0,00%
Total	21	2	23	100,00%

Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

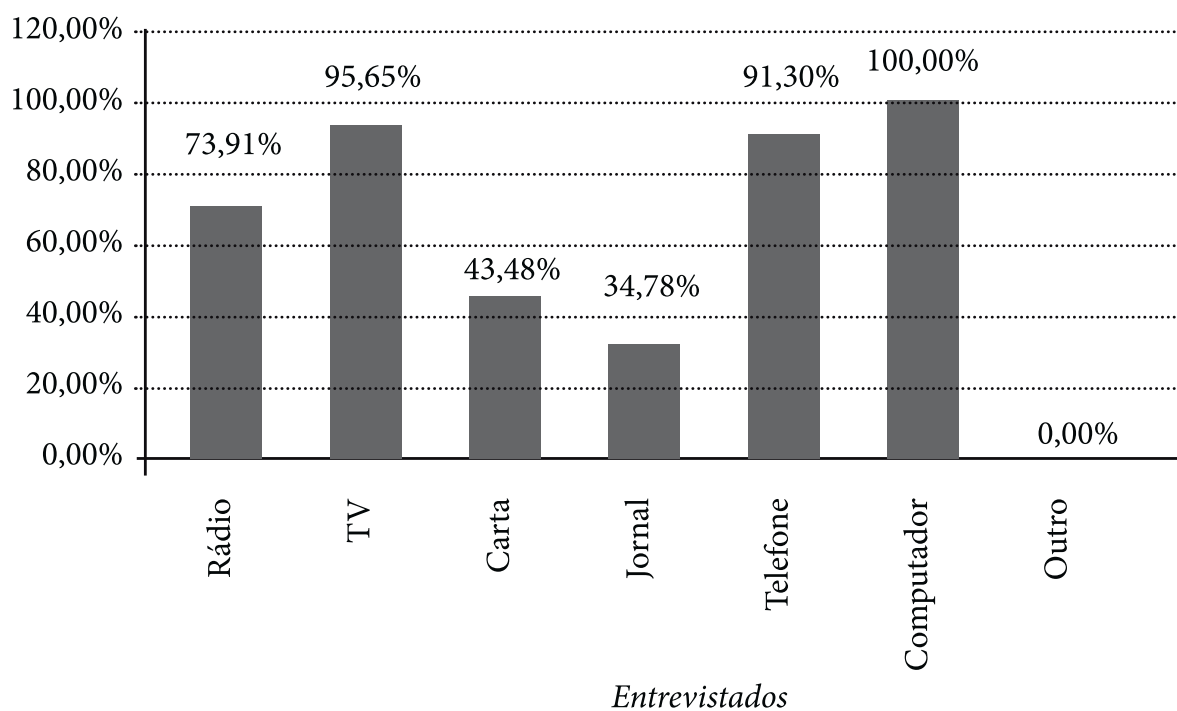
Tabla 2 – Encuestados distribuidos por renta.

Renta de la familia	Nº de personas que dependen de la renta	Entrevistados	
		Frecuencia	%
hasta 1 salario mínimo	1, 2 e 3	8	34,78%
de 1 a 2 salarios mínimos	2, 3, 4 e 5	6	26,09%
de 2 a 5 salarios mínimos	3, 4, 5 e 6	6	26,09%
de 5 a 10 salarios mínimos	1 e 3	2	8,70%
sobre 10 salarios mínimos	0	0	0,00%
ninguna renta	0	0	0,00%
no respondió	0	1	4,35%
Total	0	23	100,00%

Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

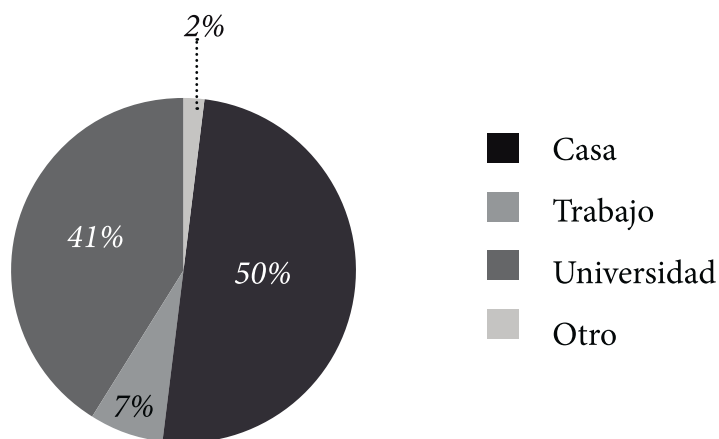
En cuanto a las herramientas de comunicación utilizadas, todos los encuestados informaron que usan el ordenador para llevar a cabo sus investigaciones, seguido por el uso de la TV (95,65%), el teléfono (91,30%), la radio (73,91%), las cartas (43,48%) y los periódicos (34,78%) En cuanto al sitio de acceso de estos medios, el 50% tiene acceso desde sus casas y el 41% tiene acceso en la Universidad. A la pregunta sobre la utilización de las herramientas de comunicación, si estas han contribuido en sus investigaciones todos informaron que sí. En este tema, es interesante resaltar los resultados que se obtuvieron respecto al uso de los medios de comunicación/carta/teléfono de radio: por carta, es posible comunicarse con los compañeros, tutores y profesores, lo que ayuda en el aprendizaje; a través de la radio, se puede tener informaciones sobre temas políticos, culturales, entretenimientos, entre otros; a través del teléfono, mediante los avances tecnológicos que se producido, se puede acceder a bases de datos, correo electrónico y otros.

Gráfico – Entrevistados distribuidos por instrumentos de comunicación utilizados.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013

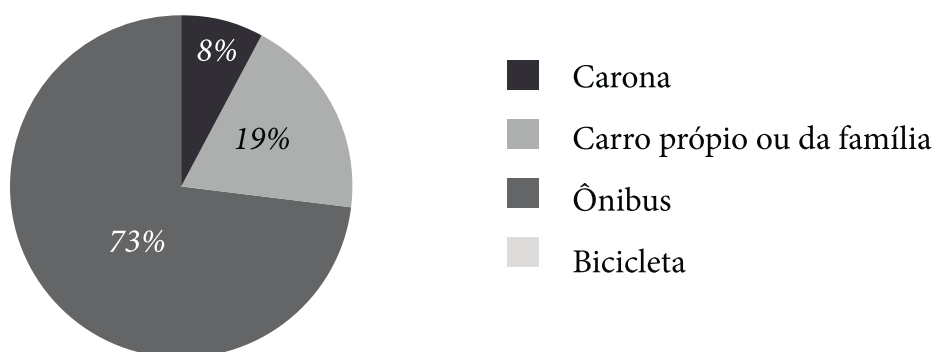
Gráfico – Entrevistados distribuidos por local de acceso a los instrumentos de comunicación.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Respecto a los medios de transporte utilizados, el 73% informó que usa el transporte público (el autobús) para trasladarse. De los demás, el 19% y el 8%, utiliza vehículo propio o de la familia y el de otras personas que les hacen el favor de trasladarlos, respectivamente, como se puede observar en el gráfico 9. Cuando se les pregunta si el transporte utilizado cumple con sus necesidades, el 48% informó que sí y el 52% que no está de acuerdo a sus necesidades.

Gráfico – Encuestados distribuidos por tipo de transporte utilizado.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad en la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Quienes respondieron que el transporte utilizado no cumple con las necesidades, señalaron los siguientes problemas: retraso en relación a horarios; exceso de pasajeros; alta velocidad; falta de preocupación por la seguridad de los pasajeros; condiciones del transporte inadecuado lo que causa averías constantes; la falta de solidaridad de los pasajeros, porque no ceden el lugar reservado, uno de los estudiantes comentó que “vuelven la cara y fingen que están durmiendo”; falta de profesionales en condiciones de operar el ascensor para sillas de rueda.

La Universidad como un centro de enseñanza, investigación y extensión puede realizar desde campañas de concienciación a transmitir a la comunidad académica interna y a la sociedad civil de la ciudad de Vitória da Conquista, respecto a las personas con discapacidad. De acuerdo con Appio (2006, p. 136) las políticas públicas pueden ser entendidas como un instrumento de ejecución de los planes y programas que orientarán la acción del poder ejecutivo y a través del cual los gobernantes intervendrán en la sociedad, buscando, principalmente, lograr los objetivos y los derechos previstos en la Constitución, sea ésta federal, estadual o municipal.

9.3.2 Acceso y admisión en la Universidad

Se verificó la importancia de las Asociaciones de Personas con Discapacidad, al ver que las mismas representaron, como se puede observar en la tabla 3, que el 26,09% sobre la forma de cómo el alumno con discapacidad supo sobre las cuotas para discapacitados en la UESB, se siente en situación de igualdad debido a la información que obtuvieron de amigos y/o compañeros. Los demás alumnos informaron que supieron de las cuotas en el momento de la inscripción, a través del Edicto de selección, estos corresponden al 21,74%; el 17,39% a través de informaciones suministradas por la UESB a la comunidad externa, así como a través de otros medios. Los entrevistados que informaron “otro”, resaltaron haber obtenido la información a través de la familia y profesores de la escuela. Vale resaltar que uno de los alumnos entrevistados, a pesar de estar en la condición de discapacitado, no ingresó a través del sistema de reserva de vacantes para discapacitados, sí por ser oriundo de escuela pública.

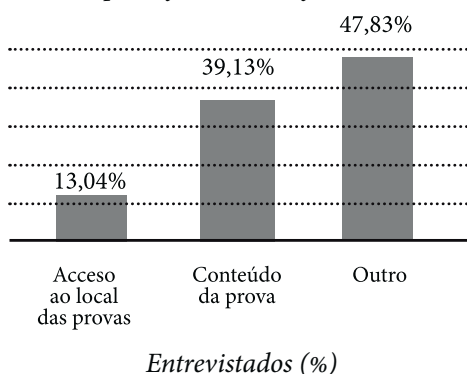
Tabla 3 – Encuestados distribuidos por inscripción en el vestibular (sobre cómo supieron de las cuotas)

Cuotas para discapacitados en la UESB (como se supo)	Encuestados	
	Frecuencia	%
Informaciones fornecidas por la UESB a la comunidad externa	4	17,39%
Secretaría Estadual de Educación	0	0,00%
Medios de Comunicación (radio, TV, Internet, Periódicos, etc.)	3	13,04%
Asociaciones de Personas con Discapacidad	6	26,09%
Amigos y/o compañeros	6	26,09%
En el momento de la inscripción (Edicto para el proceso selectivo)	5	21,74%
Otro	4	17,39%

Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Sobre las dificultades encontradas para realizar el proceso de selección para la admisión en la UESB, el 39,13% se refirió al contenido de la prueba y el 13,04% al acceso al lugar de aplicación de las pruebas. La mayoría de los estudiantes, de acuerdo con el gráfico, informó que tenía otras razones, tales como: (34,78%) no tenían dificultades; (4,34%) debido a la burocracia; (4,34%) debido a la falta de adecuado mesas y sillas; (4,34%) informó que el sistema educativo brasileño “la prueba de la UESB no es difícil, sin embargo, si el estudiante no sabe nada, queda muy difícil hacer el examen”.

Gráfico – Entrevistados distribuidos por dificultades enfrentadas en el proceso selectivo.



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

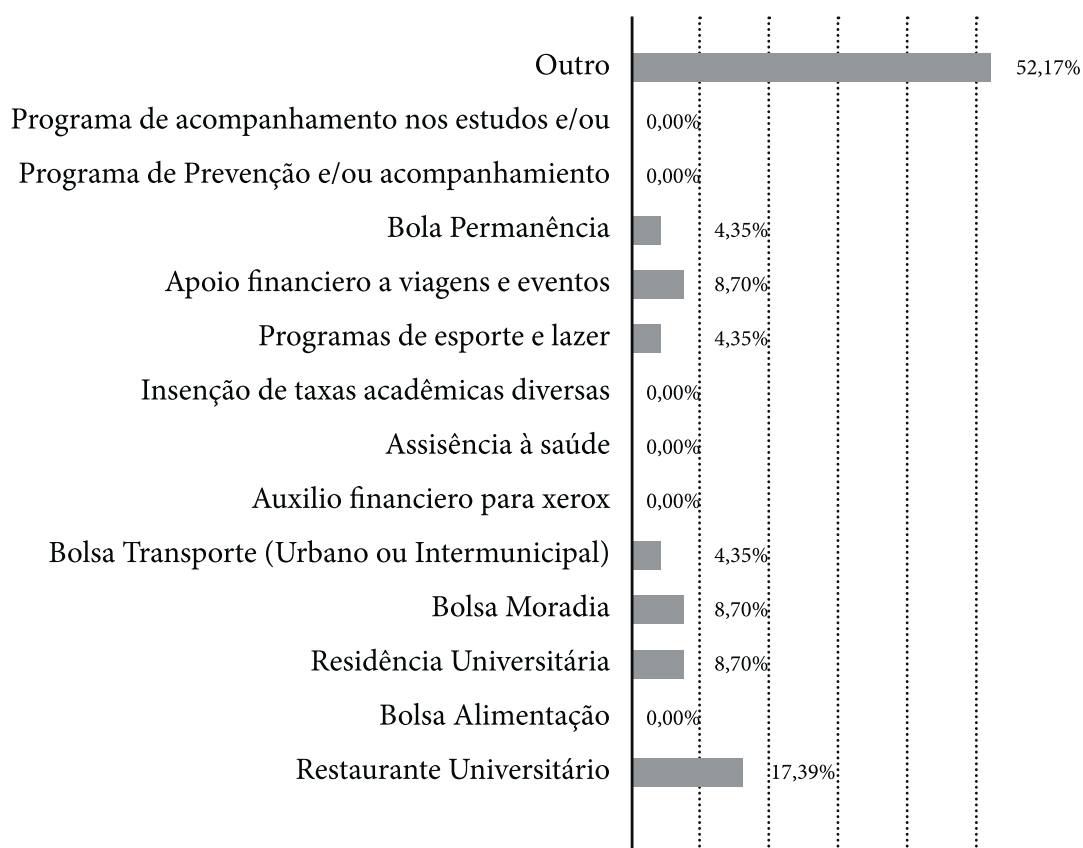
Cuando se les preguntó en qué áreas y asignaturas de la prueba de admisión tuvieron más dificultades, el 21,74 informó que no había sentido dificultades en ninguna de las asignaturas, 73,91% destacó las dificultades en el área de exactas (matemáticas, física y química), el 8,69% tuvieron problemas en la asignatura Portugués, el 4,35% informó tener dificultades en lengua extranjera, y el 13,04% reveló sus dificultades en el área de la biología. Cabe resaltar el comentario de uno de los estudiantes que subrayó “las imágenes que contenían las pruebas quedan difíciles de entender para las personas con discapacidad visual”. Percibimos, entonces, que aunque exista un proceso de selección que vislumbra la inclusión de personas con discapacidad, los mecanismos de esa selección, en este caso, las pruebas, todavía siguen excluyentes ya que no se elaboran para satisfacer las necesidades de las personas que están en una situación de desigualdad en relación a los otros competidores. Parte de ahí, la gran cuestión de las acciones afirmativas, que es la de “negativar” los efectos del proceso histórico de desigualdad para con determinados grupos de individuos. Para ello, es necesario crear mecanismos eficaces que de hecho intervengan desde la simple formulación de un proceso de selectivo para el ingreso a la universidad hasta establecer de forma efectiva la reserva de vacantes a estos individuos, con el fin de negativar los efectos históricos de desigualdad.

En lo relativo a la recepción que tuvieron en la Universidad, al incorporarse a la UESB, la mayor parte respondió que tuvo una recepción normal y buena, lo que corresponde a un porcentaje del 86.95%. Pero tres estudiantes expusieron otros aspectos, tales como: ESTUDIANTE 1 “la recepción fue de forma común: era otro estudiante más en una clase de 40”; ESTUDIANTE 2 “al principio fui bien recibido. Hicieron un reportaje para anunciarme como el primer estudiante en silla de ruedas. Del Curso de Comunicación y Periodismo. Hoy en día, el tratamiento es normal”; ESTUDIANTE 3, éste hizo una consideración aún más peculiar: *“Utilicé el sistema de reserva de vacantes para ser “llevado en consideración”, pues antes yo había cursado licenciatura en Matemática y no fui asistido. Ingresé con un proceso pidiendo atención especializada y hasta hoy no me han atendido (...). Mi ingreso en la Enseñanza Superior por medio del Sistema de Reserva de Vacantes fue horrible y vergonzoso, pues tuve que pelear para entrar en el curso debido a una resolución formulada equivocadamente que sería aprobada ad referendum. La resolución decía que sólo podría ingresar el alumno que hubiera estudiado la vida entera en alguna escuela pública y yo comencé a estudiar en la escuela pública desde el 5º primario, yo aprendí a leer y a escribir en la casa con mis padres, y en los años 80, a las personas con Parálisis Cerebral se las consideraba “enfermas mentales” quienes crearon la resolución olvidaron del pasado, se olvidaron de las instituciones como la APAE y la AACD”*.

9.3.3. Atención Estudiantil

En lo relativo a las acciones de Atención Estudiantil, sobre quienes tienen ese acceso, el 52,17% informó que no hacen parte de las acciones de la Atención Estudiantil. Los demás utilizan del Restaurante Universitario (17,39%), la beca para la vivienda o la Residencia Universitaria (8,70%), el apoyo financiero para viajes y eventos (8,70%), la beca para el transporte/permanencia y programas de deporte y ocio, un total del 4,35%, como puede verificarse en el gráfico abajo:

Gráfico - Entrevistados distribuidos por tipo de atención recibida.

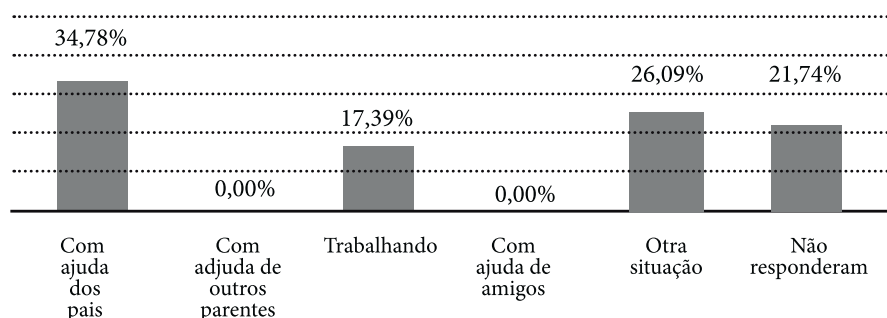


Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Sobre de qué forma se mantienen en la universidad, la mayoría informó que se mantienen a través de la ayuda de los padres, totalizando un 34,78%, seguidos

de los que informaron ser a través de otra situación (26,09%) tal como beca de iniciación científica o a través del Beneficio de Prestación Continuada (BPC). Los demás, o sea, lo que corresponde al 21,74% y al 17,39%, no respondieron o se mantienen con el propio trabajo, como se puede verificar en el gráfico a continuación:

Gráfico – Entrevistados distribuidos por la forma en que se mantienen



Fuente: Entrevista directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

En lo que alude a la utilización del Núcleo de Accesibilidad e Inclusión de Personas con Discapacidad (*NAIPD) 73,91% utilizan los servicios del NAIPD de la siguiente forma: adaptación de material; uso del espacio físico; para realizar reclamaciones sobre la adaptación del baño; para conversar y consultar; uso de equipamientos; para asistencia técnica; para solicitudes de idoneidades arquitectónicas; para reunirse con otros discapacitados; soporte pedagógico.

Los alumnos entrevistados resaltaron que consideran importantes y que deberían ser ofrecidas por la UESB otras acciones para facilitar sus actividades/ estudios y su permanencia en la universidad, y esas son las siguientes: 1) orientación adecuada sobre cada discapacidad y que haya total responsabilidad en el apoyo a aquéllos que encuentran dificultades para adaptarse al nuevo escenario; 2) transporte interno que atienda las necesidades de los alumnos discapacitados de la universidad; 3) apoyo para las asignaturas en que poseen dificultades para que consigan alcanzar en buen aprendizaje, porque la enseñanza que tuvieron desde el primario ocurrió de forma precaria; 4) Profesores que sean sensibles a la Inclusión; 5) Disponibilidad de fotocopias ampliadas en la Reprografía; 6) mayor acervo bibliográfico y mayor número de materiales adaptados; 7) auxilios con más recursos financieros; 8) idoneidad de la infraestructura para el acceso de discapacitados a los ambientes de la Universidad; 9) protección contra malos

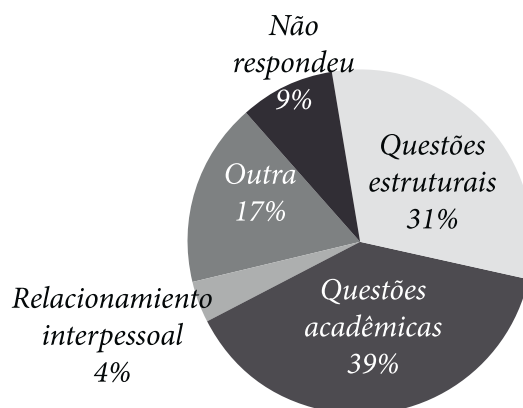
tratos; 10) preparo tanto para los funcionarios como para los profesores para que sepan “lidiar” con las personas con discapacidad; 11) alimentación gratuita para los atendidos por algún programa de permanencia de la Universidad; 12) mayor presupuesto para el sector de la Atención estudiantil con el fin de acompañar los valores de mercado; 13) existir acompañamiento por asignatura para discapacitados; 14) realizar campañas de concientización; 15) estructurar mejor el *NAIPD; 16) mayor conexión entre los Colegiados de Curso y el *NAIPD; 17) disponibilidad de los materiales académicos con antelación.

La mayor parte de los alumnos desconoce cómo se realiza el proceso selectivo para ingreso a la Atención Estudiantil, lo que corresponde al 52,17%; o consideran de forma equivocada que el proceso selectivo ocurra a partir del contacto personal del alumno con el sector responsable (13,04%); sólo el 34,78% informó saber que este proceso ocurría periódicamente, a través de Edictos. Eso demuestra que el sector responsable por la Atención Estudiantil necesita realizar una mejor divulgación sobre el funcionamiento del sector y sus procesos de selección a los alumnos. Sobre la interrelación del sector de Atención y la Coordinación de los cursos, los alumnos informaron que no existir o que no conocen las relaciones entre ambos; los que resaltaron que existe, se refirieron a las acciones del *NAIPD.

En relación a las dificultades que enfrentan para permanecer en el curso, el 39% resaltó las cuestiones académico, el 31% las cuestiones estructurales, el 4% las cuestiones inherentes al relacionamiento interpersonal, el 9% no respondieron y el 17% informó otras cuestiones, como la de no poseer dificultades, o como lo registrado por uno de los alumnos - SCENTE 1 “Creo que muchas veces la vida personal pesa al soportar una vida académica tan desgastante, con retrasos debido a huelgas, además de ser un alumno que está insertado en otra realidad, porque no soy de esta ciudad y muchas veces todo eso te deja sin ánimo.” o de acuerdo con - ISCENTE 2 “La distancia, de la casa a la universidad.” o - *DISCENTE 3 “no tenemos un módulo(espacio físico) propio para las clases ni equipamientos en las salas de clase.”

Gráfico – Entrevistados distribuidos por dificultades de permanecer en el curso

Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.



Sobre las cuestiones estructurales, los alumnos entrevistados apuntaron que son las siguientes: (41%) acceso a los ambientes de la Universidad, (26%) idoneidad del espacio físico, (15%) otras cuestiones que no son estructurales o que no poseen dificultades, (11%) ubicación de las salas de clase y (7%) no respondieron.

9.3.4. Aspectos Didáctico-Pedagógicos

La investigación también buscó comprender las estrategias adoptadas por la UESB para asegurar el acceso y la permanencia de los alumnos con discapacidad. Para ello, en este apartado se analizará cómo los aspectos didáctico-pedagógicos interfieren en la permanencia de los alumnos con deficiencia y para tanto fueron levantadas algunos interrogantes para medir tales aspectos.

Sobre el día a día en la sala de clases, se les preguntó a los alumnos entrevistados si han observado algunos aspectos de las clases de los profesores que quieran resaltar y éstos pueden verse en la tabla 5 que sigue a continuación.

Tabla 5 – Entrevistados distribuidos por aspectos presentes en el día a día de los profesores en la sala de clases

Aspectos relacionados a los profesores	Entrevistados							
	Sí		No		En parte		No respondió	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tienen disponibilidad para atender al alumno en sus dudas y dificultades	11	47,83%	1	4,35%	10	43,48%	1	4,35%
Estimula el alumno a participar de Programas de Iniciación Científica, eventos académicos y científicos de su área de formación o áreas afines	13	56,52%	7	30,43%	1	4,35%	2	8,70%

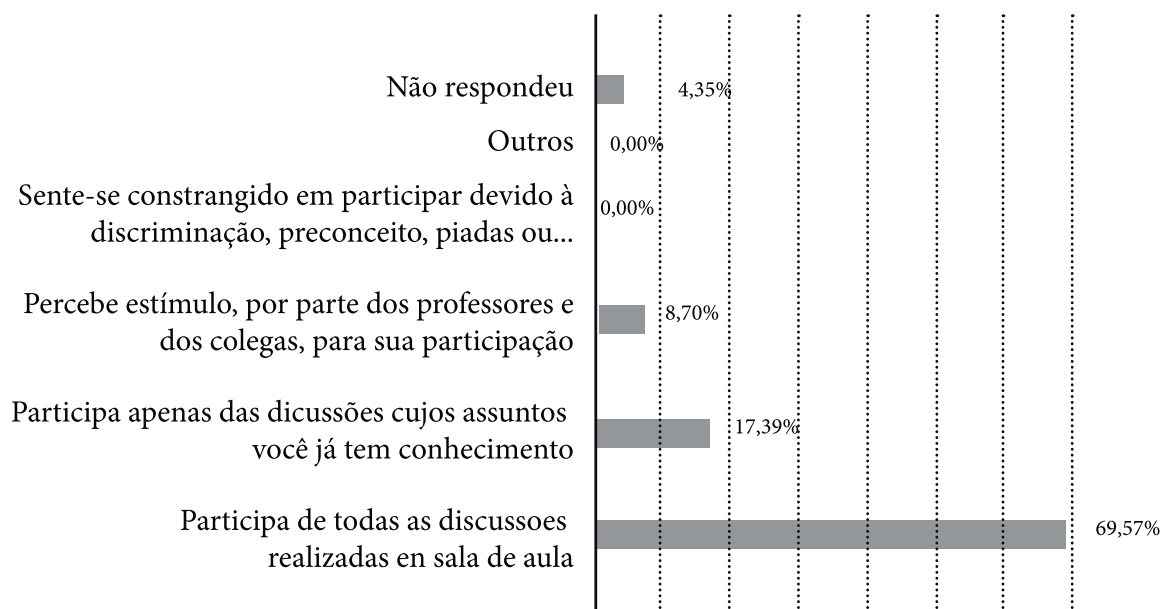
Tienen preparo didáctico y metodológico para realizar clases que incluyan personas con discapacidad	3	13,04%	14	60,87%	3	13,04%	3	13,04%
Se involucran con los asuntos relacionados a las políticas afirmativas de la UESB y a La permanencia de los alumnos con discapacidad en el proceso enseñanza-aprendizaje	2	8,70%	15	65,22%	4	17,39%	2	8,70%
Otro aspecto	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Fuente: Investigación con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Delante de lo presentado en la tabla 5, se nota que el 47,83% y el 43,48% de los alumnos entrevistados informaron haber o haber en parte, respectivamente, disponibilidad de los profesores para atender al alumno en sus dudas y dificultades. Sobre el estímulo al alumno para participar de Programas de Iniciación Científica, eventos académico y científicos de su área de formación o áreas afines, el 56,52% de los alumnos resaltó que los profesores los estimulan, pero el 30,43% resaltó que no hay ningún estímulo. Con relación al preparo didáctico y metodológico de los profesores en sus clases para incluir personas con discapacidad, la gran mayoría, el 60,87%, informó que los profesores no están preparados para la inclusión de alumnos con discapacidad. Por fin, en lo que concierne a la participación de los profesores con los asuntos relacionados a las políticas afirmativas de la *UESB y a la permanencia de los alumnos con deficiencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, también, la mayoría de los alumnos, el porcentual de 65,22%, informó que no hay participación, el 17,39% resaltó que hay participación en parte y sólo el 8,70% respondió que existe participación.

Mientras a su postura y/o percepción en sala de clases, el 69,57% resaltó que participan de todas las discusiones realizadas en sala de clases, el 17,39% participa sólo de las discusiones cuyos asuntos ya tienen conocimiento, el 8,70% percibe estímulo para que participen tanto por parte de los profesores como de los compañeros y el 4,35% no respondieron, como puede ser verificar a seguir:

Gráfico – Entrevistados distribuidos por postura/percepción en sala de clases



Fuente: Investigación directa con discentes con discapacidad de la UESB. Vitória da Conquista, Diciembre/2013.

Al ser cuestionar sobre la participación en eventos académico y culturales, los entrevistados (60,87%), resaltaron que participan siempre, pues comprenden que esas acciones son importantes para su formación, seguido del 13,04% que informó que participa poco, pues no dispone de recursos financieros o no respondieron a la interrogación. Vale resaltar, que el 8,70% consideró que no participa porque se siente limitado(a) debido a la discapacidad.

Con relación a la participación de la Coordinación del Curso en la realización de acciones que consideren la superación de las dificultades del alumno con discapacidad, la mayoría de los entrevistados, un total del 69,57%, subrayó que no existe la participación de la Coordinación del Curso en esas acciones.

Sobre la existencia de asignaturas en el curso para el preparo de los alumnos hacia el escenario nacional de inclusión social, el 73,91% de los entrevistados respondieron que no hay asignaturas en la currícula del curso para tal aprendizaje. Se preguntó, en el caso de que la respuesta fuera afirmativa a la presencia de asignaturas para ese destino, cual o cuáles serían, así, los que informaron que existen disciplinas, las mismas corresponden a la asignatura de Educación Inclusiva y LIBRAS – Lengua Brasileña de Señales.

9.4 CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación investigó si la política de acciones afirmativas de la UESB de hecho contribuye para el ingreso y la permanencia de las personas con discapacidad. Para eso, fueron delineados 3 (tres) objetivos específicos para alcanzar la finalidad general de la investigación. En este sentido los objetivos fueron alcanzados con base en los datos recolectados a través de la investigación teórica y documental analizada así como por intermedio de los resultados adquiridos en el análisis cuantitativo y cualitativo de la recolección de datos realizado con la muestra de alumnos con discapacidad de la Universidad Estadual del Suroeste de Bahía, en el campus de Vitória da Conquista.

Al estudiar la política de acciones afirmativas o cuotas se percibe que aún es un asunto delicado a ser tratado, porque las Universidades no poseen un parámetro único de análisis de esta política.

La política de acceso para las personas con discapacidad está implantada, pero como se puede observar a través de los resultados de la investigación, las condiciones necesarias de infraestructura física aún son precarias, pues los ambientes de acceso para estos alumnos en la Universidad aún no están totalmente adecuados para recibirlos.

En lo que concierne a los aspectos didáctico metodológicos aún no hay un preparo de los profesores para realizar clases que promuevan la inclusión de los alumnos con discapacidad, acarreando dificultades a los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los recursos didácticos utilizados no proporcionan interacción y comprensión a los alumnos con discapacidad, una vez que los mismos sienten dificultades para acompañar las clases debido a los recursos utilizados que no les proporcionan el aprendizaje necesario.

Además de la infraestructura y de los aspectos didáctico-metodológicos, la inclusión de alumnos con discapacidad aún atraviesa por otros aspectos que van más allá. Como bien lo expone la autora Mantoan (2007), pasa a exigirse un cambio vertiginoso en la estructura social vigente, en el sentido de organizarse una sociedad que atienda a los intereses de todas las personas, indiscriminadamente. Además de eso, se necesita haber una concientización de las personas en relación a las personas con discapacidad, o sea, saber cómo recibir y convivir en el nuevo ambiente.

Al pensarse la elaboración de una política pública, además de tener conciencia de su necesidad para proporcionar condiciones para el ejercicio de la efectiva ciudadanía, proveer recursos financieros para que se haga realidad y contar con la participación da sociedad civil es fundamental. Por eso, contemplar las políticas

públicas con recursos al momento de la elaboración y aprobación del Presupuesto Público es primordial. En el caso de la política de Acciones Afirmativas de la Universidad, en conjunto con el Programa de Atención Estudiantil, para que ambas tengan sustentación y una mayor eficacia en sus resultados necesitan estar incluidas en las condiciones de una política de Estado, para que tengan un presupuesto garantizado para la realización de las acciones necesarias.

Proyectar e invertir en la construcción de una universidad inclusiva es un proceso complejo y gradual, sin embargo es una tarea urgente, pues, de lo contrario, se mantendrá el hiato entre el discurso teórico, los dispositivos legales y las prácticas.

Aunque haya algunas limitaciones, los resultados de esta investigación apuntaron la necesidad de desarrollarse, en el ámbito de la universidad, programas de preparación de profesores y profesionales de la educación para actuar frente a la diversidad en sus cursos de graduación. Sus resultados podrán servir principalmente de cimiento para que el Núcleo de Accesibilidad e Inclusión de la Persona con Discapacidad (*NAIPD) pueda delinear una propuesta de implementación de un servicio de soporte al cuerpo de profesores frente a las debilidades existentes en la Universidad. De esa forma, será muy relevante para la institución un servicio de apoyo a la comunidad académica que pueda congregar las acciones existentes, pero que aún se encuentran sueltas, tanto en lo que se refiere las cuestiones de accesibilidad física como de aquéllas relativas a la permanencia y conclusión de los alumnos en el curso, con repercusiones en todos los espacios y acciones institucionales, en especial en las salas de clases.

REFERENCIAS.

- APPIO, Eduardo. *Controle Judicial das Políticas Públicas no Brasil*. Curitiba: Juruá Editora, 2006.
- BIGIO, Luiz R.J. *A pessoa com deficiência, o princípio da igualdade e as políticas públicas no setor de Transporte Coletivo urbano no município do Rio de Janeiro*. Jus Navigandi, Teresina, ano 14, 2012, 3 jan. 2009. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/12170>. Acesso em: 15 jun 2013.
- FERES Jr., João *et al.* *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro Hoje: análise institucional*. São Paulo: Scielo, 2013, Cadernos de Pesquisa, v.43, nº 148.
- MACHADO, L.M.O. e MEDEIROS, M.R.A . “O Exercício do Controle Social da Política de Assistência Social em Municípios do Rio Grande do Sul”. In PEDRINI, Dalila Maria; A.T.
- UESB, CONSEPE. Resolução nº 036/2008. *Vitória da Conquista*, 2008.
- UESB, ASPLAN. Relatório de Atividades. UESB. *Vitória da Conquista*, 2012.
- UESB, CONSU. Resolução nº 011/2008. UESB. *Vitória da Conquista*, 2008.

10 LEGISLACIÓN PARA LA INCLUSION DE LA DISCAPACIDAD Y PARTICIPACION DE LA FAMILIA

*Martha Soledad Hernández Maqueda
Noelia Pacheco Arenas
Mayté Pérez Vences
Maricela Cruz del Ángel*
Universidad Veracruzana, México.

RESUMEN

Las personas con discapacidad son uno de los grupos vulnerados en sus derechos, se trata de un sector social que por sus características sufren discriminación; por lo que es común observar actitudes negativas que se traducen en el rechazo del diferente, la invisibilidad, el domino paternalista en los espacios públicos, todo ello sigue presentándose actualmente, como resultado del modelo socioeconómico y de influencias culturales que permean el tipo de educación que provoca que México se encuentre todavía entre los países que no han logrado operar una inclusividad al cien por ciento, ya que nuestra sociedad continua plagada de prejuicios, prepotencias y negaciones de la dignidad humana.

Transitar hacia la integración social representa un reto, tendríamos que considerar procesos que concedan a todos los individuos poder participar de los beneficios del desarrollo a través del ejercicio de sus derechos y capacidades. Ya que, la integración social y productiva es trabajar a favor de la justicia y la igualdad, elevando los niveles de bienestar y desarrollo e impulsando a las personas discapacitadas cuando se les niegan las oportunidades de que dispone en general la comunidad y que son necesarias para los aspectos fundamentales de la vida como la educación, el empleo, la vivienda, la seguridad económica y personal, la participación en grupos sociales y políticos, las actividades religiosas, las relaciones afectivas, el acceso a las instalaciones públicas, la libertad de movimientos, así como las posibilidades para desarrollar un estilo y calidad de vida adecuados.

Para lograr lo anterior, consideramos que no hay una receta mágica, pero si se puede distinguir ciertas condiciones que podrían contribuir en la implemen-

tación de una inclusión, es decir, en este escrito presentamos parte del marco legal internacional que fundamenta la legislación mexicana que posibilita la implementación de políticas públicas que se traducen en programas que prioricen esta integración tan anhelada; lo anterior lo complementamos con una serie de comentarios y reflexiones en relación a la familia y su participación en la inclusión de alguno de sus integrantes con discapacidad a la dinámica social.

En la intención de establecer un marco referencial muy general es que damos inicio conceptualizando un par de términos como lo es la discapacidad y vulnerabilidad; así tenemos que discapacidad “incluye a las personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”. (PRONADDIS; 2009:16)

Es conveniente mencionar además, que los teóricos clasifican la discapacidad en: Discapacidad sensorial, Física, Intelectual y Psíquica. Además, resaltar que las condiciones que enfrentan la gran mayoría de las personas que tiene alguna de esas discapacidades son muy difíciles, motivo por el cual, actualmente nacer con una discapacidad o adquirirla durante el trascurso de la vida representa el inicio de una vida marcada por las limitaciones que impone dicha discapacidad y no por las habilidades, capacidades o virtudes que el sujeto pudiera desarrollar. Así, podemos observar que si la discapacidad se presenta en los primeros años de vida, limita de manera muy significativa las oportunidades educativas, de socialización, y de participación activa en la familia y así en la comunidad.

La discapacidad por lo tanto, no es una condición como tal, es decir, la discapacidad no se resalta por un diagnóstico médico, sino en la mayoría de las veces, la discapacidad la otorga la sociedad misma que no valora las habilidades o potencialidades de la persona, sino más bien excluye provocando la formación de algún o algunos grupos vulnerables.

Lo anterior nos conduce al segundo término que deseamos comentar, la vulnerabilidad, de acuerdo a María de Montserrat Pérez Contreras se entiende por grupos vulnerables “a todos aquellos que, ya sea por su edad, raza, sexo, condición económica, características físicas, circunstancia cultural o política, se encuentran en mayor riesgo de que sus derechos sean violentados” (Pérez; 2005, 4° párrafo)

Luego entonces hablar de vulnerabilidad implica hacer referencia a los sectores más débiles y desfavorecidos de una sociedad. Trabajar en la disminución de esta condición es responsabilidad conjunta, es decir, todos podemos contribuir, desde diversos ámbitos, a revertir esta situación. Se estima que en nuestro país el 10% de la población padece de alguna discapacidad por lo tanto, es un sector

vulnerable bastante amplio en el cual centramos nuestra atención presentando el marco legal internacional que da fundamento a la legislación mexicana que tiene la intención de contribuir a la gestación de una cultura de inclusión en nuestro país.

10.1 MARCO LEGAL INTERNACIONAL

En relación a la normativa legal que se ha generado, en el plano internacional, con la intención de favorecer a un grupo vulnerable como lo es los discapacitados, encontramos: (Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012;PRONADDIS:19)

- El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966): resalta que dentro de un estado de derecho en el cual se rigen las instituciones democráticas, la garantía de derechos de los seres humanos se basa en el establecimiento de condiciones básicas necesarias para su sustentación (alimentación, salud, libertad de organización, de participación política, entre otros).
- La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó en 1971, la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental y en 1975, la Declaración de los Derechos de los Impedidos, documentos que resaltaron la importancia de adoptar medidas para la protección de los derechos políticos y civiles de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a la atención médica y al tratamiento físico, así como el derecho a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación para desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.
- Durante el Año Internacional de los Impedidos (1981), cuyo lema fue “una participación e igualdad plenas”, se promovió el derecho que tienen las personas con discapacidad a participar plenamente en la vida y desarrollo de sus respectivas sociedades, a disfrutar de condiciones de vida iguales a las de otros ciudadanos y a compartir las condiciones mejoradas que se derivan del desarrollo socio-económico.
- Durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992), que dio lugar al Programa de Acción Mundial para los Impedidos para mejorar la situación de las personas con discapacidad. Se hizo hincapié en la obtención de nuevos recursos financieros, en la mejora de las oportuni-

- dades de empleo y educación para las personas con discapacidad y en el fomento de su participación en la vida de sus países y de sus comunidades.
- En 1983 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adoptó el Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo de las personas inválidas, que instaba a todo Estado Miembro a formular, aplicar y revisar periódicamente la política nacional sobre readaptación profesional y empleo, destinada a asegurar las medidas adecuadas para promover oportunidades de empleo para las personas con discapacidad en el mercado regular, basado en el principio de igualdad de oportunidades.
 - En 1987, se llevó a cabo un examen del mismo en una Reunión Mundial de Expertos celebrada en Estocolmo, Suecia. En ella se insistió en la importancia de reconocer los derechos de las personas con discapacidad después del Decenio.
 - En 1989 las Naciones Unidas aprobaron las “Directrices de Tallin para el desarrollo de los recursos humanos en la esfera de los impedidos”, que proporcionaron un marco para promover la participación de las personas con discapacidad en la sociedad (eliminando las barreras físicas y de comunicación), el fortalecimiento de las actividades comunitarias y de autoayuda, la formación y el empleo de las personas con discapacidad.
 - En 1991 se adoptaron los “Principios para la Protección de los Enfermos Mentales y para el Mejoramiento de la Salud Mental”, que establecieron normas y garantías de procedimiento y ofrecieron protección contra los abusos más graves contra los derechos humanos que puedan cometerse en ambientes institucionales.
 - En 1992, se designó el 3 de diciembre como Día Internacional de las Personas con Discapacidad. Asimismo, se alentó a las futuras conferencias de las Naciones Unidas a incluir en sus debates las cuestiones relacionadas con la discapacidad.
 - En 1994 se aprobaron las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, las cuales tenían por objeto resumir el mensaje del Programa de Acción Mundial y estaban destinadas a brindar una guía a los gobiernos sobre cómo actuar para lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
 - En 1994 se llevó a cabo en España, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, que tuvo, entre otros objetivos, presentar ideas innovadoras sobre las dificultades de aprendizaje y las

discapacidades y sobre la relación entre los servicios de educación especial y la reforma general del sistema educativo.

- En 1998 la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobó la resolución 1998/31 denominada “Los derechos humanos de las personas con discapacidad”, en donde se reconoce que cualquier violación del principio fundamental de igualdad y cualquier declaración o diferencia negativa del trato de las personas con discapacidad que contravenga las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad vulnera los derechos humanos de esas personas.
- En 1999 entró en vigor la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, cuyos objetivos son prevenir y eliminar todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar la plena integración de este grupo de la población.
- El 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó por consenso la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo; en donde se impulsa el promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

10.2 MARCO LEGAL MEXICANO

En relación al marco nacional, encontramos que:

La política pública Mexicana que rige las acciones en la actualidad, se fundamenta en lo establecido en Plan Nacional de Desarrollo 2013 -2018, publicado en el Diario Oficial de la Federación en mayo de 2013, en el que se estipula que: hay una elevada proporción de la población que carece de acceso pleno y efectivo a los bienes públicos que le corresponden por ley, y enfrente condiciones de vulnerabilidad inaceptables, representa, además, un poderoso freno a la expansión del mercado interno y al incremento de la productividad, lo que afecta sensiblemente el potencial de crecimiento económico del país.

Es por ello que en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 considera que la tarea del desarrollo y del crecimiento corresponde a todos los actores, todos los sectores y todas las personas del país. Para ello, contempla cinco metas: 1. México en paz, 2. México incluyente, 3. México con educación de calidad, 4. México próspero y 5. México con responsabilidad global.

Teniendo como referente la discapacidad que es el tema que estamos analizando en el presente escrito, resaltamos la meta 2, la cual hace referencia a garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales de todos los mexicanos, que vaya más allá del asistencialismo y que conecte el capital humano con las oportunidades que genera la economía en el marco de una nueva productividad social, que disminuya las brechas de desigualdad y que promueva la más amplia participación social en las políticas públicas como factor de cohesión y ciudadanía.

Hoy, México debe poner en el centro de todos los esfuerzos el objetivo de lograr una sociedad más igualitaria, no sólo por motivos éticos y de congruencia con su proyecto nacional, sino también por la necesidad de contar con mejores condiciones para una convivencia pacífica y civilizada que funjan como bases sólidas para un crecimiento económico sostenido.

En nuestro país, los ordenamientos de tipo jurídico en los que sustentan la intención de lograr una inclusión de un grupo vulnerable como lo es los discapacitados, son varios en este momento se presentan únicamente las principales leyes en las que se reconocen los derechos de las personas con discapacidad. Sólo las leyes más recientes hacen alusión a personas con discapacidad, las que fueron promulgadas hace varios años se refieren a este grupo de la población con otros términos que ya no deben utilizarse (discapacitados, minusválidos, etc.). Existen aproximadamente 32 leyes federales que favorecen el ejercicio de las personas con discapacidad.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su Artículo 1º establece que queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos; 2014:1)

Leyes:

Ley General de las Personas con Discapacidad, cuyo objeto es establecer las bases que permitan la plena inclusión de las personas con discapacidad, dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida. De manera enunciativa y no limitativa, esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio. En el Artículo 29 se menciona que el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad es el instrumento permanente de coordinación

intersecretarial e interinstitucional que tiene por objeto contribuir al establecimiento de una política de Estado en la materia, así como promover, apoyar, fomentar, vigilar y evaluar las acciones, estrategias y programas derivados de esta Ley. (Ley General de las Personas con Discapacidad; 2011:1)

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, cuyas disposiciones son de orden público y de interés social. En sus artículos 11 y 13 incluye una serie de medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades de niños y niñas con discapacidad y de las personas con discapacidad en su conjunto. (Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; 2007:4)

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que tiene por objeto garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución. En sus artículos 29 al 31 esta Ley reconoce los derechos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad y enfatiza en el derecho a desarrollar plenamente sus aptitudes y a gozar de una vida que les permita integrarse a la sociedad, participando en la medida de sus posibilidades, en los ámbitos escolar, laboral, recreativo, cultural y económico. (Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; 2014:8)

Ley General de Salud, que reglamenta el derecho a la protección de la salud que tiene toda persona en los términos del Artículo 40. de nuestra Carta Magna, establece las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y la concurrencia de la Federación y las entidades federativas en materia de salubridad general. Es de aplicación en toda la República y sus disposiciones son de orden público e interés social. En el artículo 3° de esta Ley se señala que la atención médica es materia de salubridad general, preferentemente en beneficio de grupos vulnerables. (Ley General de Salud; 2014:2)

Ley General de Educación, que regula la educación que imparte el Estado (Federación, entidades federativas y municipios), sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. En su Artículo 39 esta Ley señala que en el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. Asimismo, en su Artículo 41 menciona que la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes y atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género. (Ley General de Educación; 2014: 18)

Ley General de Desarrollo Social, cuyo objeto, entre otros, es garantizar el pleno ejercicio de los derechos sociales consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, asegurando el acceso a toda la población al desarrollo social. En su Artículo 8 esta Ley señala que toda persona o grupo social en situación de desventaja tiene derecho a recibir acciones y apoyos tendientes a disminuir su desventaja. Además, en su Artículo 9 establece que los municipios, los gobiernos de las entidades federativas y el Poder Ejecutivo Federal, en sus respectivos ámbitos de acción, formularán y aplicarán políticas compensatorias y asistenciales, así como oportunidades de desarrollo productivo e ingreso en beneficio de las personas, familias y grupos sociales en situación de vulnerabilidad, destinando los recursos necesarios y estableciendo metas cuantificables. (Ley General de Desarrollo Social; 2013:4)

Ley de Asistencia Social, que en su Artículo 4, establece que tienen derecho a la asistencia social los individuos y familias que por sus condiciones físicas, mentales, jurídicas o sociales requieran de servicios especializados para su protección y plena integración al bienestar. Asimismo, refiere en su Artículo 12 que los servicios básicos de salud en materia de asistencia social serán entre otros, la prevención de invalidez (discapacidad) y la rehabilitación e integración a la vida productiva o activa de personas con algún tipo de discapacidad. (Ley de Asistencia Social; 2013: 1,5)

Ley de Obras Públicas y Servicios Relacionados con las mismas, cuyo objeto es regular las acciones relativas a la planeación, programación, presupuestación, contratación, gasto, ejecución y control de las obras públicas, así como los servicios relacionados con las mismas. En la fracción XV del Artículo 21, esta Ley señala que toda instalación pública deberá asegurar la accesibilidad, evacuación, libre tránsito sin barreras arquitectónicas, para todas las personas; además se deberán cumplir con las normas de diseño y de señalización que se emitan, en instalaciones, circulaciones, servicios sanitarios y demás instalaciones análogas para las personas con discapacidad. (Ley de Obras Públicas y Servicios Relacionados con las mismas; 2012:10)

Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público, que en su Artículo 14 señala que en el caso de concurso para la adquisición de bienes o servicios, en igualdad de condiciones, se dará preferencia a personas con discapacidad o a la empresa que cuente con personal con discapacidad en una proporción del cinco por ciento cuando menos de la totalidad de su planta de empleados, cuya antigüedad no sea inferior a seis meses; antigüedad que se comprobará con el aviso de alta al régimen obligatorio del Instituto Mexi-

cano del Seguro Social. (Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público;2012: 6)

Normas Oficiales Mexicanas:

Norma Oficial Mexicana NOM-173-SSA1-1998, para la Atención integral a personas con discapacidad, que es de observancia obligatoria para todo el personal de salud que presta servicios de prevención, atención y rehabilitación de cualquier tipo de discapacidad, en los establecimientos de atención médica de los sectores público, social y privado en el territorio nacional.

Norma Oficial Mexicana NOM-233-SSA1-2003, que establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso, tránsito, uso y permanencia de las personas con discapacidad en establecimientos de atención médica ambulatoria y hospitalaria del Sistema Nacional de Salud.

Norma Mexicana MNX-R-050-SCFI-2006 Accesibilidad de las Personas con Discapacidad a Espacios Construidos de Servicio al Público - Especificaciones de Seguridad, que tiene por objeto establecer las especificaciones de seguridad aplicables a los espacios de servicio al público para posibilitar la accesibilidad a las personas con discapacidad. Su campo de aplicación es en todos los espacios construidos de servicio al público.

Norma Oficial Mexicana NOM-001-STPS-1999, edificios, locales, instalaciones y áreas en los centros de trabajo, condiciones de seguridad e higiene, cuyo objetivo es establecer las condiciones de seguridad e higiene que deben tener los edificios, locales, instalaciones y áreas en los centros de trabajo, para su funcionamiento y conservación, y para evitar riesgos a los trabajadores. En el numeral 5 establece, entre otras, como obligaciones del patrón que las puertas, vías de acceso y de circulación, escaleras, lugares de servicio para los trabajadores y puestos de trabajo, deben facilitar las actividades y el desplazamiento de los trabajadores discapacitados (sic), cuando estos laboren en el centro de trabajo.

Norma Oficial Mexicana NOM-167-SSA1-1997, para la prestación de servicios de asistencia social para menores y adultos mayores, que tiene por objeto establecer los procedimientos para uniformar principios, criterios, políticas y estrategias en la prestación de servicios y desarrollo de actividades en materia de asistencia social a menores y adultos mayores. Asimismo, señala que la prestación de los servicios de asistencia social comprende la atención a menores con discapacidad y que la prestación de servicios en guarderías debe incluir la atención a niños con alteraciones auditivas, incluyendo hipoacusia o sordera.

Norma Oficial Mexicana NOM-025-SSA2-1994, para la prestación de servicios de salud en unidades de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica, que es de aplicación obligatoria en todas las unidades que prestan servicios de atención integral hospitalaria médico-psiquiátrica para enfermos agudamente perturbados y otros de estancia prolongada, de los sectores público, social y privado del país que conforman el Sistema Nacional de Salud. Su objetivo es uniformar los criterios de operación de las Unidades que prestan servicios de atención hospitalaria médico-psiquiátrica.

Norma Oficial Mexicana NOM-034-SSA2-2002, para la prevención y control de los defectos al nacimiento, que es de observancia obligatoria para el personal de salud que brinda atención en el campo de la salud reproductiva de las instituciones públicas, sociales y privadas del Sistema Nacional de Salud y que establece los criterios y especificaciones para la prevención, diagnóstico, tratamiento y control de los defectos al nacimiento.

Norma Oficial Mexicana NOM-031-SSA2-1999 para la atención a la salud del niño, que tiene por objeto establecer los requisitos que deben seguirse para asegurar la atención integrada, el control, eliminación y erradicación de las enfermedades evitables por vacunación; la prevención y el control de las enfermedades diarreicas, infecciones respiratorias agudas, vigilancia del estado de nutrición y crecimiento, y el desarrollo de los niños menores de 5 años. Incluye una serie de indicaciones para la evaluación del desarrollo psicomotor del niño menor de cinco años.

Norma Oficial Mexicana NOM-017-SSA2-1994 para la vigilancia epidemiológica, que establece los lineamientos y procedimientos de operación del Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica, así como los criterios para la aplicación de la vigilancia epidemiológica en padecimientos, eventos y situaciones de emergencia que afectan o ponen en riesgo la salud humana. Asimismo, señala que los defectos al nacimiento son objeto de aplicación de subsistemas especiales de vigilancia epidemiológica.

Si bien es cierto, la creación de un marco legal para la inclusión de personas con discapacidad es importante y fundamental, también lo es, la función de la familia para lograr esta meta, sobre todo si tenemos presente que es gracias al apoyo brindado por cada uno de los integrantes se logra la incursión de una persona con discapacidad a los diferentes ámbitos de interacción, es por ello que enseguida se presentan algunos comentarios en este sentido. (Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012; PRONADDIS:44)

10.3 LA FAMILIA ANTE LA DISCAPACIDAD

Lograr la inclusión de un grupo vulnerable como lo es el sector de los discapacitados (aquellas personas que presentan características de salud física o mental o por estar privados de algún o algunos de sus sentidos así como de alguna movilidad autónoma), es el reto de toda sociedad, cumplir esta meta lleva implícita la implementación de diversas estrategias y en ellas se encuentra el reconocimiento del impacto que puede producir el tipo de apoyo que puede brindar una familia a uno de sus integrantes que tengan algún tipo de limitación física o cognitiva. Es decir, es prioritaria la participación de la familia en las estrategias que se han creado y puesto en marcha.

Consideramos que por ser la familia el primer círculo de apoyo de una persona con discapacidad, representa el medio importante para un desarrollo pleno y su autorrealización; pues es a través de la familia que se favorece la seguridad en la persona con discapacidad, seguridad que le permite enfrentarse a sus temores pero sobretodo se vuelve el vínculo primordial entre el individuo y la sociedad ya sea esta escuela, comunidad o área laboral etc., cualquier contexto al cual pueda estar expuesta la persona.

La familia también se vuelve parte indispensable para que todos y cada uno de los familiares no vean a la discapacidad como una minusvalía o enfermedad que limita ni como un integrante más de un grupo vulnerable, sino como una condición del individuo a la que hay que enfrentar en conjunto y en la que todos tienen la responsabilidad de buscar y proporcionar los recursos necesarios y adecuados para el logro de la calidad de vida.

En este sentido, nuestro grupo focal es la familia, estudiar el funcionamiento de la familia en relación al apoyo que proporciona a un integrante con discapacidad, puede resultar muy complejo por la gran cantidad de factores que pueden converger, es por ello que para efectos de este escrito delimitamos y colocamos nuestra atención en el análisis de las estrategias que se han diseñado desde la política pública y la implementación de programas que tienen el propósito de generar las condiciones para la integración social.

Es por ello, que una de las primeras reflexiones que presentamos es en definitiva que el tipo de apoyo que la familia puede proporcionar a un integrante de la misma que tiene alguna discapacidad, está determinado por muchos factores como:

La existencia de ciertas variables o condicionantes determina el tipo de apoyo que puede recibir una persona con discapacidad, así tenemos que la existencia de varios tipos de familia (nuclear, extensa, compuesta, funcional o disfuncional), o

el hecho de que el nacimiento de una persona con estas características requiere de reacomodo de horarios para brindar mayor atención al menor, pérdida o abandono del empleo en ocasiones, cambio en la economía, complicaciones para atender las demandas de los hermanos, requiere que la pareja superare las dificultades que se pueden originar como resultado de un nacimiento de un bebe con discapacidad, entre otras cosas; todas estas variables, repetimos, determinan el grado de apoyo que la familia puede proporcionar a un integrante con discapacidad.

Lo anterior permite reconocer que la aceptación de un reto de esta índole afecta de una manera considerable a la familia pero que actuando de una manera organizada y comprometida como vínculo familiar se podrán dar resultados favorables donde se verán beneficiados cada uno de los que la integran y logrando en el niño una calidad de vida.

Los problemas que van surgiendo al interior de la familia como resultado de la presencia de la discapacidad, se pueden apreciar de manera gradual que va desde el rechazo, la negación, culpabilidad, vergüenza, coraje y una serie de sentimientos los cuales muestran inconformidad en contra del padecimiento, pero al término de la crisis se presenta la aceptación del problema y la búsqueda de una ayuda especializada.

10.4 REFLEXIONES FINALES

De acuerdo con la ONU, la marginación y vulnerabilidad social en la que se encuentra la población con discapacidad, se pueden observar situaciones como las siguientes: el desempleo para este grupo de población es entre dos y tres veces más elevado que el de las personas sin discapacidad; no existe un sistema de transporte completamente accesible en los países, ni legislación referente al acceso a los edificios; en muchos países no tienen derecho al voto; la posibilidad de casarse y de procrear es reducida, así como la de poder heredar propiedades; en todas las partes del mundo las personas con discapacidad se encuentran entre la población más pobre y sus vidas están frecuentemente llenas de desventajas y privaciones.

Cuando hablamos de proporcionar los apoyos necesarios a la persona con discapacidad, no estamos hablando de crear una sociedad paralela para ella, de crear accesibilidad para gente con discapacidad, sino de adaptar nuestra sociedad de tal manera que sea viable para todos.

En este contexto la participación de la familia representa la institución principal para la generación de una cultura inclusiva, ya que es el primer escenario

para la sensibilización y educación en valores que permita desarrollar ciudadanos conscientes de que la discapacidad es una condición que puede surgir en cualquier ciclo de la vida y formar parte de la dinámica interna de la familia.

REFERENCIAS.

- CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2014. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- DIARIO Oficial de la Federación del 20 de Mayo de 2013. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- LEY General de las Personas con Discapacidad; 2011. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- LEY Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación; 2007. Recuperado en: [http://www2.issste.gob.mx:8080/images/SAD/documents/LFPED\(1\).pdf](http://www2.issste.gob.mx:8080/images/SAD/documents/LFPED(1).pdf)
- LEY para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. 2014. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>
- LEY General de Salud; 2014. Recuperado en: http://www.normateca.gob.mx/Archivos/66_D_3642_23-01-2014.pdf
- LEY General de Educación; 2014. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- LEY General de Desarrollo Social; 2013. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/264.pdf>
- LEY de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público; 2012. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/14.pdf>
- LEY de Asistencia Social; 2013. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/270.pdf>
- LEY de Obras Públicas y Servicios Relacionados con las mismas; 2012. Recuperado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/56.pdf>
- PÉREZ Contreras, María de Monserrat. *Revista Jurídica. Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. No. 113. Mayo – Agosto 2005. Recuperado en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/boletin/cont/113/art/art9.htm#P2>
- PROGRAMA Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012 (PRONADDIS), *Escenario internacional*. Recuperado en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/issuu/pronaddis_2009_2012.pdf

11 ¡TODOS TIENEN ALGO QUE CONTAR! EMANCIPACIÓN MEDIANTE UN RELATO DIGITAL PERSONAL

Fernando Soto Rodríguez¹.

Facultad de Psicología, UNAM, Grupo de Investigación en Docencia,
Diseño Educativo y TIC (GIDDET), México.

RESUMEN

La presente ponencia define y caracteriza el relato digital personal (RDP), mostrando directrices para su creación. Asimismo, se enfatiza en el rol que estos relatos tienen mediando la (re/co)construcción del Yo (self) de las personas a nivel individual y colectivo (social y cultural). Por otro lado, da cuenta de los procesos psicológicos fomentados en la creación y recepción de los RDP. Finalmente se dialoga crítica y reflexivamente con la revisión hecha por algunos autores sobre los usos y potencial educativo de los RDP, desde los cuales se argumenta la propuesta para su aplicación como estrategia de prevención y/o intervención psicopedagógica dirigida a grupos que por su condición (social, cultural, etc.) muestran vulnerabilidad. Por tanto, se propone que la narración y digitalización de experiencias personales son objeto de recuperación, explicación y comprensión para la autonomía y libertad: la emancipación. Es así que la compartición en la web de relatos digitales personales es una opción educativa y política para dar voz a aquellos a quienes la sociedad invisibiliza.

11.1 UN CUENTO DE HUMANOS: LA NARRATIVA

A lo largo de la historia de la humanidad, se ha mantenido la tendencia de relatar de generación en generación eventos que han marcado el andar de la civilización,

.....
1 Estudiante de la Licenciatura en Psicología, UNAM, teléfono: +521-5539158172, email: fdostr@hotmail.com. Agradezco a la Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, coordinadora del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET, UNAM), el apoyo, los comentarios y sugerencias para la presente ponencia.

sean estos ficticios o reales. Con la invención de la imprenta, se dio un paso aún mayor: compartir dichos relatos de forma escrita y relativamente masiva.

A saber, la narrativa es un género literario, en su mayoría, escrito en prosa, que da cuenta de una serie de acontecimientos, los cuales son referidos por un narrador, participando algunos otros personajes. Su estructura esencial es: planteamiento, desarrollo y resolución. Vale reconocer su capacidad como medio imprescindible para organizar, interpretar, explicar y comprender la vida cotidiana; propia y circundante.

11.1.1. El relato en primera persona: (re/co)construyendo el Yo (Self)

Si bien la lectura y escritura son recursos idóneos para (re)conocer y dar orden a la complejidad del pensamiento humano, un relato personal es un medio que permite acceder de forma introspectiva a la vida propia: pasada (recuerdos), presente (experiencias) y futura (expectativas). Indaga el mundo afectivo, social e imaginativo, profundizando en los pensamientos, creencias y sentimientos más íntimos de quien lo lleva a cabo, quien simultáneamente se convierte en autor, narrador y personaje principal. En esa dirección, Gutiérrez (2010) aduce que un relato personal busca establecer vínculos entre la narrativa y el actuar, costumbres, auto-representaciones, cogniciones, afectos y motivaciones del autor.

Asimismo, el relato constituye una muestra del Yo (self) de las personas, compartiendo y (re)construyendo su identidad personal. Cabe precisar, que el Yo representa la toma de conciencia de lo que el sujeto dice o cree ser en un momento determinado; al mismo tiempo es de carácter dinámico, ya que estará sujeto a todo acontecimiento en una unidad histórica (Herreros, 2012). Así, se reconoce una segunda característica en la construcción de los relatos digitales personales, la exploración del propio Yo, también es co-construido, con aquellos que nos rodean y con quienes compartimos nuestras experiencias.

Recapitulando, al escribir y re-leer sobre uno mismo, al conversar hacia dentro y fuera, con los otros, implica una (re/co)construcción de sentidos y significados, por tanto, desde un enfoque histórico-cultural (Gutiérrez, 2010), la subjetividad no sólo se encuentra en la dimensión individual, sino que va más allá, al contexto social y cultural. En otras palabras, el relato es un mediador que ayuda a su autor a reconfigurar su experiencia; lo que entiende o le inquieta.

11.2 TRASCENDIENDO FRONTERAS: EL RELATO DIGITAL PERSONAL

En la nueva sociedad de la información y comunicación, los nuevos medios, ofrecen variadas formas de expresar, presentar y difundir la información. En dicho contexto, Rodríguez y Londoño-Monroy (2009) sostienen que las narrativas personales se publican y transmiten en tiempos muy cortos, si comparamos el impacto de la imprenta con el uso de internet y recursos tecnológicos, estos últimos tienen una fuerte ventaja: se difunden de manera inmediata y bidireccionalmente, contrariamente, el primero podía tardar meses, años en llegar a manos de su receptor potencial siendo un mecanismo de producción y difusión unidireccional. Por otro lado, el acceso a los textos requiere que se posea el nivel de literacidad necesario para leer y comprender el escrito, mientras que si el relato es oral y/o multimedia, se requiere de la comprensión oral y del acceso al medio.

Es importante especificar que desde una postura socio-constructivista (Coll, 2004), el uso de las TIC pasa de un abordaje como herramienta física a ser concebidas como genuinos instrumentos simbólicos o psicológicos, es decir, mediadores, potenciadores y constructores de aprendizajes complejos. En su cualidad de instrumentos psicológicos, las TIC permiten y facilitan nuevos niveles de abstracción y representación ampliando la capacidad de procesar, transmitir y compartir el conocimiento y la información. Es así que el empleo de las TIC y las redes sociales supone trascender fronteras con los relatos personales (Gutiérrez, 2010). Sin embargo, la interrogante es: ¿cómo trascender esas fronteras? Londoño-Monroy (2012) propone tomar provecho de algunas potencialidades de las TIC, tal como la multimedialidad (múltiples medios de representación y expresión) y multimodalidad (modos comunicativos que se relacionan e interrelacionan entre sí para la creación de significados resultado del discurso de un emisor). Por su parte, Coll (2004) hace referencia a cinco potencialidades de las TIC, resumidas en la tabla 1, que pueden enriquecer dicha visión.

En ese orden de ideas, un relato digital personal (RDP) se define como una historia personal que incluye elementos textuales, visuales y sonoros elaborados a través de programas, medios y recursos digitales (Herreros, 2012). Ya apuntábamos que la multimedia es un recurso de mediación: Lambert (2010) sostiene que dicho proceso mediático es creativo, conversacional e incluso político, es decir, si bien los relatos y su construcción son personales y reflejan la identidad de su autor, también se pueden establecer condiciones de producción en un colectivo, donde se puedan activar formas de colaboración y aprendizaje informal que resultan

Tabla 1. Características potenciales de las TIC.

<i>Potencialidad</i>	<i>Supuestos</i>
Conectividad	Permite la creación de redes de trabajo: comunicación y colaboración.
Dinamismo	Susceptibilidad a modificar el proceso de creación.
Formalismo	Supone la anticipación, previsión y planificación de actividades.
Hipermedia	Posibilidad de establecer modos diversos y flexibles de la información y recursos.
Interactividad	Relación entre los recursos y el usuario: rol activo y protagónico.
Multimedia	Sistemas y formatos de representación integrados, complementarios y relacionados entre sí.

muy motivantes y creativas, y pueden conducir a una experiencia de recuperación de memoria colectiva. Aunque la generación de un relato suele centrarse en la experiencia sentida de su autor, existe un sentido profundo en la misma, cuando se mira con los lentes de su papel como actor social, partícipe de un contexto y momento social determinado, por lo que los RDP también pueden centrarse en situaciones que competen a la sociedad en su conjunto y es ahí donde reside su mayor interés en lo que atañe al tema de los grupos vulnerables o marginados.

Por tanto, el relato digital personal amplía las formas de representación y expresión del Yo, en el que la posibilidad de compartir y dialogar con otros al respecto de algún asunto fundamental se potencia y maximiza. Es una tarea que antes era inimaginable, restringida para una elite: los escritores, artistas y/o comunicólogos. Así, el internet y las TIC, son una puerta abierta a miles de alternativas y posibilidades en esta dirección.

11.2.1.1. Del dicho al hecho... pautas para el diseño tecnopedagógico de un relato digital personal

Se denomina proceso tecnopedagógico a la unión indisociable de la selección y uso de herramientas tecnológicas, aunadas a las consideraciones, contenidos, competencias u objetivos psicopedagógicos a desarrollar en la conformación de un recurso digital, en nuestro caso un relato digital personal. A continuación, se ofrecen algunas pautas específicas a seguir para el diseño y creación de un RDP, elaborado a partir de la revisión a diversos autores (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007; Rodríguez y Londoño-Monroy, 2009; Herreros, 2012 y al Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC, 2014) se reconocen tres fases:

I. Preproducción

¿Qué quiero contar? Recuerdo de lo vivido, se considera el preámbulo del relato en el cual se identifica la experiencia a contar. En esta etapa, más allá de una reflexión consigo mismo, vale la pena compartirlo, que otros cuestionen y ayuden a profundizar en los recuerdos y emociones.

¿Cómo lo voy a escribir? Construcción de ideas centrales, de un guión (secuenciación y orden temporal), un primer borrador del relato. Recordando respetar la estructura canónica de un cuento: planteamiento, desarrollo (enfaticando puntos de inflexión) y resolución. Al igual que en el punto anterior, conviene tener interlocución y retroalimentación para, de ser necesario, reconfigurar el relato.

Escritura. Supone titular la obra, cuyo encabezado refleje el sentido y dirección de ella. Asimismo, transformar y delimitar la historia, es decir, considerar qué quiero o no contar.

II. Producción

Trasladar lo escrito a lo narrado, grabar la narración; darle tonalidad, volumen, intencionalidad y emotividad.

Visualizar la historia, ilustrarla.

Sonorizar y musicalizar la historia.

Ensamblar la narración, ilustración y acompañamiento sonoro de forma coherente.

III. Postproducción

Compartir la historia. Pensar en la difusión, qué redes sociales y/o plataformas electrónicas son las que resultan ideales para ella, teniendo en mente el sentido del relato y la población meta.

Finalmente, se sugiere evaluar la construcción del relato, para lo cual existen diversas rúbricas (por ejemplo, en el sitio web “Contar Historias: Relatos Digitales Personales” del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC –GIDDET-, UNAM: <http://xurl.es/rub2014> y/o <http://xurl.es/rub2005>). El empleo de la rúbrica permite guiar el aspecto técnico del RDP, tener en claro la estructura de la narración y su sentido profundo, la audiencia-meta y lo que se quiere generar en la misma, así como retroalimentar gradualmente el ir y venir que implica su construcción.

11.2.1.2. Tipificación del relato digital personal

De acuerdo al sistema de representación y codificación de las TIC, las formas de presentar y relacionar los componentes, de participación con el contenido o de interacción entre el autor y los receptores, los RDP pueden ser de diversos tipos (Londoño-Monroy, 2012):

- De acuerdo al grado de intervención: no interactivos (de estructura lineal y definida) e interactivos (flexibilidad en la estructura y posibilidad de interacción con los receptores).
- Según el recurso empleado dominante: textual, fotográfico, sonoro, animado o multimedial.
- Considerando la intencionalidad y estilo de comunicación (modalidad): Narrativo, descriptivo, dialogado, expositivo o argumentativo.
- Es importante reconocer la confluencia y no exclusión de dicha tipificación. Por otro lado, de acuerdo a la temática, los RDP pueden ser clasificados de la siguiente forma (Lambert, 2010; Herreros, 2012; Londoño-Monroy, 2012):
- Sobre personas importantes. Dan cuenta de las relaciones que se tienen con determinadas personas. También se presentan como homenaje.
- Sobre sucesos importantes. Relatan aventuras vividas, la consecución de logros, metas y cómo se consiguieron.
- De lugares significativos. Historias en torno a lugares trascendentes.
- De las actividades que se realizan. Dan cuenta de las acciones, tal como la profesión.
- Otros. Se encuentran historias acerca del crecimiento personal, sentimentales, amorosas o de autodescubrimiento y reflexiones propias sobre una temática específica.

Se pueden diferenciar e incluso separar los relatos digitales personales, tal como se ha mostrado, sin embargo; tienen puntos de convergencia (Londoño-Monroy, 2012): el rol de autor, narrador y personaje principal recaen en la misma persona; la experiencia compartida tiene que ver con la vida personal y/o contexto más próximo; y que representan narraciones a pequeña escala que están centradas en el Yo, de manera individual o colectiva.

11.3 EL VALOR DEL RELATO DIGITAL PERSONAL: USOS E INTERESES EDUCATIVOS

De acuerdo a la revisión hecha por algunos autores (Rodríguez y Londoño-Monroy, 2009; Londoño-Monroy, 2012), el uso educativo de los relatos digitales personales

es insuficiente, ya que este se ha limitado a contextos foráneos a los educativos, es decir; hospitales, empresas y organizaciones comunitarias, aunado a este uso carente, se encuentran situaciones que responden a necesidades tecnoeducativas lejanas, anglosajonas específicamente, cuyas características distan de la realidad que tenemos en nuestros contextos más inmediatos; una mayor cultura digital, instalaciones y equipamiento necesarios, y profesores que cuentan con competencias tecnopedagógicas. Caso contrario, al menos en la mayoría, a contextos como el español y mexicano.

Herreros (2012), describe que la creación y/o recepción de un relato digital personal, fomenta diversos procesos psicológicos; cognitivos y emocionales. Permite percibir y organizar estímulos acorde a nuestros sistemas de significados, revisar los procesos narrativos para localizar el sentido que confirme lo que ya se conoce o aporte conocimiento nuevo. Asimismo promueve la mediación del significado en función de la propia vida y contexto. En ese sentido, sitúa al receptor a evocar experiencias similares o pensar sobre lo que posiblemente haría ante ello, modificando sus esquemas mentales. El relato digital personal favorece la implicación emocional en dos procesos; identificación y proyección. La primera, puede ser de carácter positivo o negativo: me asumo en el lugar o estoy en desacuerdo con el narrador y vivo o no sus emociones. La segunda por su cuenta permite reflejar los sentimientos propios y dirigirlos al personaje.

Un RDP, de acuerdo a Barret (2005) supone la convergencia de cuatro factores: participación e involucramiento del estudiante, la reflexión promotora de aprendizajes profundos, el aprendizaje basado en proyectos, y la integración de recursos tecnológicos. Los relatos digitales personales, inducen al alumnado para asistir a la escuela, aumenta su receptividad y pro-actividad, es decir, dicho involucramiento, los lleva a tomar postura y conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Dicho proceso es favorecido por habilidades de pensamiento complejo tales como el pensamiento crítico, la indagación y experimentación que reflejan en los educandos un aprendizaje constructivo, significativo, estratégico y por consiguiente; crítico, reflexivo, autorregulado, auto-iniciado y autónomo. Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos como método de enseñanza y recurso instruccional (Díaz Barriga, 2006), considera retomar los intereses del alumnado para dirigir y tutorar las actividades las cuales se caracterizan por un alto grado de actividad social y relevancia cultural, que sitúa, contextualiza y vincula el proceso instruccional con las vivencias y experiencias cotidianas, proceso en que los potenciales autores, se sienten cómodos y atraídos por el empleo de recursos tecnológicos.

Hasta este punto se ha dejado fuera un punto principal que se ve ampliamente favorecido con un RDP: la motivación, recordemos que alegoriza un ingrediente imprescindible con alto valor en sí mismo para la construcción de aprendizajes significativos con sentido y significado. En suma, fomenta un trabajo y actividades colaborativas alumno-alumno y alumno-profesor, creando mayores redes de aprendizaje y cooperación.

En resumen, un RDP fomenta diversos procesos cognitivos y emocionales, permitiendo contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, retomar los intereses y experiencias del alumno, motivarlo e implicarlo, promover la reflexión en todo el proceso, y construyendo y enriqueciendo habilidades de pensamiento complejo. Cabe destacar la oportunidad que el RDP da a sus autores de convertirse en productores y no sólo consumidores. Su finalidad es la multialfabetización: escrita, oral y digital/mediática.

11.4 PROYECCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE UN RELATO DIGITAL PERSONAL

En muchas ocasiones, lugares y situaciones, podemos ser testigos de una famosa frase: “todos tenemos algo que contar” ¿Será real? Sí es así, ¿qué tanto lo es? ¿Realmente se fomenta la expresión e incluso la representación de las experiencias personales? No creo que sea así, existen tantos casos en los que si bien, alguna persona o grupo de ellas tienen tanto que decir, estos no son escuchados, sino ignorados, no se les da la oportunidad, lugar, espacio y tiempo de que se expresen.

En este contexto, Lambert (2010) reconoce que un RDP, posee un carácter político y emancipador, en el cual se busca dar voz a aquellas personas a las cuales la misma sociedad y cultura han minimizado, silenciado o marginado, es decir, se pretende recuperar, reconocer, reconstruir y compartir las experiencias que diversas personas, en este caso alumnos que sin estrategias como este recurso, no se escucharían y a otros muchos cuyas competencias no encajan dentro de los estándares escolares (en extensión sociales y culturales) usuales (Londoño-Monroy, 2012), lo etiquetado como “normal”. En esa dirección, se considera que la experiencia con RDP permite a los estudiantes fortalecer el sentido de agencia, es decir, convertirse en agentes sociales, más visibles e implicados en una participación democrática: es la capacidad para hacer la diferencia (Gregori-Signes y Pennock-Speck, 2012).

Como agentes de cambio, Gutiérrez (2010) indica que nuestra tarea es invitar para hacer y deshacer lo ya vivido. Si bien nadie le dirá al estudiante qué, cómo y con qué tipo o estilo de lenguaje escribir, Herreros (2012) propone orientar en el análisis y reflexión sobre cuestiones más íntimas: pensamientos, emociones y expectativas.

Dicha orientación, que se sustenta en la acción psicopedagógica se caracteriza por ser un conjunto de procesos y procedimientos concretos de actuación que analizan los fenómenos cognoscitivos, socio-afectivos, conductuales y evolutivos de una persona así como las implicaciones a lo largo del ciclo vital (Henao, Ramírez y Ramírez, 2006; Díaz Barriga, 2010).

Dentro de esa actuación, se busca integrar el relato digital personal como estrategia, entendida como aquel procedimiento que el agente utiliza de forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos, que a su vez permiten desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las mejores condiciones (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Adicionalmente, Londoño-Monroy (2012) supone una ordenación de elementos personales, interpersonales, de contenido, contextuales y de organización que, al ponerlos en práctica, desencadenan la actividad en el grupo de alumnos, en cada uno y en el docente.

11.4.1.1. Una propuesta indecente: ¡cuéntame algún incidente!

Sea en un escenario de educación formal o informal, en nuestras manos está diseñar y desarrollar programas de prevención o intervención psicopedagógica que sean ecológicos o sistémicos, es decir, que consideren factores tanto intrapersonales e interpersonales, como contextuales; institucionales, comunitarios y de políticas públicas.

Desde dicha concepción, se puede optar por metodologías como la investigación-acción y la animación sociocultural. Ambas posturas coinciden en una pedagogía participativa, de involucramiento de la población receptora, en la que a su vez los agentes encuentran una oportunidad de inmersión en la cultura de dicha población haciéndola suya. El objetivo último de los enfoques es el cambio, la re-estructuración social y cultural, aunado al facultamiento de la población receptora. En contraste, la diferencia sustancial radica en el tiempo que se dedica para desarrollar el programa, siendo en la animación sociocultural de corta duración en contraparte de la investigación-acción (Rodríguez y Soto, 2014).

La propuesta, inmersa en estas metodologías gira en torno a las siguientes fases:

- Identificación de necesidades. Supone identificar la problemática, conceptualizar y teorizarla. Se negocia y delimita la demanda.
- Si bien, hemos considerado y argumentado al respecto de los usos, intereses y potencialidades en escenarios y agentes educativos, un RDP puede ser usado en poblaciones diversas tales como albergues, asilos e internados. Por ende, esta fase se caracterizará por focalizar aquellas situaciones, conflictos

y problemas presentados como pueden ser: discriminación o un programa de inclusión parcial (inclusión institucional, más no interpersonal).

- Diagnóstico. Es la etapa para (re)conocer el contexto y la recolección de datos.
- Para el tema que nos compete, esta fase estará dirigida a identificar en la población aquellas necesidades tecnológicas, es decir, el acceso o no al uso de los recursos para, de ser necesario y pertinente, proporcionar de dicha instrumentación a la población receptora.
- Programación. Supone los pasos a seguir dentro del programa los cuales se concretan en sesiones temáticas y prácticas: Qué es un relato personal, Qué es un relato personal digital, Tipología y ejemplos, Haz un ensayo personal en pareja, Haz un ensayo personal individual, Ilustra y sonoriza tu historia, Ensámblala, Compártela y Evalúa.

Entre la creación de los ensayos (en diadas e individual) y el paso siguiente de ilustración y sonorización, creemos pertinente considerar una sub-fase. Recuperando las ideas de Lambert (2010) quien propone un proceso en que de forma predeterminada se crea un conjunto de preguntas dirigidas que pueden tomar dos vías en función de la conveniencia, comodidad y necesidades de cada participante: A) Entrevista, en la que el autor del RDP le pide a una persona cercana (como su cónyuge, un ser querido o un amigo, por mencionar algunos) le cuestione. Este caso implica confianza y un ambiente de confidencialidad. B) El segundo camino, la auto-entrevista, supone grabarse a sí mismo en audio mientras se cuenta la historia siguiendo el guión. Lambert sostiene que esta última vía puede ser desagradable, ya que genera una situación artificial: conversar con una máquina. En contraste, la entrevista es calificada como un proceso divertido e incluso revelador entre los participantes, pudiendo conocerse más y profundizar en sus relaciones interpersonales.

- Evaluación del programa.
- Cierre. Considera la presentación y difusión de resultados.

11.4.1.2. Cuando cuentas cuentos...

Si bien el relato digital personal recupera la voz de su creador, vale precisar que no pretende dar cuenta de la “realidad” circundante, sino recobrar la experiencia vivida y construida: la comprensión propia. Es así que el dinamismo y versatilidad que caracteriza esta estrategia, permite que su construcción y uso se lleve a cabo en diversos ámbitos y atienda una amplia gama de poblaciones meta, así, podemos recuperar, explicar, comprender y difundir aquellas historias personales que

pueden estarse presentando, tales como discriminación social (étnica, de género, por identidad sexual, religiosa, etcétera), acoso escolar o bullying (en sus modalidades: alumno-alumno, profesor-alumno, alumno-profesor), violencia de género, negligencia y violencia contra el menor, una inadecuada inclusión educativa en las instituciones escolares.

Algunos ejemplos del uso de los RDP en la atención a grupos en situación de vulnerabilidad lo representa el sitio web “Sonke Gender Justice” (2014), alojado en la dirección <http://www.genderjustice.org.za>, cuya visión es un mundo en el que hombres, mujeres y niños disfruten de relaciones equitativas, saludables y felices que contribuyan a su desarrollo así como al de la sociedad. Busca fomentar mediante diversas campañas tales como “MenCare” la participación del hombre en el cuidado y salud materna e infantil. Y en “One Man Can”, se busca la igualdad de género, prevención de la violencia doméstica y sexual, y reducir la propagación y el impacto del VIH y el SIDA. El uso de historias personales es empleado como estrategia de comunicación innovadora para el cambio social. Las campañas comparten como objetivo: inspirar el activismo comunitario, alentando a sus miembros para conformar equipos de acción comunitaria, apoyándoles en el uso de herramientas y estrategias, incluyendo talleres participativos e historias digitales.

En esa dirección, el “Center for Digital Storytelling” (2014), creado por Joe Lambert, cuenta con un proyecto llamado “All together now”, alojado en el sitio <http://storycenter.org>, el cual pretende recuperar las visiones y experiencias en torno al movimiento por los derechos civiles (de las décadas de los 50’s y 60’s en los Estados Unidos de Norteamérica) reduciendo la brecha generacional, ya que los miembros de dicho centro indican que mientras las generaciones adultas lucharon por esos derechos civiles, las nuevas generaciones luchan por la igualdad, justicia y nuevas oportunidades (académicas o laborales, por mencionar algunas). Así, dicha estrategia permitiría entre otras cosas, una mayor cohesión grupal, social y cultural entre afroamericanos, comunidades homosexuales, latinos, asiáticos y personas con alguna discapacidad o capacidad diferente.

11.4.1.3. Un cuento mexicano: experiencia con los RDP

De forma ilustrativa, me permito compartir la experiencia reportada por Díaz Barriga, López Banda, Heredia y Pérez (2014) con el sitio web “Contar Historias: Relatos Digitales Personales” de GIDDET, UNAM, alojado en WIX editor web gratuito de HTML-5, es de libre acceso en la dirección <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>.

Dicho sitio, se enfoca a la construcción y compartición de RDP, como dispositivos pedagógicos para promover procesos de sensibilización y toma de conciencia, análisis de la identidad personal, aprendizaje de conceptos educativos y análisis de problemáticas en contextos propios de la realidad educativa mexicana contemporánea. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Descripción del sitio.

<i>Sección</i>	<i>Función</i>
¿Qué son los RDP?	Da a conocer el objetivo del sitio.
Relatos	Presenta la tipificación de los RDP en tres tipos: Alguien importante, Eventos y Lugares, y Situación. Además se muestran los RDP considerando su sinopsis, ficha técnica y el respectivo link a YouTube.
Enlaces Web	Reúne información sobre sitios web especializados en RDP.
Biblioteca	Contiene referencias bibliográficas especializadas en RDP.
Diseña tu relato	Se incluyen pautas concretas; didácticas y técnicas para diseñar un RDP.
Para saber más: Comparte tu relato Autores Contacto	Se exhorta a los lectores de la página para compartir su propio RDP. Cabe destacar los documentos guía que se ofrecen: modelo de ficha técnica, carta de consentimiento informado y una rúbrica de evaluación para seleccionar el RDP para su posterior publicación. Sección dedicada a los autores de los RDP con sus datos personales para contactarlos. Los usuarios pueden entablar un diálogo con los administradores del sitio para hacer llegar sus comentarios.

Entre el compendio de relatos digitales personales se encuentra el realizado por el autor de este trabajo el cual se describe en la Tabla 3.

Tabla 3. RDP: *Encontrando mi vocación.*

<i>Título/Link</i>	<i>Sinopsis</i>	<i>Sentido profundo</i>
<p>Encontrando mi vocación</p> <p>Link: http://xurl.es/vocacion1</p>	<p>Narrado en primera persona, muestra la experiencia del autor en su paso por la elección de carrera, mostrando algunos factores que la determinaron. En la transición y adaptación a la Universidad, se encuentran nuevos desafíos. El autor los vence, entrando a un segundo proceso: el cambio de carrera, en el que encuentra y transmite su vocación.</p>	<p>Implicaciones de la orientación psicopedagógica (orientación vocacional); el proceso de búsqueda de congruencia y convergencia entre intereses, conocimientos, capacidades, habilidades, aptitudes, actitudes y valores en la elección de carrera.</p> <p>Reconsiderar el rol de los grupos sociales principales (familia, escuela) en dicha elección.</p> <p>Finalmente, permite reflexionar sobre la toma de postura por un modelo de orientación ecléctico, que mire más allá de características de personalidad y sea de índole multifactorial, para que incida y retome variables internas y externas del sujeto, así como factores contextuales.</p>

En “Encontrando mi vocación” se cuestiona el rol de la orientación vocacional y su impacto en una de las decisiones más difíciles en la vida de una persona: la elección de carrera. En su momento el autor contó con la orientación vocacional, pero ¿qué ocurre con aquellos alumnos a los que no se les da acceso a dicha orientación? ¿Se les está orillando a una situación de exclusión y vulnerabilidad? Desde esta visión podría sostener que sí.

Dirigido principalmente a jóvenes que se encuentran en el proceso de elección y/o cambio de carrera, sobre todo a aquellos que no cuentan de manera formal con una orientación vocacional adecuada y pertinente. Asimismo, a aquellos agentes educativos inmersos en la orientación vocacional y profesional, educación media superior y superior. El RDP busca sensibilizar y fomentar la toma de conciencia hacia el proceso de elección de carrera, para que este no se vea como un simple

ejercicio o resolución de un test de lápiz y papel que refleje una elección de vida. Exhorta a la reflexión profunda sobre aquellos factores que inciden en la elección de carrera, en la cual deben considerarse componentes personales, sociales y globales.

Por lo tanto, el relato digital personal es una herramienta eficaz y eficiente para la auto-reflexión, que permite una toma de conciencia de eventos importantes y significativos en la vida, que a su vez promueve una mirada prospectiva y formar un plan de vida. Defiendo la idea de que puede servir como un instrumento complementario en la orientación vocacional y profesional que resulta motivante, atractivo y que fomenta un compromiso en el alumnado para la toma de decisiones razonada, reflexiva y crítica ante la elección de carrera.

Otros RDP alojados en el sitio web tratan las situaciones que enfrentan diversas poblaciones vulnerables. Por ejemplo, en “Rosita” se reflejan las vivencias de los menores que han recibido maltrato en el hogar y son retirados por las autoridades de sus hogares para quedar confinados en albergues de custodia, mostrando asimismo la experiencia de fracaso escolar de estos niños y el contexto de vida de sus familias, que viven en situación de pobreza, desempleo, alcoholismo, explotación laboral, etc. En el RDP “El ineducable” se da voz a los niños que desde la mirada de la institución escolar, la familia y otros agentes sociales, están incapacitados para aprender y de los cuales se espera que fracasen en la escuela y en la vida, no obstante que logran demostrar que pueden ser agentes activos en su propio desarrollo y que poseen la capacidad inherente a todo ser humano, la educabilidad. En el RDP “Observadores”, se habla de la exclusión y el rechazo que viven día a día lo que la autora del mismo llama “unos seres de humo” y quienes a su paso por el mundo experimentan hambre, cansancio, soledad y violencia y que a pesar de ello, son una muestra clara del valor de la lealtad; este relato invita a pensar en aquellos seres que para la sociedad son poco o menos valiosos que otros y se tornan invisibles, pero ellos están ahí... observando. Estos son tres ejemplos de otros muchos relatos que se incluyen en el sitio web, donde se cuestiona la existencia de etiquetas, inequidad y exclusión así como de imposición de miradas hegemónicas sobre la sociedad y el devenir del ser humano.

11.5 DEBATE AUSENTE, IDEOLOGÍA PRESENTE: CONCLUSIONES

A manera de cierre, el relato personal permite cambiar la mirada de un Yo esencialista, y rígido (Yo soy), a un Yo narrativo y dinámico, perspectiva que permite tomar conciencia de lo que fuimos, dar cuenta de lo que somos o creemos ser y plantear

una serie de posibilidades y alternativas sobre lo que queremos o nos gustaría llegar a ser, por tanto un relato personal permite convalidar el pasado y legitimar el futuro. La identidad se (re/co)construye social, cultural e históricamente.

Si bien, el siglo XXI nos impone nuevos y fuertes retos con el uso de las TIC en el campo educativo y social, en nuestras manos está el hacer uso de las potencialidades que estos recursos proporcionan como auténticas herramientas psicológicas para trascender fronteras; mediando, potenciando y maximizando aprendizajes significativos vinculados con su vida propia y circundante. Implicando y motivando al receptor, co-construyendo habilidades de pensamiento complejo: reflexión, indagación, experimentación.

Bajo esta propuesta, la versatilidad y dinamismo que caracterizan al relato digital personal sustentan que de ser empleado como estrategia flexible y reflexivamente, es una herramienta que de ser usada en la atención psicopedagógica, resulta eficaz y eficiente para la auto-reflexión, autovaloración y autocrítica que permite una toma de conciencia de eventos importantes y significativos en la vida. Defiendo la idea de que puede servir como un instrumento complementario que resulta motivante, atractivo y novedoso, no sólo en contextos escolares, sino extraescolares. En suma, es un recurso que fomenta las literacidades o alfabetismos: escrito, oral y digital/mediático.

Si bien, inicié con un epígrafe de Confucio: “Cuando las palabras pierden su significado, la gente pierde su libertad”, el relato digital personal, ayuda a (re/co)construir significados, es decir, de manera individual, reflexionando con uno mismo y hacia afuera en la interlocución con los otros. Por tanto, al recuperar y construir significados, el relato digital personal permite que las experiencias personales sean objeto de recuperación, explicación y comprensión para desarrollar la autonomía y libertad: la emancipación de aquellas personas que han estado especialmente marginadas en su contexto más inmediato e incluso global.

Finalmente, el valor heurístico de este tipo de propuestas incide en la proyección, es decir, en contextos latinos, el mexicano específicamente, es poca la literatura que evidencia el uso, potencialidad y/o limitaciones del relato digital personal en ámbitos educativos y/o sociales. Queda abierta una brecha para investigaciones, intervenciones y/o evaluaciones en este campo, sobre todo, queda abierto el debate de su amplio potencial en procesos de emancipación de grupos marginados y personas en situación de vulnerabilidad.

REFERENCIAS.

- BARRET, H. (2005). *Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool*. Digital storytelling research design. Developed for the Kean University digital storytelling conference, June 2005. Recuperado de <http://xurl.es/rub2005>.
- CENTER for Digital Storytelling (2014). "Narrowing the generation gap: intergenerational civil and human rights stories and conversations". Project: *All together now*. Recuperado de <http://storycenter.org/all-together-now>
- COLL, C. (2004). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista". *Sinéctica*, núm. 25, pp. 1-24.
- DÍAZ Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill Interamericana.
- · —, (2010). "Intervención psicoeducativa". En: F. Tirado y M.A. Martínez (Eds.). *Psicología Educativa para afrontar el Siglo XXI*. México: McGraw Hill, Cap. 7, pp. 321-364.
- DÍAZ Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- DÍAZ Barriga, F., López Banda, E., Heredia, A. y Pérez, M. (2014, junio). *Una experiencia de diseño tecnopedagógico de relatos digitales personales (RDP) con fines educativos*. Memoria in extenso del Congreso Virtual Educa Perú. ISBN 978-959-250-975-7 <http://www.virtualeduca.info/ponencias2009/Ponencias2014/Area%20Tematica11/VE14.243.pdf>
- GUTIÉRREZ, M. (2010). "Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal". *Educere*, vol. 14, núm. 49, junio-diciembre, pp. 361-370.
- GREGORI-SIGNES, C. y Pennock-Speck, B. (2012). "Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction". *Digital Education Review*, núm. 22, En <http://greav.ub.edu/der>
- GRUPO de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (2014). Sitio Web *Contar historias: Relatos Digitales Personales*. Recuperado de <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>
- HENAO, G.C., Ramírez, L.A. y Ramírez, C. (2006). "Qué es la intervención psicopedagógica. Definición, principios y componentes". *El Ágora*, AGO. USB, Medellín, Colombia, 6 (2), pp. 147-315.
- HERREROS, M. (2012). "El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self)". *Digital Education Review*. núm. 22, pp. 68-79.

- RODRÍGUEZ, A. y Soto, F. (2014). *E-monografía: modelos de intervención psicoeducativa*. Recuperado de <http://fdostr6.wix.com/intervencion-psicoeducativa#!>
- LAMBERT, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, CA: Center for Digital Storytelling.
- LONDOÑO-MONROY, G. (2012). “Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales”. *Digital Education Review*. núm. 22, pp. 19-36.
- MINISTERIO de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *Colección de materiales pedagógicos – Fascículo 4 ¿Cómo escribir relatos pedagógicos?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ, J. L. y Londoño-Monroy, G. (2009). “Los relatos digitales y su interés educativo”. *Educação, Formação & Tecnologias*; vol. 2 (1), pp. 5-18.
- SONKE Gender Justice (2014). *Community education and mobilization*. Recuperado de <http://www.genderjustice.org.za/our-work/overview.html>

12 OPERATIVIDAD DE UN PROGRAMA EDUCATIVO A DISTANCIA

*Cecilia Natalia Díaz Aguilar, Yeny Jiménez Izquierdo, Angela Pulido
de la Rosa y Greta de los Ángeles Serrano Pulido.*

DACSyH de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

RESUMEN

Entre los grupos vulnerables deben considerarse a aquellos que en virtud de su nivel cultural y de formación se encuentran atados a la falta de progreso, repercutiendo evidentemente en su situación económica.

La educación es un derecho social y es también la única manera de asegurar el progreso de un pueblo. Sin embargo, no todos tenemos la oportunidad de acceder a la educación universitaria debido a diversos factores.

Las necesidades económicas son un factor importantísimo que priva a las personas de la posibilidad de estudiar, dado que, es necesario que el tiempo se ocupe de actividades productivas, es decir, obtener medios económicos para la subsistencia, haciendo de lado la posibilidad de dedicar tiempo al estudio superior, a pesar de que el tiempo invertido en estudiar para obtener un título universitario, redundará en beneficios económicos a mediano plazo, sin embargo, las necesidades a corto plazo, interrumpen la posibilidad de estudiar a las personas, a pesar de existir las instituciones que brinden educación superior.

Las nuevas herramientas tecnológicas y de comunicación han abierto la posibilidad de que las personas que por sus características se ven impedidas a acudir a las aulas a recibir educación universitaria, encuentren, en las “aulas virtuales” la posibilidad de obtener un título universitario y con ello, la posibilidad de prosperar en su situación económica.

Vulnerable es todo aquel que por su situación se ve impedido de poder gozar de sus derechos. La imposibilidad de acceder a la educación superior, crea un grupo vulnerable.

La División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco oferta la Licenciatura en Derecho en la modalidad a distancia como una oportunidad de inserción educativa para grupos vulnerables.

La presente ponencia expone de manera clara y precisa la operatividad de un programa educativo a distancia de la Licenciatura en Derecho explicando como ha evolucionado el mismo y como se encuentra integrada a la presente fecha, ofreciendo a los estudiantes que se han visto impedidos de la posibilidad de estudio en virtud de sus condiciones personales, obtener una instrucción sólida que les permita progreso no solo económico sino también crecimiento interior.

12.1 INTRODUCCIÓN

En la primera década del siglo XXI los sistemas de educación enfrentan varios retos para formar profesionistas porque deben responder a las demandas sociales en los difíciles contextos a los que se circunscriben (Cabral, 2011). Los avances tecnológicos y la creciente demanda de educación en las universidades exigen nuevas modalidades de formación que permitan la posibilidad de combinar la escuela y el trabajo, de igual manera continuar con sus estudios sin los requisitos de espacio y asistencia. Por ello la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a través del Sistema de Educación a Distancia contribuye al Modelo Educativo Flexible de esta Casa de Estudios al ampliar la cobertura, brindar equidad y acceso a la de educación superior a empresarios, jóvenes y adultos para incrementar su nivel de escolaridad o completar su formación, y a personas que se encuentran geográficamente dispersos o marginados, así como de aquellos que no tuvieron acceso a estudios superiores o habían interrumpido sus estudios (PDI, 2012- 2016, p.60).

La presente ponencia tiene como objetivo compartir la experiencia *Operativa de la Educación a Distancia* y la forma en que se sustenta su funcionamiento, a fin de brindar equidad y acceso a los diversos sectores de la población que por alguna razón no pueden realizar sus estudios en el sistema escolarizado, logrando con ello, que gocen del derecho a la educación esos sectores de la población a los que les es imposible acceder físicamente a las aulas y con ello, mejorar sus vidas.

12.2 ANTECEDENTES

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, reconociendo que la educación es un derecho protegido en la Constitución Mexicana y en diversos instrumentos internacionales, y que el mismo confiere, entre otros, el derecho -valga la redundancia-, a la no discriminación así como el acceder a todas las formas disponibles

de educación superior (PDHRE, 2005). Durante el periodo rectoral del Dr. Jorge Abdó Francis, de acuerdo a su Primer informe de actividades (UJAT, 2001) dirigió el modelo académico a establecer condiciones de flexibilización curricular para la cobertura, la pertinencia y la equidad de los estudiante, en ese sentido se propuso ampliar la oferta educativa a través de la educación abierta y a distancia, con ello enfrentar los retos del futuro “la calidad, la equidad y la inclusión de la diversidad cultural” (Miklos y Arroyo, 2008, párr. 5).

El propósito de diseñar un modelo pedagógico de educación abierta y a distancia, llevó a la formación de 25 profesores de diferentes disciplinas con el apoyo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Universidad de Guadalajara, a través de cursos como Diseño Instruccional de Educación a Distancia; Diseño y Evaluación de Materiales para la Educación a Distancia: materiales impresos, materiales audiovisuales y materiales informáticos; y Diseño de Programas de Educación Superior a Distancia.

La Universidad Autónoma de Tabasco (UJAT) en el año 2001 a través del Sistema de Educación Abierta y a Distancia brinda acceso a una preparación profesional mediante programas de licenciatura en modalidad no convencionales. Por ello oferta los Programas Educativos de Licenciatura en Derecho y Curso Complementario de la Enfermería en modalidad Abierta y a Distancia, con sedes en la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades y en la Extensión Universitaria de los Ríos (actualmente División Académica Multidisciplinaria de los Ríos) y en la División Académica de Ciencias de la Salud.

El Segundo Informe de Actividades del Dr, Jorge Abdó Francis señala que, “se capacitaron 386 profesores de las diversas Divisiones Académicas, a través de diplomados, seminarios y talleres sobre tópicos como el diseño de guías didácticas y elaboración de materiales educativos; todo ello encaminado a consolidar la educación abierta y a distancia por medio de la apertura de otros programas educativos” (UJAT, 2002, pp. 5-6). En este mismo periodo, el Sistema de Educación Abierta y a Distancia en los Programas Educativos de la licenciatura en Derecho y el curso Complementario de la licenciatura en Enfermería, inicia con una matrícula total de 200 estudiantes (Abdó, 2002, p.6). De igual manera oferta los diplomados en Diseño de Base de Datos y en la Enseñanza del Idioma.

Las necesidades y exigencias de diversos sectores de la población, demanda educación no convencional que les permita realizar sus estudios universitarios sin asistir a clases presenciales, por ello la UJAT empieza a considerar una oferta educativa en modalidad a distancia de los Programas Educativos de las licenciaturas en Contaduría Pública, Administración y Relaciones Comerciales.

El personal académico que participa en este sistema realiza una actividad docente de una forma no tradicional, por lo que los profesores debían considerarse como agentes de cambio y para ello debían estar capacitados (Gómez y Cano, 2011), por lo que se llevó a cabo el Diplomado en Educación a Distancia y Tecnologías para el Aprendizaje impartido por la Universidad de Guadalajara; con el Apoyo de la Universidad Autónoma de México se realizaron los talleres Aprendizaje en Educación Abierta y a Distancia y Elaboración de Materiales Educativos Orientados al Aprendizaje Autogestivo, además del teleseminario dirigido por el portafolio de consultores en educación a distancia de Medellín Colombia Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Estas acciones permitieron capacitar a 71 profesores de todas las Divisiones Académicas.

El Sistema de Educación Abierta y a Distancia fue implementado para brindar oportunidades de accesos a la Educación a Superior a las personas que ya se encuentran insertas en el ámbito laboral pero que de una u otra manera desean profesionalizar sus actividades, ante el Modelo Educativo Flexible puesto en marcha en el 2004, este propósito quedo rebasado en pocos años, ya que se posibilitó la oferta de materias a distancia a estudiantes inscritos en los programas educativos presenciales, con la finalidad de apoyarlos en el avance de sus trayectorias escolares.

La UJAT por primera ocasión según el Primer Informe de Actividades de la Mtra. Candita Gil Jiménez la oferta educativa de las Licenciaturas en Contaduría Pública, Administración y Relaciones Comerciales en modalidad a distancia, significa un gran avance en este rubro (UJAT, 2005, p.11). Cabe señalar que el impacto social de la modalidad a distancia, constituye una oportunidad para quienes no tienen la posibilidad de asistir diariamente a la universidad.

La evaluación realizada al Sistema de Educación Abierta y a Distancia en el 2008, permitió plantear la necesidad de reestructurar la operatividad del modelo académico de abierto y a distancia, para un nuevo modelo institucional de Educación a Distancia. Los resultados obtenidos en la evaluación permitieron a la Dirección de Educación a Distancia de la UJAT, abordar la propuesta de una reestructuración del Modelo Académico del Sistema de Educación Abierta y a Distancia a un nuevo Modelo Institucional de Educación a Distancia (MISEaD, 2013).

Las acciones emprendidas en 2011 llevaron al Sistema de Educación a Distancia innovar su plataforma tecnológica bajo el sistema Moodle. Con ello se proporciona una herramienta tecnológica que consolida el Modelo Educativo de la Universidad y la educación virtual que se imparte en esta Casa de Estudios. Según el Cuarto Informe de Actividades de la Mtra. Candita Gil Jiménez, en la misma línea el Honorable Consejo Universitario aprobó en septiembre de 2011,

el nuevo Modelo Institucional del Sistema de Educación a Distancia que contiene las bases conceptuales y metodológicas en esta modalidad (UJAT, 2011, pp. 40-41).

La Dirección de Educación a Distancia en ese mismo año con aras de fortalecer el Programa Educativo de la licenciatura en Derecho, que se ofrece en la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, impartió el Diplomado Elaboración de Materiales Autogestivos para Ambientes Virtuales, así como los Cursos de Elaboración de Guías Didácticas, y Consideraciones y Generalidades de la Educación a Distancia y la Acción Tutorial. Como producto de estas acciones, se elaboraron 24 guías didácticas para la licenciatura en Derecho.

La reestructuración del Modelo Académico del Sistema de Educación Abierta y a Distancia a un nuevo Modelo Institucional de Educación a Distancia permitió que en el mismo al Programa Educativo de la licenciatura en Derecho transitar a una modalidad a distancia, donde no se requiere la presencia física del docente en un salón de clases, ya que los estudiantes del curso pueden estudiar en su casa, en el lugar de trabajo, en el tiempo que tengan disponible; el medio de aprendizaje es a través de la Plataforma Tecnológica de Moodle y el proceso educativo se realiza empleando las Guías Didácticas, en periodos escolares trimestrales.

La División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades durante el período de trabajo del Dr. Lenin Méndez Paz, a partir del 2013 impulsa la licenciatura en Derecho a través de la Coordinación de Educación a Distancia de la DACSyH responsable del Programa Educativo y una planta académica integrada por 27 docentes. De los cuales 16 únicamente desempeñaban las dos funciones principales de un académico: facilitar el aprendizaje del estudiante y diseñar guías didácticas.

En ese mismo año se invitó a 11 docentes al curso taller Diseño y Elaboración de Guías Didáctica para la Modalidad a Distancia. El resultado de esta formación fue 27 profesores y expertos disciplinares en el desarrollo de guías didácticas.

Actualmente la planta académica de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades (DACSyH) está integrada por 36 profesores. Los cuales han participado en los cursos talleres Diseño de materiales didácticos, Planeación didáctica en educación a Distancia, Entrenamiento en el uso de la Plataforma Tecnológica Moodle, Formación en la aplicación didáctica de las TIC en ambientes virtuales y Formación en el diseño y elaboración de guías didácticas. Estos cursos talleres se llevaron a cabo en colaboración con la Universidad Autónoma de México, Universidad de Guadalajara y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en las modalidades presencial y a distancia, a efectos de capacitarlos en las TIC para que puedan desarrollar plenamente su labor.

La Coordinación de Educación a Distancia (CEaD) de la DACSyH, a partir del 2014 establece como requisito de ingreso participar y aprobar estos cursos talleres para formar parte del padrón académica del SEaD DACSyH y fungir como profesor y experto disciplinar de la licenciatura en Derecho a Distancia.

CEaD, la Dirección de Educación a Distancia y los expertos disciplinares han diseñado desde el periodo escolar 2011 -1 hasta el periodo 2014-1 un total de 57 guías didácticas de las asignaturas que integran el Plan de Estudio de la licenciatura en Derecho. Lo cual permite atender a una población estudiantil de 85 estudiantes, de esta manera puedan avanzar en su trayectoria académica de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

12.3. DESARROLLO DEL TEMA.

12.3.1 Componentes operativos del Programa Educativo de Licenciatura en Derecho a Distancia

La operatividad de la Licenciatura en Derecho a Distancia se fundamenta en el Modelo Educativo Flexible de la UJAT, el Modelo Institucional del Sistema de Educación a Distancia y el marco normativo de la Legislación Universitaria. De esta manera opera con la interacción de cinco componentes básicos: la instancia administrativa, el estudiante, el académico, los recursos Sistema de Gestión de Conocimiento y los materiales didácticos.

12.3.1.1 Estudiante

Éste cursa un plan de estudio totalmente a distancia soportado en un sistema de gestión del conocimiento (Plataforma Tecnológica Institucional SEaD-UJAT) donde el diseño instruccional de la asignatura se encuentra distribuido en un aula virtual. Este tipo de estudiante se caracteriza por participar en el proceso enseñanza y aprendizaje bajo condiciones distintas a las convencionales, tales como: dedicación de tiempo parcial al estudio, pertenece a un grupo heterogéneo en edad y conocimiento, siendo generalmente un adulto con experiencia de vida y trabajo, es económicamente independiente, se encuentra disperso geográficamente de la institución y su principal ambiente de aprendizaje son los espacios virtuales.

12.3.1.2. Académico

El personal académico que participa en las actividades del PE de la Licenciatura en Derecho a Distancia es asignado por el Director de la División Académica por un periodo determinado. En su quehacer educativo desempeña alguno de los siguientes roles:

Profesor, es el agente cuya acción está enfocada a motivar y potenciar el aprendizaje independiente y autónomo del estudiante.

Experto disciplinar, es el profesor investigador que domina un área o disciplina de conocimiento, así como responsable del diseño instruccional de los contenidos, su labor radica en facilitar el aprendizaje mediante la elaboración de una guía didáctica.

Tutor de Seguimiento, es el académico que brinda apoyo para solucionar las diferentes situaciones a las que puede enfrentarse el alumno inscrito en un programa educativo impartido en esa modalidad.

Comisión Académica, está conformada por cinco profesores investigadores expertos en diferentes áreas relacionadas con actividades propias de su disciplina y de la educación a distancia. Establecen mecanismos eficientes de seguimiento, difusión y evaluación para fortalecer y consolidar la operatividad del Plan Estudio de Licenciatura en Derecho a Distancia.

13.3.1.3. Instancias Administrativas

La efectividad y desarrollo del Programa Educativo de la Licenciatura en Derecho en modalidad Distancia se logra a través del trabajo colaborativo de tres instancias administrativas:

División Académica, es la unidad académica responsable de proporcionar los recursos y condiciones requeridas para la operatividad del Programa Educativo. Trabaja de manera conjunta con la Dirección de Educación a Distancia.

Dirección de Educación a Distancia, que coordina el trabajo de los actores que intervienen en el SEaD con la finalidad de gestionar, otorgar y asegurar la existencia de los recursos materiales, tecnológicos y humanos que contribuyan al logro de los objetivos institucionalmente establecidos para la modalidad.

Coordinación de Educación a Distancia (CEaD), es el área encargada de administrar y supervisar los recursos humanos y tecnológicos requeridos para la operatividad del PE. Su principal tarea radica en coadyuvar los esfuerzos de la Dirección del SEaD y la División Académica.

13.3.1.4 Sistema de Gestión del Conocimiento, Plataforma Moodle

El *Sistema de Gestión del Conocimiento (Plataforma Tecnológica Moodle del SEaD-UJAT)*, es una aplicación informática que soporta tanto la distribución de materiales y contenidos como aplicaciones y recursos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, proporcionando un espacio para el desarrollo de la actividad académica a distancia, es decir de una forma virtual. El Sistema de Gestión del

Conocimiento recibe continuamente actualización y mantenimiento por lo que su estructura y diseño puede varias cada trimestre escolar. El departamento de Desarrollo Tecnológico es el responsable de la Dirección de Educación a Distancia, es el responsable de administrar dicho sistema.

La Licenciatura en Derecho a Distancia se imparte a través de la Plataforma Tecnológica del SEaD UJAT Moodle en un ambiente virtual de aprendizaje. Para ingresar a esta plataforma, los docentes y estudiantes deben acceder al sitio web de la Universidad y en seguida dirigirse al apartado Educación a Distancia, en este espacio se encuentra el acceso directo de la plataforma, véase Figura 1.

Figura 1. Plataforma Institucional de la UJAT (Moodle).

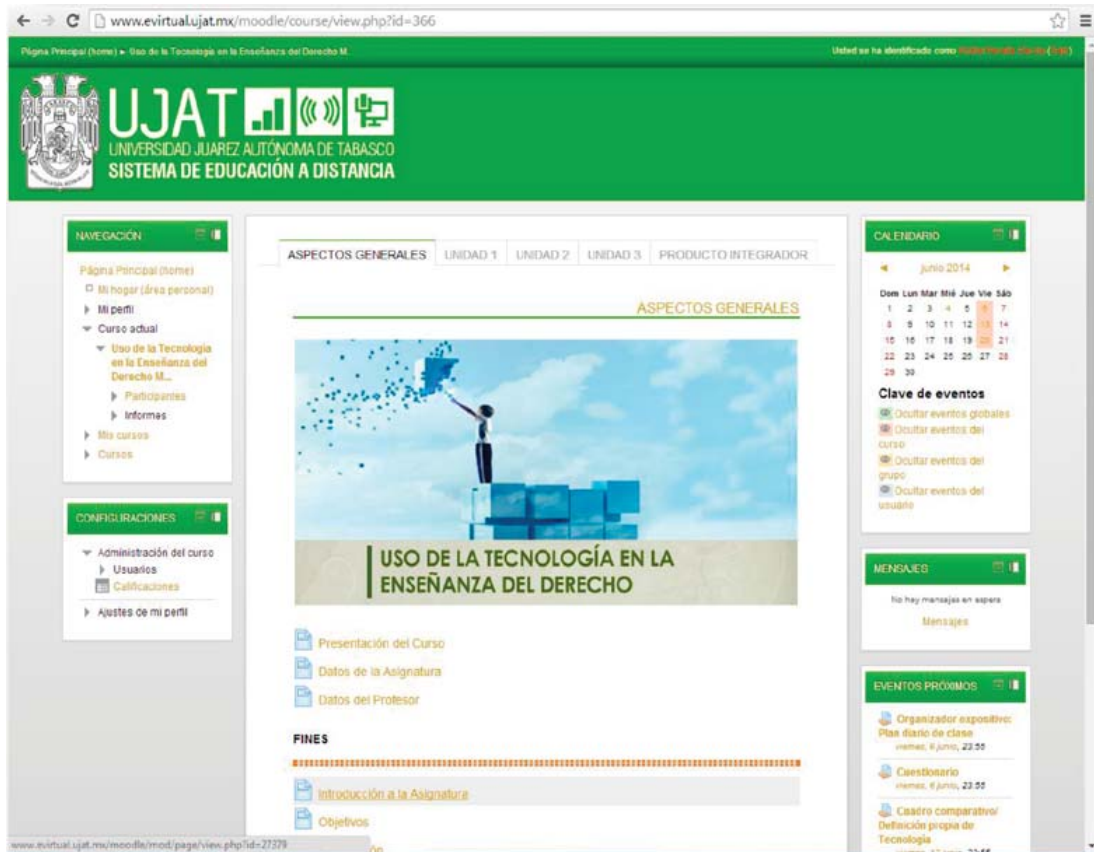


13.3.1.5 Aulas Virtuales

El *Aula Virtual*, es un entorno de enseñanza aprendizaje en el que se desarrolla un curso. Se basa en un conjunto herramientas tecnológicas (chat, foros, calendario, envío de tarea, etc.) la guía didáctica (consideraciones generales y específicas), los materiales y recursos didácticos, que permiten a los estudiantes participar, interactuar y comunicarse con el profesor, así como aprender y desarrollar habilidades y competencias, Véase Figura 2.

Por lo tanto, una vez que el alumno ingresa a la plataforma institucional y selecciona uno de los cursos, podrá acceder a su aula virtual, en ese espacio encontrará todo lo necesario para iniciar el estudio y aprendizaje de la asignatura en particular, en compañía del académico quién es el orientador y facilitador del conocimiento.

Figura 2. Aula virtual



11.3.1.6. Guía y Material Didáctico

La modalidad a distancia converge con un conjunto de acciones, recursos y materiales didácticos que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje, que están acorde a las características propias de la modalidad y a la formación y estilos de aprendizaje de los estudiantes, además de cumplir con los objetivos y contenidos del programa y contribuir la capacidad autodidáctica y el aprendizaje autónomo.

Los materiales didácticos básicos y de consultan pueden ser:

- Impreso: libros, revistas, antologías, boletines, trípticos, enciclopedias, diccionarios, entre otros.
- Audiovisual o multimedia: películas, comerciales, videos, flash, animaciones, entre otros.
- Electrónico: revistas, libros digitalizados, boletines, panfletos, entre otros.
- En línea: todo aquel material alojado en un entorno virtual que es usado con fines educativos.

Las Guías Didácticas también son consideradas como materiales didácticos, están diseñados por los expertos disciplinares, a fin de instruir al estudiante lo que va a prender en el curso y lo que tiene que hacer para lograrlo, por lo tanto, el contenido, estrategias de aprendizaje, materiales y recursos tecnológicos y didácticos, deben ser claros y accesibles al alumno, para que éste pueda alcanzar los objetivos de aprendizaje y autoaprendizaje.

Elementos de una guía didáctica:

ASPECTOS GENERALES	
<i>Presentación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Datos de identificación • Datos del profesor • Presentación del curso
<i>Fines</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Objetivos • Justificación
<i>Metodología y evaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de trabajo: Actividades • Material didáctico • Comunicación: Foros, Correo electrónico, Chat, Teléfono, Mensajes, Redes Sociales, Calendario • Evaluación: Forma de evaluación; Elementos de evaluación, Valores o ponderaciones: Fondo y forma; Tipo de evaluación: Producto Integrador, ordinario y extraordinario.
<i>Contenido temático y bibliografía</i>	
CARACTERÍSTICAS PARTICULARES	
<i>Nombre de Unidad, Introducción, Objetivo y Contenido Temático</i>	
<i>Actividad preliminar, de aprendizaje y producto integrador</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Número de semana • Número de actividad • Vigencia • Objetivo de la actividad • Estrategia didáctica • Clase • Consigna • Material didáctico • Criterio de evaluación: Fondo, Forma, Ponderación • Avisos

12.3.2 Formación de profesorado para educación a distancia

La formación del profesorado del SEaD DACSyH se basa en el modelo de reflexión sobre la acción. Este modelo comprende dos etapas:

La primera consiste en la participación de cursos talleres que tienen como objetivos:

- a. *Formación en diseño de materiales didácticos.* Su propósito principal consiste en diseñar y desarrollar materiales didácticos adecuados para ambientes virtuales.
- b. *Formación en planeación didáctica en educación a distancia.* Este tipo de entrenamiento tiene como objetivo brindar las herramientas pedagógicas al profesor para abordar, analizar y diseñar planes que le permitan llevar de manera exitosa el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- c. *Entrenamiento en el uso de la Plataforma Tecnológica Moodle.* Se capacita al profesor en el uso de las herramientas y funciones básicas de la plataforma tecnológica Moodle, así como el manejo eficiente de las aulas virtuales.
- d. *Formación en la aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y comunicación en ambientes virtuales.* El profesor aprende a identificar los diferentes tipos de tecnología que puede aplicar didácticamente para el desarrollo de los contenidos, el proceso de enseñanza aprendizaje y elaboración de los materiales didácticos.
- e. *Formación en el diseño y elaboración de guías didácticas.* Se prepara al profesor para desarrollar y adaptar programas de estudios en modalidad a distancia, a través del modelo instruccional implementada por el Sistema de Educación a Distancia de la UJAT.

Los cursos talleres de formación correspondiente a los incisos *a*, *b*, *c* y *d* se llevan a cabo en colaboración con Instituciones de Educación Superior como la Universidad Autónoma de México, Universidad de Guadalajara y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en modalidades presencial y a distancia. Es requisito indispensable aprobar estos cursos talleres para recibir la formación *e* y fungir como experto disciplinar de la licenciatura en Derecho en modalidad a distancia.

La segunda etapa consiste en la formación proporcionada por el apoyo profesional de compañeros y de la Institución Educativa. Esta se realiza a través de la Comisión Académica de Guías Didácticas del SEaD DACSyH, que tiene como propósito atender de forma pertinente el desarrollo, producción y evaluación de materiales, recursos y guías didácticas consideradas para la oferta del programa de licenciatura en Derecho y otros que de acuerdo a los estudios necesarios puedan ser

ofertados en razón de los requerimientos institucionales. Cabe señalar que la Comisión Académica está integrada por profesores expertos disciplinares con experiencia en el diseño y elaboración de guías de didácticas para la modalidad a distancia.

12.3.3 Ingreso

Para ingresar a la Licenciatura en Derecho a Distancia, el alumno debe de cubrir una serie de requisitos y trámites, de acuerdo a la Convocatoria de Ingreso que emita la UJAT y al Reglamento Escolar del Modelo Educativo Flexible Vigente.

1. *Pre-registro*: Consiste en ingresar al área indicada en la guía del proceso de admisión y responder en línea el cuestionario CENEVAL. Al final del mismo, el sistema de registro otorga un número de folio y establece los requisitos y trámites para obtener el comprobante de ingreso al examen de selección. (Es importante agregar correctamente la CURP, para evitar futuros problemas en el registro).
2. *Entrevista*: el aspirante deberá presentarse en la oficina de la Coordinación del Sistema de Educación a Distancia (SEaD) de la DACSyH, ubicada en el Edificio “B” 2do. Nivel, del Campus Bicentenario de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades con domicilio en Prolongación de Paseo Usumacinta s/n, Ranchería González, 1a. Sección; para realizar entrevista previa con el comité del Sistema de Educación a Distancia (SEaD) en las fechas establecida, con los siguientes documentos:
 - Comprobante de registro impreso
 - Original para cotejo y copia del certificado de bachillerato
 - Original para cotejo y copia del acta de nacimiento
 - Original para cotejo y copia de constancia laboral en algún sector productivo
 - Original para cotejo y copia de la carta de exposición de motivos
 - Copia de la CURP
 - Con el comprobante de registro impreso y sellado por el comité del Sistema de Educación a Distancia (SEaD) de la División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades, el aspirante podrá continuar con los demás trámites.
3. *Pago de cuota de derecho a examen*, mismo que deberá efectuarse con base en las especificaciones que aparecerán en el comprobante de registro de acuerdo a la elección de la institución bancaria que la UJAT pone a tu disposición: Bancomer, HSBC y Santander.

4. *Entrega de documentos y recepción del comprobante de ingreso al examen de selección*, mismo que deberá efectuarlo de forma personal en la fecha y hora establecida en el comprobante de registro, en las oficinas de la Dirección de Servicios Escolares ubicada en Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, en la ciudad de Villahermosa, Tabasco.
 - *Curso propedéutico*: el aspirante deberá acreditar un curso propedéutico de carácter obligatorio previo al examen de selección.
 - *Examen de selección*, que deberá ser aprobado.

El alumno aceptado debe asistir al curso de inducción a la modalidad a distancia a fin de conocer la operatividad de la licenciatura y la metodología de trabajo implementada en las aulas virtuales.

12.3.4 Proceso de enseñanza y aprendizaje

De acuerdo al Modelo Institucional de EaD (2013) está centrada en el estudiante, quien es un individuo con características particulares que lo distinguen como persona cognitiva y psicosocial, como lo es la edad, antecedentes académicos, origen, filiación social y personalidad, que lo provee de un bagaje cultural que lo hace conducirse de cierta manera y reaccionar de modo particular aún ante un mismo estímulo; en síntesis, es un ser único y distinto a cualquier otro. Por esta razón se debe trabajar en el desarrollo de estrategias que atiendan distintas formas y estilos de aprendizaje. Bajo esta perspectiva el Modelo Institucional del SEaD se fundamenta en la concepción pedagógica constructivista y humanista del aprendizaje.

La relación maestro-estudiante es diferente a la que se establece en la modalidad presencial, pues no se cuenta con la presencia física del profesor ni de los compañeros, en este tipo de educación la comunicación que fluye entre ambas partes se da a través de herramientas tecnológicas tales como una plataforma educativa, el correo electrónico, el chat o el teléfono. Este proceso educativo se lleva a cabo empleando Guías Didácticas que tienen la función de informar al estudiante de lo que aprenderá en el curso y lo que tiene que hacer para lograrlo.

En este modelo el papel del profesor es el de guía y facilitador, debe ser un motivador para que el estudiante sienta la confianza de comprometerse con el desarrollo de sus capacidades y conocimientos. Éste debe ser una persona consciente de las características de los estudiantes, conocerlos, que implique tener una clara idea de su perfil. Pasa de ser solo informador a ser un mediador entre los contenidos, el modelo instruccional, los materiales de estudio y los estudiantes.

12.4 CONCLUSIÓN

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común (Lula, Haddad y Paim, 2008).

Como se ha visto a lo largo del presente trabajo, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco a través del desarrollo y evolución de sus propuestas pedagógicas, permite a los alumnos gozar de este derecho fundamental (educación), siendo que en la especie se trata de experiencias exitosas que ofrecen la posibilidad a los estudiantes de obtener preparación de calidad y con ello superarse y dejar de formar parte de grupos vulnerables.

REFERENCIAS

- CABRAL, Brenda. (2011). *La educación a distancia vista desde la perspectiva bibliotecológica, México*. Recuperado de: http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/educacion_distancia_bibliotecologica.pdf
- DÍAZ, M. (2005). "Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva". *Cuadernos de Integración Europea Num. 2*. Septiembre 2005. Vid sitio: <http://cde.uv.es/documents/2005-02-16.pdf>
- GARCÍA, L. (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Ariel Educación.
- GÓMEZ, J., & Cano, J. (2011). "El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades". *Contextos, Educativos, 14*. Recuperado de <http://publicaciones.unirioja.es/ojs-2.4.2/index.php/contextos/article/view/640>
- MIKLOS, T., & Arroyo, M. (enero – marzo, 2008). "Una visión prospectiva de la educación a distancia en América Latina". *Innovación Educativa, 8(42)*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421234002.pdf>
- O, J. (2005). "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento". Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf?div_locati

- PDHRE. (2005). *El derecho humano a la educación: movimiento de los pueblos para la educación de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.pdhre.org/rights/education-sp.html>
- RUIZ, C., Mas, Ó., Tejada, J., & Navío, A. (2008). “Funciones y escenarios de actuación del profesor universitario: Apuntes para la definición del perfil basado en competencias”. *Revista de la educación superior*, 37(146). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-27602008000200008&lng=es&tlng=es.
- SANGRÁ, A. (2002). “Educación a distancia, educación presencial y uso de la tecnología: una triada para el progreso educativo”. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>
- SCHALK, A. (2010), “El impacto de las TIC en la educación, Brasilia”. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190555s.pdf>
- LULA, L., Haddad, F., & Paim, J. (2008). “Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro” (Informe Nacional de Brasil 2008). Recuperado del sitio: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NRo8_sp.pdf
- UNIVERSIDAD Juárez Autónoma de Tabasco. (2001). “Primer informe de actividades”. Jorge Abdo Francis (Informe no. 1). México: Colección Justo Sierra.
- · —, (2001a). Segundo informe de actividades. Jorge Abdo Francis (Informe No. 2). México: Colección Justo Sierra.
- · —, (2002). Tercer informe de actividades. Jorge Abdo Francis (Informe No. 3). México: Colección Justo Sierra.
- · —, (2005). Primer informe de actividades 2004. Candita Gil Jiménez (Informe No. 1). México: Colección Justo Sierra.
- · —(2011). Cuarto informe de actividades 2010. Candita Gil Jiménez (Informe No. 4). México: Colección Justo Sierra.
- · — (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012 – 2016. México: Colección Justo Sierra.
- · —(2013). Modelo Institucional del Sistema de Educación a Distancia. México: Colección Justo Sierra.

13 ESTRATEGIAS PARA APOYAR LA PERMANENCIA DE ALUMNOS FORÁNEOS EN LA UNIVERSIDAD

Susana Anabel Guillén Ramírez
Universidad Veracruzana. México
Tel. Cel. 782 122 8869
sguillen@uv.mx

RESUMEN

Uno de los grupos que más abandonan una carrera universitaria son los jóvenes foráneos, aquellos que se desplazan de una comunidad, de otras ciudades e, incluso de otros estados porque en el lugar de origen no se oferta la profesión de su preferencia.

Son precisamente estos jóvenes quienes, por diversos factores, más sufren el estar lejos del hogar y de la familia. Al sólo contar con limitados recursos por parte de sus familiares enfrentan grandes necesidades como encontrar un lugar barato y cercano a la facultad para hacer rendir el dinero con que cuentan para poder subsistir.

En ocasiones son víctimas de graves delitos, como robos o violaciones, y entonces resienten más que nunca el apoyo familiar.

Se han visto algunas “*buenas prácticas*” implementadas por IES para apoyar el ingreso, permanencia y egreso de grupos vulnerables, como son la erradicación de la discriminación en cualquiera de sus formas, el apoyo a madres solteras o alumnas embarazadas, a alumnos mayores, a alumnos de comunidades, etc., pero de alguna manera no hemos puesto suficiente atención en aquellos jóvenes que luchan cada día para permanecer en la universidad, por cumplirse su sueño de ser unos profesionistas.

En el presente trabajo se expresan algunas estrategias que pueden coadyuvar a que los alumnos foráneos permanezcan en la Universidad y terminen su carrera, con la implementación de algunos programas como acomodarles los horarios para que sólo tomen materias en la mañana o en la tarde, que la Institución realice Vinculación con el sector laboral para convenios de trabajos por horas, implementar

un Plan de becas dirigido especialmente a ellos, incorporar a todos los alumnos al Seguro institucional, acomodar alumnos en casa de otros alumnos que tengan la posibilidad de darles albergue (habitación) o bien con docentes, darles trabajo de medio tiempo o por horas, crear una Bolsa de trabajo para chicas para que trabajen como asistentes en casa o niñeras, implementar el Programa “*Adopta un alumno*” y el Programa “*Tutor alumno*”. Todos estos apoyos mediante una *Carta compromiso* donde el alumno se comprometa a observar buena conducta, para gozar de alguna (s) de estas prerrogativas.

13.1 INTRODUCCIÓN

En la Universidad Veracruzana, por lo menos el 50% de los alumnos de nuevo ingreso son foráneos, provienen de otras ciudades cercanas, no tan cercanas e, inclusive, de otros estados en cuyas universidades no ofrecen la carrera deseada para convertirse en futuros profesionistas.

Todos los alumnos aspirantes a ser aceptados en la Universidad Veracruzana, foráneos y locales, sólo deben cumplir un requisito para asegurar su ingreso: presentar examen de admisión y quedar dentro del número de lugares disponibles en la carrera elegida.

Al publicarse los resultados y presentarse a inscribirse a la facultad que será su segundo hogar en los siguientes cuatro o cinco años, no sólo deben familiarizarse con las instalaciones, las calles adyacentes, camiones de ruta, comercios cercanos, etc., sino que de inmediato se dan a la tarea de buscar una pensión en la cual quedarse, frecuentemente con otros chicos o chicas, según sea el caso.

Sin embargo, los chicos y chicas foráneos que se quedan en un lugar ajeno, distante de su tierra, de su familia, de los amigos, no sólo tienen que sufrir, la melancolía, la tristeza de la lejanía, sino enfrentar algunos factores que pueden amenazar la consecución de sus sueños. Por ejemplo: el factor económico, que la pensión que les sirve de vivienda esté lejos de la facultad donde cursan sus estudios, la inseguridad, darse cuenta de que la carrera elegida no es de su total agrado, etc., aquí analizamos algunos factores.

13.1.1 Factor económico.

Aun cuando la mayoría de los alumnos que provienen de otras ciudades y/o estados, cuentan con apoyo económico y reciben un depósito periódicamente, en ocasiones

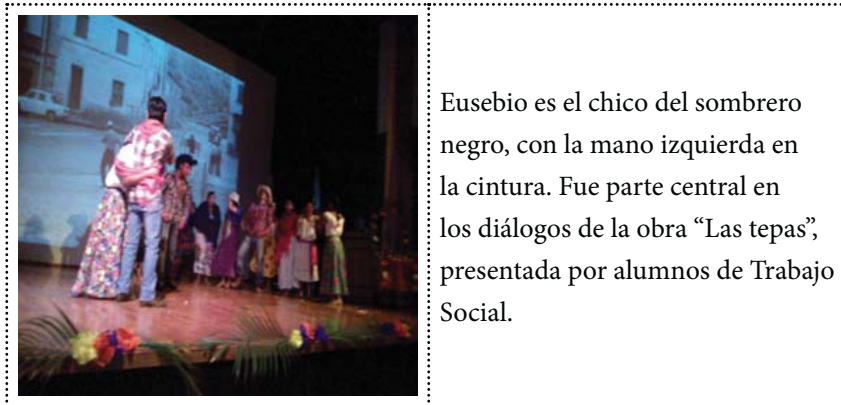
cuando a los padres o a quienes son responsables de su educación, les surge alguna situación que les impide enviarles dinero regularmente, es entonces cuando los jóvenes se ven frente a una amenaza a sus estudios, a la compra de útiles escolares, al pago de la pensión e, inclusive a no poder siquiera alimentarse adecuadamente.

Existe una minoría de alumnos que, sin embargo, sólo cuenta parcialmente con el apoyo de sus padres, y sufren privaciones de toda índole que afectan su aprovechamiento escolar, su seguridad al quedarse en pensiones que no ofrecen las mejores condiciones, no pueden comprar útiles escolares, ropa, y en ocasiones los gastos más necesarios como pasajes y alimentos que, a la larga afectarán su salud.

En la Facultad de Trabajo Social de la Región Poza Rica-Tupan, tenemos algunos ejemplos de jóvenes que se enfrentan al desafío de terminar una carrera por sus propios medios. Tenemos a Eusebio, un joven proveniente de una comunidad no muy cercana, de tal manera que sólo va a visitar a su familia en muy contadas ocasiones. El primer día que iniciaron las clases, Eusebio se quedó en una de las bancas de la facultad y, por alguna razón, el chico tuvo la confianza de contarme que no tenía dónde quedarse y entre otra maestra y yo, lo contactamos con otro chico para que le diera alojamiento en la pensión donde se quedaba; pero no hubo necesidad, Eusebio es un joven muy extrovertido y pronto una compañera le ofreció un lugar provisionalmente en su casa.

Pronto, se las ingenió para acomodarse en un puesto de tacos, luego en un taller donde trabaja por horas, no ha descuidado sus estudios, va y viene continuamente para cumplir en el trabajo y en la escuela. El año pasado participó en la obra teatral del festejo de los fieles difuntos, sus diálogos y el personaje que representó fue el más largo y participativo de la obra. Aun así, este chico admirable, tuvo diez en dos materias y nueve en otra de las tres materias que le impartí el semestre pasado. Las respuestas a sus exámenes son puntuales y sus participaciones en clase son pertinentes y respetuosas. Pero... ¿podrá Eusebio terminar su carrera con tantas actividades que tiene que realizar para sobrevivir y satisfacer sus necesidades personales y académicas? ¿Por cuánto tiempo más podrá soportar la presión del trabajo, de la escuela, de exámenes y tareas al no contar con el apoyo de su familia para sobrevivir y para sus estudios?

Tabla 1. *Eusebio.*



13.1.2 Factor vivienda

Uno de los elementos incidentes en el inicio de la vida universitaria de los alumnos foráneos es la inmediata búsqueda de un lugar donde vivir... una vivienda, cuarto, habitación sola o compartida, pero que sea barata, cercana a la facultad, cómoda, ventilada y con los servicios básicos.

Desafortunadamente, muy pocas veces se tiene esa suerte, y buscando ante todo la economía, los jóvenes se alojan en lugares poco seguros, con incomodidades, lejanos a la facultad y entonces, lo que se ahorran en renta, lo gastan en pasajes o tienen que caminar largas distancias para ahorrar su poco dinero.

13.1.3 Factor inseguridad

La más grande angustia e incertidumbre que se vive por parte de los padres de alumnos foráneos, es el temor de que les pase algo a los hijos que se encuentran lejos del hogar. A los hijos se les advierte de alejarse de las malas compañías, de evitar los vicios, etc., pero con respecto a las hijas, la preocupación es aún mayor.

Las chicas, jovencitas algunas de poco menos de dieciocho años, llenas de ilusiones, confianza en los amigos y en general en todas las personas, lo cual muchas veces les acarrea dolorosas y terribles experiencias, algunas veces sólo son robos, asaltos, sustos, contacto con gente no grata; sin embargo, algunas de estas alumnas foráneas han sufrido violaciones sexuales. Tenemos casos documentados, denunciados ante las Agencias Especializadas en delitos sexuales y contra la

familia, tanto en Tuxpan como en Poza Rica, en que las jóvenes, armándose de valor, de coraje, haciendo a un lado su vergüenza e impotencia, han recurrido primero a las autoridades de su facultad para después presentar su denuncia y, repetir y repetir y repetir ante la Agente de la Agencia, ante la ginecóloga, ante la psicóloga y ante la policía todos los pormenores y detalles de la agresión sufrida.

Tenemos el caso de una alumna de una Facultad de Tuxpan, fue víctima de una violación por parte de un taxista, la joven es proveniente de Villahermosa, Tabasco, en ese estado no se ofrece la carrera que ella quería, después de hacer su examen de admisión, se inscribió y buscó un lugar donde alojarse... hizo amigos y confiaba en la gente, no tenía por qué desconfiar... pero su inexperiencia pronto le haría saber de la peor manera, que no podemos confiar en todas las personas. Después de ser víctima del incalificable atentado, por ser la víspera del período vacacional de diciembre, se fue a su casa y, por el estado emocional en que se encontraba primero se sinceró con su hermana mayor y después con sus padres, quienes la llevaron con una doctora que le detectó una infección vaginal, luego con una psicóloga que la ayudó a superar o a medio superar lo insuperable. Su familia le aconsejó que denunciara, y regresando a la facultad en enero, decidió hablar con su director, y personal del área jurídica la acompañó a realizar su denuncia. Al cabo de algunos meses, casualmente vio el taxi y reconoció a su agresor, como iba con amigos, uno de ellos anotó el número del vehículo y la acompañaron a la Agencia Especializada a avisar que ya tenía el dato del taxi y en cuestión de minutos, el delincuente fue aprehendido y encarcelado. Nuestra alumna ratificó su denuncia y el tipo ahora está en la cárcel por múltiples delitos y ella tranquila porque ya no agredirá a otras chicas.

Había que ver la enorme desolación, angustia, vergüenza, dolor, temor, tristeza e impotencia en la carita de esta joven universitaria para sólo tener una pequeña idea del viacrucis que significa una agresión de este tipo. Éste no fue sólo un atentado contra su cuerpo, sino también contra su alma, su espíritu, sus sueños de ser algún día la profesionista que quiere ser y; sin embargo, tener la fortaleza y el coraje de seguir adelante con ese sueño, su meta en la vida, la razón de haber venido de tan lejos a cursar una carrera que en su lugar de origen no se ofrece.

Esta joven ha podido salir adelante, sus amigos saben lo que le pasó y la apoyan, la comprenden, no sufre en lo posible, el estigma de ser una mujer abusada, pero... ¿y si no hubiera tenido la oportunidad de vivir para contarle y denunciar a su victimario? Muchos y muchas jóvenes están expuestos a un sin fin de peligros, peligros que igual les puede pasar en su lugar de origen, pero lejos de casa, de papá y mamá, los hermanos y los amigos, es inmensamente más intenso el sufrimiento.

13.1.4 Factor carrera.

Generalmente, entre el segundo y cuarto semestre de la carrera, algunos chicos encuentran que la carrera que eligieron no era lo que esperaban, empiezan a sentirla aburrida, se muestran desinteresados en los temas, faltan a clases, no cumplen con las tareas y temen defraudar a sus padres y decirles que ya no quieren estudiar o que prefieren otra carrera, con el consiguiente nuevo trámite de preinscripción y nuevos gastos.

Los tutores académicos orientan a sus tutorados en cuanto la secuencia de las Experiencias Educativas, cuándo es pertinente tomar unas u otras para reforzar conocimientos, los encauzan en su formación, a veces concilian con otros docentes para apoyar al alumno o escuchan las problemáticas por las que atraviesan en determinado momento o se muestran desmotivados porque la carrera que eligieron no es la que querían ellos sino sus padres, etc., pero no se puede hacer mucho cuando es el alumno quien toma su decisión y abandona la facultad.

13.1.4 Factor embarazo.

A pesar de las múltiples recomendaciones de los padres, de los maestros, y de los programas de control del embarazo, algunas jovencitas resultan embarazadas. Como es bien sabido, un embarazo viene a trastocar su vida universitaria y familiar en todos los sentidos. Peor aún si la pareja no se hace responsable o también es demasiado joven, porque el embarazo afecta a los dos y si los dos son estudiantes, todavía más. Si la pareja no tiene apoyo de los padres, como resultado, el jovencito tendrá que ponerse a trabajar y dejar la escuela o alternar la escuela con el trabajo, lo cual definitivamente afecta sus estudios al tener que hacerse cargo de una familia. La jovencita verá mermado su aprovechamiento escolar a causa de los malestares del embarazo y finalmente, de no contar con el apoyo familiar, tal vez se vea precisada a dejar la escuela.

Las becas para madres solteras o embarazadas probablemente alivien un poco sus necesidades y las de su bebé, pero también son una especie de trampa para no pensar o pensar muy poco en las consecuencias que trae un embarazo al confiar en que van a tener esos apoyos.

13.2 BUENAS PRÁCTICAS TOMADAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

13.2.1. La meta no es llegar, sino mantenerse.

En el Libro Accedes 2012, Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica, con Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro Ceacero como Coordinadores, se habla de múltiples estrategias llamadas “buenas prácticas” para la inclusión, acceso, permanencia, graduación, inserción al empleo, etc., he aquí lo que se menciona en dicho libro con relación a las Buenas prácticas durante el transcurso de la vida académica.

Relativas a programas de acompañamiento y ayuda al estudio

A. Programa de admisión restringida (PAR). Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) (Costa Rica, <http://www.tec.ac.cr>).

En 2006, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) impulsa el Programa de Admisión Restringida (PAR) con el objetivo de favorecer el acceso y permanencia de dichos jóvenes a través de servicios.

B. Función tutorial en la universidad. Universidad Oberta de Catalunya (UOC) (España, <http://www.uoc.edu/portal/ca/index.html>)

En 2004-2005, la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) especializa la función tutorial, pasando de un único tutor a diferentes tipos de tutores, con el objetivo de reducir el abandono que se produce como consecuencia de un desajuste entre las expectativas de los estudiantes y la experiencia real con la que se encuentran.

Relativas a acciones de servicio estudiantil

A. Programa Casa Infantil Universitaria. Universidad de Costa Rica (Costa Rica, <http://www.ucr.ac.cr/>)

En 2004, la Vicerrectoría de Vida Estudiantil de la Universidad de Costa Rica creó el Programa Casa Infantil Universitaria para sus estudiantes con hijos y que, por su situación familiar, social o económica, no pueden atenderlos mientras asisten a las clases ordinarias, las evaluaciones finales o el trabajo final de graduación.

B. Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU). Universidad de la República (Uruguay, <http://www.bienestar.edu.uy>)

Desde el área de trabajo social se ofrecen apoyos económicos, en forma de becas, cuyo objetivo es ayudar a estudiantes con situaciones económicas desfavorables que pueden dificultar su permanencia y egreso académico. En segundo lugar, encontramos el servicio de asistencia alimentaria cuya finalidad es la de dotar, a los estudiantes becados, de una alimentación equilibrada.

¿Pero, qué puede hacerse para apoyar a estos jóvenes foráneos?

Como mencionamos antes: “*la meta no es llegar sino mantenerse*”, es éste el lema de los alumnos foráneos.

En la Universidad Veracruzana no se practica ningún tipo de discriminación, sino al contrario, se aprecia al discapacitado que, a pesar de su discapacidad, se muestra entusiasta al iniciar una carrera profesional y no le apena pedir o recibir ayuda para subir o bajar una escalera o a un camión. Hemos tenido alumnos con diversos tipos de discapacidad, en Pedagogía Poza Rica, un alumno ciego, Rogelio, egresado en 2009, se valía perfectamente por sí mismo y conocía de memoria las instalaciones de su facultad y el camino al salón, a los sanitarios, a la dirección, etc., otro chico también de Pedagogía, Luis Miguel, que tiene que apoyarse en una andadera para trasladarse a donde quiere. Luis Miguel es un joven alegre y bromista apreciado por todos sus compañeros y, en una ocasión ingresó muy ruidosamente con su andadera al Auditorio de Humanidades, llamando la atención de un ponente que en ese momento presentaba una conferencia, y quien al verlo expresó: “Éste es el ejemplo del superhombre del que habló Nietzsche, no el que se forja un cuerpo fuerte y atlético a través del ejercicio constante en un gimnasio, sino aquél que se sobrepone a la adversidad y sigue adelante”, todos al unísono, le aplaudieron a este súper hombre llamado Luis Miguel.

En nuestra institución, se aprecia también a los jóvenes que hablan alguna lengua nativa, como el totonaco, otomí, tarasco, náhuatl, zapoteco, etc., de hecho, se hacen acreedores a becas gubernamentales, y aquí tenemos orgullosamente a un egresado de Pedagogía, muy morenito, bajo de estatura, en su rostro las características del joven totonaco que ha sido un clarísimo ejemplo del alumno foráneo que viajaba diariamente de Papantla a Poza Rica para cursar la carrera para la cual nació. Ascensión ostenta hoy el grado de doctor, desde que era estudiante participaba en las aplicaciones de encuestas, en los exámenes de admisión, etc., luego estudió una maestría y terminó un doctorado en España. Habla inglés perfectamente y su lengua nativa, el totonaco en todas sus vertientes, cuando las autoridades judiciales nos solicitan algún traductor de esta lengua, él es designa-

do traductor oficial de la Universidad Veracruzana en juicios donde se involucre algún paisano que no hable bien el español o sólo su lengua nativa.

Los jóvenes muy pobres o de preferencias sexuales diferentes, gordos, flacos, etc., no son de ninguna manera discriminados, aquí simplemente eso no sucede afortunadamente, aquí lo único que cuenta es la actitud y las ganas de terminar la carrera en la que se inscriben los alumnos. El gran factor a contrarrestar es la deserción escolar por parte, principalmente, de alumnos foráneos.

13.3 ESTRATEGIAS PARA APOYAR LA PERMANENCIA DE ALUMNOS FORÁNEOS

Pero, ¿qué podemos hacer para evitar en lo posible la deserción de los jóvenes provenientes de otros lugares?, ¿es posible implementar estrategias que coadyuven a que permanezcan hasta terminar su carrera? Yo creo que sí, sí si les quitamos los “peros” a cada propuesta; sí, si los docentes antepone las necesidades de los alumnos a las nuestras; sí, si hacemos vinculación; sí, si nos comprometemos con estos chicos que necesitan aún más del apoyo de la Universidad que los chicos residentes en la ciudad en donde estudian. Aquí proponemos algunas...

13.3.1. Horarios

Ha sido práctica, sino constante, sí algo frecuente, que los horarios se acomoden conforme a la disponibilidad del catedrático, siendo que debería ser a la inversa; es decir, si los alumnos son el deber ser de toda institución educativa y el docente el elemento que complementa el binomio, para coadyuvar a que los alumnos puedan disponer o de la mañana o de la tarde para que puedan acceder a algún trabajo por horas, es necesario facilitarles que sus materias sean cursadas sólo en un turno. Tal estrategia redundará en un beneficio a su salud mental, a su aprovechamiento académico y además tendrá la oportunidad de obtener recursos para su manutención o bien, complementar sus ingresos en caso de que reciba algo de apoyo de sus padres o de algún otro familiar.

13.3.2. Vinculación con el sector laboral

Todas las facultades de la Universidad Veracruzana mantienen vinculación con los sectores social, público y laboral brindando servicio social o prácticas por

parte de sus alumnos. Con base a estos antecedentes y con miras a brindar trabajo por horas a los estudiantes foráneos, es pertinente suscribir un convenio en este sentido; es decir, como sean contratados o por la mañana o por la tarde y tener la oportunidad de estudiar, obviamente al tener el aval de la institución, las fuentes laborales seguramente favorecerán a estos jóvenes que están realizando un esfuerzo por su futuro académico.

13.3.3. Plan de becas (Pronabes)

En México, existe el Programa Nacional de Becas (Pronabes), el cual está dirigido a la Educación Superior, que está integrado con aportaciones del Gobierno Federal por medio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de los Gobiernos de los Estados y de las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), mediante el otorgamiento de becas a jóvenes en condiciones económicas adversas, favoreciendo el egreso de la Educación Superior.

La población objetivo son los estudiantes de las IPES que cursan estudios de TSU y de Licenciatura, que provienen de hogares cuyo ingreso es igual o menor a cuatro salarios mínimos per cápita mensuales, vigentes al momento de solicitar la beca y que habiten en las 31 Entidades Federativas y el Distrito Federal.

Los requisitos son muy simples:

OBTENER UNA BECA PRONABES?

- a. Ser mexicana(o).
- b. Haber sido aceptado en una IPES del país para iniciar estudios en programas de los niveles de TSU y Licenciatura.
- c. Que se encuentren realizando estudios en programas educativos de nivel superior.
- d. No contar con algún otro beneficio de tipo económico o en especie otorgado para su educación al momento de solicitar la beca y durante el tiempo en que reciba los beneficios del PRONABES.
- e. No haber concluido estudios de licenciatura, ni contar con título profesional de ese nivel o superior.
- f. Provenir de hogares cuyo ingreso del hogar sea igual o menor a cuatro salarios mínimos per cápita según la zona geográfica en que se encuentre la localidad de residencia del solicitante.

Las becas consisten en un pago mensual de ayuda de sostenimiento cuyo monto es variable según el ciclo escolar en el que el estudiante se encuentre inscrito en el programa educativo.

1er. año \$750.00 pesos; 2do. año \$830.00 pesos; 3er. año \$920.00 pesos; 4to. año \$1,000.00 pesos; 5to. año \$1,000.00 pesos.

La propuesta es que TODOS los alumnos foráneos, cuenten con este subsidio como un apoyo y como un reconocimiento al deseo de ser quien se quiere ser aunque para eso sea necesario alejarse del hogar y de los suyos.

13.3.4. Seguro facultativo.

La Universidad Veracruzana ofrece a todos sus alumnos que no cuenten con servicio médico por parte de sus padres, un seguro facultativo, con él pueden acceder al Instituto Mexicano del Seguro Social en caso de enfermarse, en caso de accidente e, inclusive, atención del embarazo y parto a las chicas.

Toda esta información se les proporciona cuando ingresan, pero los jóvenes lo olvidan o creen que no lo requerirán, por lo que la estrategia es que todo alumno, local o foráneo, sean incorporados al seguro facultativo.

13.3.5. Albergue con alumnos.

En este rubro, y con la finalidad de que los jóvenes foráneos estén seguros en un núcleo familiar, se propone como estrategia que aquellos alumnos que estén en condiciones de albergar a uno o dos alumnos en su casa, bajo el cuidado y vigilancia de los padres del alumno que les dio acogida. Aquí sería necesario tener un Registro de los alumnos foráneos en esta situación, con quién se albergan, el domicilio y demás datos que sean necesarios. Obviamente, de incurrir en conductas inapropiadas, se les retiraría este beneficio. Esto ya se da eventualmente, pero es necesario convertirlo en estrategia.

13.3.6. Albergue con docentes.

Este mismo programa de albergue bajo el cuidado y protección de adultos, se podría aplicar, bajo las mismas condiciones, pero con algunos docentes que cuenten con espacio en su casa para albergar a uno o varios jóvenes foráneos, llevando también un Registro con los datos necesarios, desde luego perdiendo este beneficio en caso de incurrir en conductas inapropiadas.

13.3.7. Trabajos de medio tiempo.

Al formalizarse un Convenio de vinculación con el sector laboral, los estudiantes foráneos pueden ser beneficiados con trabajos por horas por la mañana o por la tarde y a la vez cumplir con su asistencia a clases y tareas.

Otra forma de ocuparse, principalmente las mujeres, es como apoyo en el quehacer doméstico o como niñeras.

Es muy importante que haya un representante o docente de la Universidad quien realice el vínculo con las familias, pues ahí existiría el respaldo institucional hacia la alumna y la confianza de la familia que además de dar albergue y alimentos a una alumna que requiere de apoyo y protección, le dará un recurso económico.

13.3.8. Bolsa de trabajo.

Eventualmente, en las oficinas de la institución, se reciben llamadas telefónicas de parte del sector laboral solicitando pasantes o recién egresados para ocuparlos. Bajo ciertas condiciones, los jóvenes foráneos, las chicas embarazadas y todo joven en situación de riesgo de abandonar la carrera por falta de recursos, son integrantes potenciales de la Bolsa de trabajo que puede instalarse en toda facultad.

13.3.9. Programa “Adopta un alumno”

En la Universidad Veracruzana existe un Programa denominado “Adopta un alumno”, mediante el cual, a los funcionarios que aceptan participar, se les descuenta una cantidad mensual para integrarlo al programa, el cual se ocupa para apoyar a alumnos de otras zonas y a los cuales nunca llega a conocer.

Este programa se puede implementar en forma regional, dirigido a esos alumnos foráneos o en situación crítica que requieren de apoyo para seguir adelante y, como en el caso de la estrategia propuesta “Alberga a un alumno” tendrían que conducirse con respeto y observar buena conducta.

13.3.10. Programa “Tutor alumno”.

Este es un programa que existe en instituciones de educación media y superior en Estados Unidos y otros países. En la Universidad Veracruzana, hasta ahora sólo ha sido una idea no aterrizada. Sin embargo, sólo es cuestión de detectar, organizar y registrar a aquellos alumnos aventajados que pueden tutorar a alumnos en situación de riesgo, los alumnos foráneos que a veces vienen de comunidades e, incluso, en ocasiones no hablan el español con fluidez.

CONCLUSIONES

Aquellos alumnos que tengan acceso a alguna de las estrategias propuestas, tendrán que firmar una *Carta compromiso* de buena conducta, de someterse a las

reglas propuestas en cada programa para seguir siendo beneficiados y apoyados, en caso contrario, se les retirará del programa.

Aquí deberán involucrarse las autoridades y el docente responsable del programa de que se trate para darle formalidad al mutuo compromiso.

Pero, considero que mediante el compromiso Universidad-alumno-sociedad, estas estrategias pueden coadyuvar a que los alumnos foráneos finalicen exitosamente sus estudios. Toda la comunidad universitaria es corresponsable de ese éxito. Un éxito compartido, un éxito de todos.

REFERENCIAS

- ACCEDES 2012. *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Wolters Kluwer I Educación.
- ANNE, A. (2003). "Conceptualisation et dissemination des "bonnes pratiques" en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet". En C. Braslavsky; A. Anne y M.I. Patiño (Eds.) *Developpement curriculaire et "Bonne Pratique en education"*. Geneva: International Bureau of Education.
- BALLESTEROS, B. & Mata, P. (2009). "Approaching the concepts of "educational achievement" and "best practice": Delphi methodology as a tool for building consensus". *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 356-365.
- BRU, C. (2011). "Buenas prácticas en los programas universitarios para mayores. Origen y estado de la cuestión en España". En C. Bru (Coord.) *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM) 2011 "Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores"* (pp. 417-433). Alicante: AEPUM.
- CÁMARA, S. (2012). "Capítulo I. Concepto y elementos característicos de las "Mejores prácticas" aplicados a las Defensorías del Pueblo Iberoamericano". En Cámara, S. y Luna, E. *Mejores prácticas del Ombudsman en Iberoamérica* (pp. 13-127). Madrid: Dickynson.
- ESCUADERO, J.M. (2009). "Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.
- FUENMAYOR, L.; Marín, M.; Silvera, F. & Jaimes, J. (2009). "Deserción estudiantil en la Misión Sucre: primer programa de iniciación universitaria en la Parro-

- quia Macarao de Caracas”. *EDUCERE - Investigación arbitrada*, Año 12, N° 45, 751-769.
- GONZÁLEZ Ramírez, T. (2007). “El concepto de “buenas prácticas”: origen y desarrollo”. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y recursos didácticos*, 222, 32-35.
- PÉREZ Serrano, G. (2011). “Buenas prácticas en las universidades para adultos.” *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 207-226.
- UNESCO (2003). *MOST Clearing House. Best practices*. Disponible en: <http://www.unesco.org/most/bphome.htm> (consulta: 22/10/2012)
- ZABALZA, A. (2012).” El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria”. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(1), 17-42.
www.pronabes.sep.gob.mx

14 LA DISCAPACIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018

Magdiel Gómez Muñiz

Profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara, Perfil PRO-MEP 2014-2015; Maestro en Filosofía Política y Candidato a Doctor por la Universidad de Oviedo y la Universidad de Guadalajara.
Correo electrónico: magdiel.gomez@redudg.udg.mx México

Sergio Omar Muñoz Torres

Licenciado en Estudios Políticos y Gobierno de la Universidad de Guadalajara. Postgrado de Especialidad en Administración Pública y Gestión Municipal por el Instituto Nacional de Administración Pública. Funcionario Público de la Administración Municipal de Zapopan.
Correo electrónico: omunoztorres@yahoo.es México

Sergio Lorenzo Sandoval Aragón

Profesor-investigador en el Departamento de Política y Sociedad de la División de Estudios Jurídicos y Sociales del Centro Universitario de la Ciénega, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Correo electrónico: dr_sergiosandoval@yahoo.com.mx; sergio.sandoval@cuci.udg.mx México

RESUMEN

A lo largo de la historia, la mayoría de las culturas conocidas, las personas que vivieron con una discapacidad fueron segregadas del resto de la población violando sus derechos humanos más elementales. En este contexto se les confinó al encierro, destierro o a la ignominia total. A quienes padecen alguna discapacidad se le ha negado de lo mas necesario para su desarrollo y felicidad. La estimación internacional da cuenta que en el mundo el 10% de la población padece de una o varias discapacidades, esta cantidad puede ser aún conservadora debido a los prejuicios sociales que obligan a los familiares de las y los discapacitados a ocultarlos o negarlos de la estadística, siendo un evidente retroceso social, es decir poco ha cambiado desde hace varios siglos atrás.

Las personas con discapacidad son a aquellas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, que pueden ser temporales o permanentes. La Organización Mundial de la Salud (OMS) estableció parámetros en el año 2001, de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (mejor conocida como CIF) la cual busca catalogar de forma exhaustiva la diversidad de aspectos que afectan el funcionamiento del ser humano: deficiencias en funciones y estructuras corporales, dificultades para realizar actividades y participar en la sociedad sin barreras del entorno físico y social.

No se debe olvidar que para hablar de un desarrollo pleno de las personas con discapacidad se debe incluir varios requisitos principalmente la detección oportuna de alguna deficiencia durante la gestación del individuo, prevención, atención y rehabilitación de sus propios factores de discapacidad, para posteriormente la sociedad y el Estado deben ofrecer condiciones de inclusión. En este momento, es ocasión que no se ha contemplado a las personas con discapacidad en la incursión de la educación profesional y su formación para la vida de manera definitiva en ninguna política pública.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, considerado el máximo órgano rector de la planeación en México, ha establecido varias estrategias y consideraciones para hacer frente a esta apremiante necesidad de educación superior de este sector de la sociedad: las personas con alguna o varias discapacidades. Es motivo del presente documento es conocer dichas acciones, analizarlas, fomentar el debate y las propuestas que posteriormente se cristalicen en una auténtica política pública.

14.1 INCLUSIÓN Y DESARROLLO

Se dice que la mayor riqueza de un país está en su gente y a su vez en las instituciones que propician el óptimo social en el marco de un Estado de Derecho. En México por ejemplo, a pesar de los grandes avances que se tienen en materia de Derechos Humanos, el rubro deportivo es un claro modelo de la inequidad, entiéndase: que los participantes de los eventos Paralímpicos han obtenido triunfos más importantes y en mayor cantidad que los deportistas de los propios Juegos Olímpicos. Y queda claro que en materia presupuestal las personas discapacitadas, se les asigna en éste (y otros rubros) una menor cantidad. De igual forma, estas desigualdades han contribuido a que se les niegue el derecho para vivir en –equidad- en una “Ciudad Incluyente”. Los protocolos de progreso gubernamental

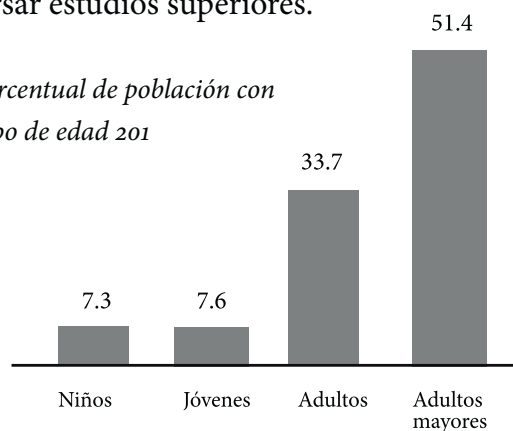
y sobre todo de las agendas públicas de desarrollo se enfocan principalmente a sectores que pueden ser autosuficientes y que no les dificulta transitar por distintos escenarios de una comunidad que se construye día con día.

Incluir para el desarrollo obliga a analizar una serie de variables entre la que se encuentra la más importante que es: la educación.

Las personas con discapacidad (en voz de Eduardo Galeano) “simulan existir” debido a que la dictadura de la sociedad de consumo ejerce un totalitarismo asimétrico en donde no hay lugar para los diferentes, pese a que con el devenir de los tiempos han conseguido mayor espacio y reconocimiento, sin embargo aun y al inicio del siglo 21, no se ha logrado definir una norma internacional o por lo menos un manual de operación que establezca de manera clara y objetiva; el acceso libre (no asistencial o lo menos posible) para suspirar por un espacio en los programas de educación superior.

El diagnóstico poblacional con discapacidad en México 2012, elaborado por el INEGI (Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2012, ENIGH 2012), da como referencia que 6.6% de la población del país reporta tener discapacidad y que poco más del 40% de esa población con discapacidad está en edad y posibilidad de cursar estudios superiores.

Tabla 1. Distribución porcentual de población con discapacidad según grupo de edad 201



Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH 2012). Base de datos

Aunado a esto, se registran datos importantes:

- El principal tipo de discapacidad en ese mismo año, es la dificultad para caminar: 57.5%.
- En 19 de cada cien hogares del país vive al menos una persona con discapacidad en 2012.
- Hay mayor presencia de hogares con personas con discapacidad en los deciles de ingreso más bajos que en los más altos para 2012.

Sin embargo, ésta situación presenta luces y sombras, tomando en cuenta que “En 1992, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el día 3 de diciembre Día Internacional de las Personas con Discapacidad, con el objetivo de sensibilizar a la opinión pública respecto a la integración de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida política, social, económica y cultural de las naciones; así como de fomentar la igualdad de oportunidades y el mejoramiento de la situación de este grupo de la población. En la actualidad, los esfuerzos para alcanzar el pleno y efectivo goce de los derechos humanos de las personas con discapacidad están plasmados en la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, promovida por México a finales del año 2001, proclamada por la Naciones Unidas en el 2005 y adoptada por nuestro país, en el 2008”² relata el documento de INEGI.

Tabla 2. Porcentaje de población con discapacidad por sexo y grupo de edad según tipo de discapacidad

Sexo y grupo de edad	Tipo de discapacidad						
	Caminar	Ver	Hablar o comunicarse	Escuchar	Atender el cuidado personal	Poner atención o aprender	Mental
Total	57.5	32.5	8.6	16.5	7.9	6.5	8.1
Hombre	54.8	29.0	9.7	17.4	7.5	7.3	10.7
Mujer	59.9	35.8	7.7	15.6	8.3	5.8	5.9
Niños	30.4	25.7	23.6	10.2	7.7	22.1	18.6
Jóvenes	23.5	36.2	20.5	12.0	5.0	16.5	20.9
Adultos	49.0	33.8	5.7	10.8	4.7	4.1	12.3
Adultos Mayores	71.9	32.1	6.7	21.8	10.6	4.4	2.1

Nota: la suma de porcentaje según tipo de discapacidad es superior a 100 por las personas que reportan más de una discapacidad

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH 2012). Base de datos

Por ejemplo, la incorporación de los llamados grupos vulnerables a las actividades productivas del resto de la población no ha sido sencilla. Como un

2 INEGI. “Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad” datos nacionales 03 de diciembre de 2013

antecedente importante y haciendo un análisis de las personas con discapacidad y el ámbito laboral, se conoce del Convenio 159 sobre Readaptación Profesional y el Empleo de Personas Inválidas³ (esta última palabra es un término ya fuera de contexto) en el cual se establece una serie de condiciones y una legislación general plasmada en 17 artículos para su aplicación mundial por medio de la Organización Internacional de Trabajo.

Es importante destacar que se le da un sentido al trabajo como un fin y no como parte de un camino para el pleno desarrollo del individuo. Se establece lograr condiciones equitativas para el desempeño de las actividades laborales, más aún, que estas prácticas no deben ser discriminatorias. Hasta aquí se puede creer que ya se ha dicho todo, pero nunca una propuesta lo abarca todo, solo es una aportación que deberá ser enriquecida.

Hasta esta parte se han vinculado conceptos muy específicos: la sociedad, la salud y el trabajo. La pregunta es: ¿Qué pasa con la educación profesional o superior?

14.2 EDUCACIÓN MOTOR DE CAMBIO

Un factor determinante de la realidad que da cuenta del error que desde hace mucho han incurrido autoridades de gobierno, legisladores, empresarios y autoridades académicas es que se busca dar oportunidades de equidad en el empleo, pero no así en la formación de los futuros profesionistas; se busca que las personas con discapacidad sean “mano de obra calificada” pero no se le facilita su preparación académica para ser factor de impulso y cambio tanto en las empresas, gobierno, negocios propios y en la sociedad.

En el ámbito educativo, es evidente de la ausencia de los llamados círculos de calidad en la implementación de políticas encaminadas al desarrollo de estrategias de inclusión y han sido factor de rezago de intervención en la mayoría de los centros de enseñanza superior.

La sutil exclusión de personas con discapacidad en oportunidades educativas, en el caso de México, deja por entendido la ausencia de políticas claras y

.....
3 Muñoz Torres Sergio Omar e Iñiguez Cervantes Carlos (2000) “La Discapacidad como parte del Cambio Social” 27-38. Grupos Vulnerables y Cambio Social en México. Revista Quórum. Año IX/ N° 72 mayo – junio 2000. Publicación del Instituto de Investigaciones Legislativas de la Cámara de Diputados LVII Legislatura. México

efectivas para establecer un mecanismo de inclusión social para la educación superior y muy a pesar que en nuestro país se han establecido acuerdos y leyes para el desarrollo de las personas con discapacidad, pero en la realidad no se han obtenido los resultados planteados.

En la mayoría de los centros educativos de este nivel, se han hecho las adecuaciones físicas y arquitectónicas para que las personas con discapacidad motriz puedan tener un acceso seguro a las instalaciones en cuestión, sin embargo no existe una política oficial, clara y permanente para facilitar el acervo bibliográfico, auditivo o multimedia con cobertura total de manera económica o accesible para quienes viven con una capacidad diferente, haciendo más difícil la preparación y formación para un grado académico profesional.

Se pueden describir varios factores para entender la problemática, entre ellos la ignorancia aún de los mismos profesionistas en formación (que se consideran “normales”) y que son un factor constante de discriminación. La inexistencia de equipos de trabajo o de investigación abocados de manera especial al tema, para crear mesas de trabajo y generar propuestas tanto en los gremios académicos como en los de representación estudiantil, así como para ajustar las leyes y presupuestos de egresos por medio de las legislaturas tanto federal como locales.

El factor económico es sin duda determinante, se dice que el presupuesto es directamente proporcional a la importancia del tema a atender, es por demás entender que no existe un presupuesto definido, permanente, general y real para dar apertura a las personas con discapacidad en el sistema superior, por lo tanto queda demostrado que el tema no es de mucho interés para quienes autorizan los montos presupuestales. No existe una estadística oficial exacta que revele los motivos, antecedentes y circunstancias de deserción del nivel superior o profesional de este grupo vulnerable, por lo tanto no se puede prever, ni determinar las acciones necesarias para su atención, en pocas palabras no se puede mejorar lo que no se puede medir.

Así mismo, después de varios años con la promulgación de los derechos para los discapacitados y de convenios de colaboración, es fecha que no se le ha dado un seguimiento a los diferentes grupos de personas con discapacidad desde la etapas de educación preescolar, primaria, secundaria y bachillerato para conocer el desarrollo de sus necesidades, formación de docentes para su atención, equipos de trabajo con capacitación constante y actualización sobre los temas pedagógicos por mencionar algunos. De tal suerte que la población con discapacidad que busca estudiar un grado superior, se viene reduciendo considerablemente, es decir de por si son pocos los discapacitados que inician su educación, para posteriormente

de esa cantidad menor sean muchos los que caen en la deserción.

Por otra parte, las personas con discapacidad que han logrado un título universitario se enfrentan ante una disyuntiva importante; buscar un trabajo para el sustento personal y familiar o dedicarle tiempo a generar espacios para atender a otras personas con discapacidad, de ahí que no se logre consolidar un grupo multidisciplinario con discapacitados que puedan apoyar a otros, debido a que dedicarle tiempo a esta labor, no obtienen una retribución económica alguna. Y por último el más preocupante: de parte de las autoridades de gobierno como universitarias al no reconocer la problemática a fondo y por lo tanto no buscar la solución factible.

14.3 PERSPECTIVAS OFICIALES EN EL PND

Para el caso de México, el panorama actual presenta varias contradicciones. Las instituciones tradicionales que “atienden” a las y los discapacitados son de carácter asistencialista, fisioterapéutica y psicológica, pero no académica. ¿Y se puede esperar algo mejor? Para saber de las expectativas que a este tema ofrece el Gobierno Federal, es necesario hacer referencia al máximo documento rector de la planeación, el Plan Nacional de Desarrollo PND 2013 – 2018.

En lo que respecta a las cinco metas nacionales, una de ellas le dedica a lo que se entiende por un: *“México incluyente para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales de todos los mexicanos, que vaya más allá del asistencialismo y que conecte el capital humano con las oportunidades que genera la economía en el marco de una nueva productividad social, que disminuya las brechas de desigualdad y que promueva la más amplia participación social en las políticas públicas como factor de cohesión y ciudadanía”*⁴.

En este apartado del Plan, no se “conecta” la necesaria congruencia de la preparación académica y su integración al mercado laboral de las personas con discapacidad.

“Estrategias Transversales para el desarrollo nacional

i) Democratizar la Productividad. Implica llevar a cabo políticas públicas que eliminan los obstáculos que impiden alcanzar su máximo potencial a amplios sectores de la vida nacional...

.....
4 Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 (México) 21 - 22.

Democratizar la Productividad significa, en resumen, que las oportunidades y el desarrollo lleguen a todas las regiones, a todos los sectores y a todos los grupos de la población. Así, uno de los principios que debe seguir el diseño e implementación de políticas públicas en todas las dependencias de la Administración Pública Federal, deberá ser su capacidad para ampliar la productividad de la economía. Cada programa de gobierno deberá diseñarse en atención a responder cómo se puede elevar la productividad de un sector, una región o un grupo de la población...”

No se podrá lograr tan anhelada productividad si en la medida de lo posible no se ofrecen mecanismos viables para la educación superior, por ejemplo si bien es cierto que en los años ochentas se les daba un futuro prominente a los técnicos de nivel bachillerato, hoy en día este nivel educativo en México ya no es suficiente, por lo que la educación superior y la continuidad de la misma son los factores de verdadero cambio en México.

Desigualdad y discriminación

“...Por otro lado, de acuerdo con estadísticas del INEGI, en México el número de personas con alguna limitación física o mental ascendía a 5.7 millones en 2010. Desde 1995, el Gobierno Federal ha destinado recursos para crear las instituciones y mecanismos a fin de garantizar los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral e inclusión plena. Sin embargo, aún persiste una brecha importante en el acceso a la educación en condiciones adecuadas, así como el acceso a oportunidades de trabajo para este grupo. De acuerdo con diversos participantes de los foros de consulta del Plan Nacional de Desarrollo, el desempleo destaca como la principal preocupación de personas con discapacidad. Ante esta problemática, la falta de accesibilidad a la infraestructura pública y privada fue señalada como un reto importante para cerrar la diferencia de oportunidades que este sector de la población enfrenta”⁵.

Es un importante avance el reconocer por parte del Ejecutivo Federal, de la situación que padecen los discapacitados en relación a las oportunidades, sin embargo no deja claro que avances desde 1995 se han logrado, toda vez que ni a través de estadísticas oficiales se puede elaborar algún cuadro comparativo. Recordando que no se puede mejorar lo que no es medible.

.....
5 Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 (México) 46 - 47

“II.2. Plan de acción: integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades.

...Asimismo, se buscará asegurar la vigencia efectiva de los derechos de las personas con discapacidad y contribuir a su desarrollo integral, lo que transita por su inclusión al mercado de trabajo y la dinámica social, además de impulsar, con el apoyo de los medios de comunicación y la sociedad civil, estrategias que coadyuven a transformar la actual cultura excluyente y discriminatoria en una abierta a la tolerancia y la diversidad”⁶.

Por parte de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) y al analizar su página de internet sobre la información relativa a las oportunidades de empleo, se visualiza un espacio llamado “áreas de atención” donde se localiza la Sub Secretaría de Inclusión Laboral y de ahí se desprende la Dirección General para la Igualdad Laboral, que según su política de igualdad laboral: “se sustenta en el Eje Rector 3 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y en el Objetivo 9 del Programa Sectorial de Trabajo y Previsión Social 2007-2012, que busca “promover la equidad y la inclusión laboral” y en ninguno de sus textos se encuentra la palabra discapacidad o capacidades especiales.

“III.1. Diagnóstico: es indispensable aprovechar nuestra capacidad intelectual Educación

...Asimismo, la población de menores ingresos en ocasiones tiene menos posibilidades de acceder a una educación de calidad y concluir de manera satisfactoria sus estudios. Como existen aún deficiencias en la aplicación de políticas de equidad y calidad, es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una amplia perspectiva de inclusión que erradique toda forma de discriminación por condición física, social, étnica, de género, de creencias u orientación sexual”⁷.

Por último, el Gobierno Federal establece lo que denomina:

6 Ídem 53

7 Ídem 61

*“Objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.
Estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.*

Líneas de acción

Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.

Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.

Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.

Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela, para favorecer la inclusión educativa.

Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior.

Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.

...Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.

Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad...”⁸

Si bien es cierto que en este último apartado del PND se especifica las “acciones” a emprender, no se tiene identificada la instancia de gobierno que retoma estas propuestas, específicamente le correspondería a la Secretaría de Educación Pública.

14.4 CONCLUSIONES

Fue necesario hacer extractos dirigidos estrictamente del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018, para analizar punto por punto los enfoques y planteamientos que se supone fueron el resultado de la participación de la sociedad y que en buena medida se incluyó el trabajo de los expertos en cada meta, además se debe analizar este documento de planeación nacional porque desde el punto de vista de las políticas públicas, para bien o para mal, estas son las líneas a trabajar en el presente gobierno.

.....
8 Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 (México) 125

Como se ha dado cuenta de la situación, da la impresión de un cúmulo de solo buenos deseos, quedando demostrado que no profundiza ni atiende el problema de manera directa, en consecuencia se le debe “tomar la palabra” al Gobierno Federal para que implemente a la brevedad los objetivos y líneas de trabajo ofrecidos en este Plan que mas coincidan con las necesidades que se han planteado: el acceso pleno de las personas con discapacidad a la educación superior.

Lo que queda aun sin elaborar y es preocupante es el llamado “marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva” es obvio que si no se establece en un documento tangible no se va avanzar, quienes estamos interesados en el tema debemos participar y estar atentos a los foros o mesas de trabajo para aportar propuestas viables para el fin que es de todos conocido.

A casi la mitad del periodo constitucional del presente sexenio federal, existen factores determinantes para asegurar que no se ha avanzado mucho en los aspectos que se enumeraron de manera particular en el Plan. Por eso es apremiante el tomar la decisión para iniciar con un programa interinstitucional, así como multidisciplinario.

Pero no toda la responsabilidad se debe dejar al gobierno, se requiere sumar esfuerzos y aportar ideas que encajen directamente en los espacios que se han abierto con relación a este documento rector de la planeación en México, de tal suerte que se pueda trabajar a nivel internacional a manera de un esquema piloto para base de otros países con situaciones con mas coincidencias que de diferencias.

Aunado a las necesidades propias de su discapacidad y sus consecuencias sociales, las personas con esta temática tiene que lidiar en la mayoría de los casos con limitaciones económicas, para llegar a la siguiente disyuntiva; ¿Estudiantes con discapacidad que trabajen? o ¿trabajadores con discapacidad que estudien?

Como parte de la solución se deben crear “semilleros” con profesionistas con o sin discapacidad para desarrollar habilidades pedagógicas en las distintas disciplinas y carreras de educación superior, con la finalidad que exista una planta docente permanente que genere una inercia de desarrollo, así como nuevas metodologías para la mejora en la calidad del servicio educativo según la discapacidad que se presente (cada discapacidad tiene una necesidad muy diferente y cada una deriva en casos que requieren de atención personalizada).

Aun con un intenso trabajo de investigación internacional realizado en torno a la comprensión, socialización de la discapacidad misma, sus efectos, retos y oportunidades y la puesta en marcha de algunas políticas públicas para tratar de equilibrar la vida de este importante sector de la sociedad, es fecha que no se ha logrado o no se ha entendido como abordar este planteamiento para su solución,

queda claro que se han hecho los estudios necesarios entorno al tema; hacen falta actores y estrategias que implementen y ejecuten lo conducente.

El tema sobre la discapacidad es en sí mismo complicado, sensible y con mucho que aportar. Se han elaborado sendos documentos y una cantidad incontable de eventos de toda índole para tratar de aportar alguna solución de equidad para las personas con discapacidad. No dudamos que se han realizado con antelación a esta participación, propuestas más elaboradas o ensayos muy completos en el tema y, como se ha demostrado estadísticamente la situación se sigue percibiendo un evidente atraso en la implementación e intervención de las más elementales soluciones a la problemática de la discapacidad en la educación superior, al menos en el caso de México.

De nada sirve todo ese esfuerzo si no se concretan las propuestas y será de menor valor si no se les da continuidad, si no se les actualiza, si no es del interés general de la población. A saber, nuestro país se encuentra sin avances sustantivos debido al:

1. Débil ejercicio de autoridad para hacer cumplir la ley y ordenar el desarrollo de la ciudad;
2. Inadecuada gestión de espacios públicos para el desarrollo social, ineficiente prestación de servicios gubernamentales, descuido de áreas verdes y recreativos, así como inseguridad;
3. Discriminación social y desequilibrios territoriales;
4. Falta de rumbo y vocacionamiento para el desarrollo económico.

Retos

Se deben enfrentar en la praxis política para las acciones en comunidades de riesgo como lo son los discapacitados:

1. Liderear un gobierno de cara a la gente que garantice inclusión en la toma de decisiones, ejecute un orden social y desarrollo equilibrado;
2. Promover la gestión del territorio y espacios naturales hacia la sustentabilidad y fortalecimiento de la cultura política;
3. Fortalecer la cohesión, seguridad social y la sana convivencia en el espacio público;
4. Crear oportunidades de desarrollo económico.

Garantizar los siguientes derechos ciudadanos:

1. Espacio público integral
2. Identidad colectiva y de desarrollo
3. Participación política activa

4. Ciudades incluyentes
5. Justicia y seguridad pública
6. Calidad de vida y entornos ecológicos
7. Movilidad y accesibilidad para todos por igual
8. Petición y manifestación de ideas
9. Elegir, sustituir y ser gobierno
10. Centralidad de administrar sus propios recursos

A la par de estas garantías, debe existir un cambio de mentalidad desde y para la función pública, es decir, los servidores públicos de cualquier nivel deben concebir a la sociedad como el ente regulador por excelencia. Teniendo para ello, como meta, un programa formal de capacitación y educación cívica, inclusive los esquemas de la remuneración deben ir en función de los resultados que impacten a la sociedad desde su Dependencia.

La cultura de la prevención a través de procesos y programas educativos, deberá concientizar tanto al ciudadano como al administrador. El gobierno logrará la meta cuando deje de ser pasivo y se transforme en manager del desarrollo.

Nada se reforma por decreto, nada se moderniza si no se planea, nada se logra si el gobierno no empieza con una educación superior para todos, una equidad donde las oportunidades sean invitaciones al progreso.

REFERENCIAS.

- INEGI (2102) “Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad” Datos nacionales. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH 2012) www.inegi.org.mx
- MUÑOZ Torres Sergio Omar e Iñiguez Cervantes Carlos (2000) “La Discapacidad como parte del Cambio Social” 27-38. Grupos Vulnerables y Cambio Social en México. Revista Quórum. Año IX/ N° 72 mayo – junio 2000. Publicación del Instituto de Investigaciones Legislativas de la Cámara de Diputados LVII Legislatura. México.
- PLAN Nacional de Desarrollo (2013) 2013 - 2018 (PND) México. <http://pnd.gob.mx/>.
- SECRETARÍA del Trabajo y Previsión Social (STPS) http://www.stps.gob.mx/bp/secciones/conoce/areas_atencion/areas_atencion/inclusion_laboral/igualdad_laboral/DGIL_stps.html

15 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN CON COLECTIVOS VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A PROPUESTA DEL PROYECTO ACCEDES

Miguel Jerónimo

Instituto Politécnico de Leiria

Aleix Barrera-Corominas

Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

La presente aportación describe las estrategias desarrolladas en el marco del proyecto ACCEDES para mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica. Dichas estrategias sirven asimismo para dar respuesta al segundo objetivo propuesto en el proyecto, que propone contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso.

Las estrategias elaboradas y adaptadas por ACCEDES contribuyen, por un lado, a orientar acciones generales que permitan a las instituciones de educación superior se desarrollen y evolucionen para favorecer la inclusión de todos los colectivos de estudiantes en la universidad. Por otro lado, a dar respuestas individualizadas a las necesidades de los estudiantes a partir de estrategias de orientación y tutoría adaptadas a las necesidades concretas de cada individuo.

El desarrollo de este proyecto, y en especial de las estrategias que se presentan, ha promovido el intercambio de experiencias entre instituciones de educación superior de Latinoamérica, y especialmente ha contribuido a aumentar la presencia, permanencia y egreso de colectivos que presentan déficits sociales o culturales.

15.1 INTRODUCCIÓN

Durante años los países de todo el mundo han trabajado para conseguir una educación que fuera accesible para todos sus ciudadanos, lo cual se ha consigui-

do en prácticamente todos los países para los primeros niveles educativos. Si se centra la atención en la educación superior, la situación es muy diferente. En el ámbito latinoamericano, únicamente el 27% de los jóvenes en edad de estudiar en la universidad se encuentra inscritos, frente al 69% de los jóvenes de la misma edad en los países industrializados, y únicamente un 10% consigue finalizar los estudios universitarios (OCDE, 2008a).

La educación superior es un elemento clave para aumentar la competitividad de la estructura social, económica y productiva y para potenciar el desarrollo de una ciudadanía competente y comprometida (Gairín, 2012). Aumentar el acceso y número de titulados en los sistemas de educación superior se convierte así en un valor estratégico para el que es importante trabajar y destinar recursos (Pineda, Pedraza, Baquero, Halima y Ramírez, 2010), sin olvidar que toda persona, sin importancia de origen socioeconómico, sexo, origen étnico, condición de inmigrante, lugar de residencia, edad o discapacidad (OCDE, 2008b) debe tener el derecho a poder acceder a este nivel educativo.

Las premisas anteriores justifican el desarrollo del proyecto ACCEDES “El Acceso y Éxito Académico de Colectivos Vulnerables en Entornos de Riesgos en Latinoamérica”, financiado en el marco de la convocatoria ALFA III de la comisión Europea (Ref.: DCI/ALA-2011/232). Coordinado por el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona, con la participación activa de 23 instituciones de Educación Superior, 19 de ámbito Latinoamericano y 4 de ámbito Europeo, su finalidad es mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica.

15.2 EL PROYECTO ACCEDES

El proyecto ACCEDES tiene tres objetivos principales: (1) favorecer el acceso y permanencia de los colectivos desfavorecidos en instituciones de educación superior; (2) contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso; y (3) promover redes de práctica entre las diferentes instituciones de educación superior de los países latinoamericanos.

El primer de los objetivos se lleva a cabo focalizando la atención y desarrollo del proyecto en las poblaciones excluidas, procurando favorecer su inclusión académica y social, y buscando que dicha inclusión favorezca a medio-largo plazo el

desarrollo social, económico y equitativo de la región donde se aplique. El marco teórico y filosófico que da cuerpo a este primer objetivo se basa en:

- a. Considerar la Educación Superior como derecho;
 - b. Colocar el estudiante en el centro de la Educación Superior;
 - c. Considerar la necesidad de introducir cambios organizativos para conseguir una Educación Superior de calidad;
 - d. Reconfigurar el rol de las instituciones de Educación Superior en la incorporación de colectivos excluidos en sus aulas;
 - e. Partir de tres objetivos operativos para mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica:
 - 1 Favorecer el acceso y permanencia de los colectivos vulnerables en las instituciones de Educación Superior;
 - 2 Promover el desarrollo organizacional de las IES visando la aplicación de acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y egreso;
 - 3 Promover la creación y consolidación de redes entre las IES latinoamericanas.
- a. Para desarrollar su acción, el proyecto presenta tres líneas estratégicas:
1. Integración de toda la región;
 2. Modelo participativo
 3. Desarrollo organizativo y social en base a redes.

El desarrollo del segundo objetivo se consigue mediante la definición de una metodología que permita la identificación de los colectivos vulnerables y el desarrollo de acciones institucionales que sirvan para dar respuesta a las necesidades que estos colectivos presentan. Para ello, ACCEDES ha desarrollado y adaptado estrategias de ámbito organizativo que deben favorecer el desarrollo de los centros de educación superior y, al mismo tiempo, estrategias de orientación y tutoría que estas instituciones deben implementar para atender a los estudiantes que presentan características diferenciales que los pueden situar en situación de desventaja y/o vulnerabilidad en relación a sus compañeros.

Finalmente, el desarrollo del objetivo tercero, que busca la promoción de redes de práctica entre las instituciones de educación superior, se consigue desarrollando en el marco de ACCEDES una metodología de trabajo que favorezca el trabajo colectivo y cooperativo. Dicha metodología debe permitir que las instituciones asociadas y colaboradoras trabajen de forma conjunta para que fruto de la revisión de documentación, la elaboración de informes, el desarrollo de estudios,

estrategias y acciones concretas se construya conocimiento que, con las adaptaciones oportunas, pueda ser aplicable a cualquier contexto de educación superior.

15.3 PLAN DE INTERVENCIÓN ACCEDES

El desarrollo de un proyecto con muchas y diversas instituciones obliga a diseñar una metodología de trabajo propia que, por un lado, responda a las necesidades de los colectivos vulnerables y, de la otra, ofrezca la suficiente flexibilidad para ser adaptado a las características propias de cada institución. En última instancia, se trata de definir un proceso operativo que facilite la planificación estratégica de las universidades, y en el caso concreto de ACCEDES este proceso se ha identificado como Metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico).

15.3.1. Metodología APRA

La metodología APRA tiene como principal objetivo secuenciar el diseño, aplicación y evaluación de planes de mejora que permitan incrementar el éxito en el acceso, progreso y egreso de colectivos de entornos vulnerables en las universidades latinoamericanas. La concreción de esta propuesta, desarrollada ampliamente en Gairín y Rodríguez-Gómez, 2013), se realiza a partir de 6 fases clave:

A – FASE PREVIA – “Diagnóstico / Crear condiciones”

- a. Conocimiento del contexto de actuación;
- b. Detección de necesidades;
- c. Detección de obstáculos para la puesta en marcha de un plan para la mejora;
- d. Identificación de temáticas susceptibles de abordar.

B – PLANIFICACIÓN – “Diseñar”:

- a. Formulación de objetivos del plan de mejora;
- b. Sistematización de actuaciones generales y específicas;
- c. Proceso de evaluación.

C – IMPLEMENTACIÓN – REVISIÓN ESPECÍFICA – “Actuar”:

- a. Desarrollo del Plan de Acción;
- b. Desarrollo de los mecanismos de seguimiento y revisión.

D – EVALUACIÓN Y REVISIÓN GLOBAL – “Verificar”:

- a. Detección de disfunciones;
- b. Búsqueda de alternativas;
- c. Informe global de valoración.

E – INSTITUCIONALIZACIÓN – “Incorporar”:

- a. Incorporación a la dinámica organizativa de los mecanismos establecidos;
- b. Incorporación en la cultura;
- c. Permanencia en el tiempo.

D – DIFUSIÓN – “Compartir”:

- a. Externalización para fortalecer internamente y desarrollar el contexto

Las diferentes fases descritas son importantes para conseguir que el plan estratégico tenga éxito. Al respecto, es fundamental desarrollar de forma exhaustiva la fase previa para asegurar un conocimiento riguroso de los colectivos vulnerables que la universidad debe o pretende atender, pues ello debe servir de base para la definición y priorización de necesidades, así como anticipar obstáculos para la implementación posterior de programas y actividades. Para dicho proceso, ACCEDES ha generado un instrumento de diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad que queda definido en la aportación de Castro, Duran, Navarro, Muñoz y Gairín (2012). ACCEDES considera la vulnerabilidad como aquella condición que afecta a grupos sociales que se encuentran en situación de exclusión y marginación, debido a condiciones estructurales, que les pueden llevar a ser excluidos, total o parcialmente, de todo sistema social, político, educativo, cultural y económico, determinando su pertenencia e integración como sujetos en la sociedad” (Gairín y Suárez, 2012).

Con la aplicación del instrumento de diagnóstico descrito, y a partir de la definición de vulnerabilidad que sirve de punto de partida, ACCEDES identifica como colectivos vulnerables los siguientes:

- a. Indígenas (grupos humanos descendientes de los pueblos originarios que habitan en el espacio geográfico que corresponde al territorio nacional);
- b. Mujeres (vulnerables por su situación familiar; sus características raciales, culturales o religiosas; su situación económica; su situación laboral; o por condiciones del lugar de residencia);
- c. Discapacitados (discapacidad física, psíquica, sensorial e intelectual o mental);
- d. Minorías étnico-culturales (los de origen pobre, los afrodescendientes, los indígenas, los raperos, etc.);
- e. Ruralidad (rural como opuesto a urbano en un sentido de menor oferta educativa, menos oportunidades, vías de comunicación terrestre insuficientes o dañadas, transporte público deficitario, educación media de baja calidad, tareas ligadas a la agricultura, etc.);
- f. Inmigrantes (proviene de lugares con un nivel socio económico menor

del país receptor, algunos de familias numerosas, limitaciones lingüísticas, diferencias culturales);

- g. Estudiantes no habituales (ENH) – (combinan estudios y trabajo, promedio de edad superior, precariedad económica, destrezas y capacidades intelectuales en desuso, entre otras.);
- h. Pobreza (marginados o excluidos por razones socio económicas).

El desarrollo de la fase de planificación debe considerar la formulación de los objetivos generales y operativos acordes con la realidad diagnosticada, además de la concreción de estrategias concretas que permitan dar respuesta a las necesidades de los colectivos identificados como vulnerables. Es en esta fase que ACCEDES ha desarrollado y adaptado estrategias específicas en función de los diferentes colectivos a los que se debe prestar atención.

15.4 ESTRATEGIAS PARA LA INTERVENCIÓN

En el marco de ACCEDES se han concretado estrategias de intervención en dos niveles diferentes; por un lado, las estrategias organizativas, que deben permitir la promoción e impulso de cambios institucionales y, por otro lado, las estrategias de orientación y tutoría, que deben ser de utilidad para atender las necesidades específicas que presentan los colectivos vulnerables identificados.

15.4.1. Estrategias organizativas

El siguiente cuadro presenta las diferentes estrategias diseñadas en el marco del proyecto ACCEDES para favorecer el impulso de cambios dentro de las instituciones de educación superior.

Para cada una de las estrategias descritas se especifica cuál sería el mejor momento en el desarrollo de la metodología APRA para aplicarlas, así como una orientación respecto del coste que estas estrategias pueden tener para la institución. En cualquier caso, las estrategias se convierten en instrumentos que pueden contribuir al éxito del cambio y la mejora, pero en ningún caso debe considerarse la estrategia como un fin en sí misma. Al respecto, tal y como concretan Gairín y Rodríguez (2013, p. 21), las estrategias presentadas, más allá de las consideraciones específicas que sobre cada una se puedan hacer, deben considerar los siguientes aspectos: (1) la consideración que se hace de las estrategias como procedimientos de intervención o pautas de acción, frente otras concepciones que hablan

	MOMENTO APLICACIÓN					COSTE		
	Diagnóstico	Planificación	Implementación	Evaluación	Institucionalización	Bajo	Medio	Alto
ESTRATEGIAS								
Análisis DAFO	X					X		
Análisis de escenarios	X						X	
Análisis del puesto de trabajo		X				X		
Auditoría cultural	X			X			X	
Autoanálisis institucional				X		X		
Benchmarking	X						X	
Brainstorming y Técnica de las dos columnas	X	X				X		
Círculos de calidad	X	X					X	
Coaching y Peer-coaching			X				X	
Comunidades de Práctica		X	X			X		
Cuadro de mando integral		X					X	
Diagrama Ishikawa / Diagrama Causa-Efecto		X				X		
Diagramas de afinidad	X	X				X		
El cuaderno de bitácora y Blog				X		X	X	
Estudio de casos o problemas	X			X				X
Evaluación 360 grados				X		X		
Evaluación del trabajo en equipo				X			X	
Intranet y web 2.0.		X	X				X	X
Investigación acción	X		X				X	
Mentoring (Tutorización)			X				X	
Organigrama	X	X				X		
Redes PERT		X		X		X		
Supervisión Clínica				X		X		
Trabajo en equipo	X	X	X	X	X		X	

de las mismas como plan o guía para abordar una situación, modelo o patrón de conducta, posición frente a la realidad o perspectiva de abordaje; (2) marcan, en este sentido, una dirección para la actuación práctica y se relacionan directamente con el método de intervención y con las propuestas de sistematización que le acompañan; (3) se relacionan con la promoción y desarrollo de modelos participativos y colaborativos de gestión; (4) se dirigen tanto a la producción como a la atención a las personas implicadas, que las hace protagonistas del cambio que se pretende; y (4) buscan un proceso reflexivo que, partiendo del análisis de la realidad, pueda ayudar a impulsar nuevas propuestas de intervención.

15.4.2. Estrategias de orientación y tutoría

El cuadro que se presenta a continuación concreta las estrategias de orientación y tutoría diseñadas en el marco de ACCEDES para dar respuesta a las necesidades de los diferentes colectivos vulnerables identificados. La tabla concreta para que colectivo puede ser válida su utilización.

ESTRATEGIAS	COLECTIVO							
	Pobreza (IDH Bajo)	Discapacitados	Indígenas	Mujeres	Estudiantes Rurales	Estudiantes no habituales	Minorías étnico-culturales	Inmigrantes
Acciones de sensibilización		X	X	X	X		X	X
Convivencia y desarrollo social			X					
Jornadas de puertas abiertas	X	X						X
Plan de vinculación de líderes de grupo	X							
Plan de acción tutorial			X		X	X		X
Tutorías entre pares	X					X	X	
Tutorías personalizadas	X			X		X		
Tutorías virtuales						X	X	

Plan de desarrollo personal y académico	X			X	X			X
Servicio especializado	X	X		X		X		X
Gabinete psicopedagógico		X						X
Ayuda de alojamiento, viajes y similares	X		X	X	X			X
Ayudas financieras y préstamos	X	X	X	X	X			X
Redes y apoyos: comunidades de aprendizaje		X		X	X			
Redes socioeducativas	X							
Colaboración con otras instituciones		X						
Red de relaciones secundaria-universidad					X			
Colaboración universidad-empresa								
Currículo y asignaturas propedéuticas		X				X		X
Asociacionismo		X	X					
Eliminación de barreras arquitectónicas		X						
Plan de desarrollo de habilidades comunicativas			X					
Cursos de perfeccionamiento intercultural indígena			X					
Planes específicos de ingreso y admisión					X			
Sesiones técnicas de estudio						X		
Grupo de estudio entre iguales						X		
Libro verde							X	
Plan de acogida lingüística								X

Cabe considerar que las estrategias han sido pensadas para atender a las características específicas de cada uno de los colectivos, de todas formas, cada institución debe realizar las adaptaciones que estime oportunas en función de su naturaleza, la de los colectivos a atender, así como las disposiciones legales y características específicas de su contexto de referencia.

El desarrollo de las estrategias descritas debe considerar, además, los siguientes aspectos Gairín y Rodríguez (2012):

- Necesidad de adecuar las acciones y estrategias que se incluyan en la planificación a la singularidad de cada contexto y teniendo en cuenta el nivel institucional desarrollado.
- Importancia de la sensibilización, convocatoria y difusión sobre los aspectos

tos que pretende el proyecto de intervención y que se abordarán a partir de la planificación.

- Pertinencia de contar con una planificación flexible y cíclica que permita ajustarla e incorporar retroalimentación con los efectos y resultados de las fases anteriores.
- La oportunidad de incorporar metas de proceso durante toda la actividad dirigida al cambio.
- La exigencia de considerar la naturaleza y especificidad de todas las fases de transición entre lo real y lo deseado y entre todas las fases del proceso de cambio.
- Entender que las diferentes actuaciones se relacionan entre si; también, que las ayudas deberían de ser integrales (por ejemplo, comida, transporte y tasas de matrícula) y tener en cuenta y de manera diferenciada la situación personal-social y la carrera considerada.

En la publicación coordinada por Gairín, Castro y Rodríguez-Gómez (2013), titulada “Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: intervenir y cambiar la realidad” se presentan las diferentes estrategias citadas en este texto. Para cada una de las estrategias se ha seguido un esquema que debe facilitar a los interesados y lectores la implementación de las estrategias. Así, los apartados considerados para la concreción de cada una de las estrategias han sido los siguientes:

- *Resumen de la propuesta:* debe permitir identificar de forma rápida la viabilidad de utilizar la misma en la institución.
- *Momento:* concreta en qué fase de desarrollo de la metodología APRA puede ser utilizada la estrategia.
- *Coste:* hace una estimación de los recursos que sería necesario invertir para llevar a cabo la propuesta presentada.
- *Identificación del colectivo:* además de identificar el colectivo al que se dirige la estrategia, también se presenta una breve descripción del mismo con la finalidad de identificar si se relaciona con el colectivo identificado por la institución.
- *Descripción de la estrategia:* como indica el nombre, se describe la estrategia, concretando los diferentes recursos que se requieren para llevarla a término, así como la temporización que debe tener la misma.
- *Ejemplos:* se presentan ejemplos de uso de la estrategia con la finalidad de ver aplicaciones prácticas de la misma y facilitar la implementación en el propio contexto.

- *Referencias:* se ofrecen referencias bibliográficas que permiten obtener información complementaria sobre cómo desarrollar o implementar la estrategia.

Cabe destacar que las estrategias deben ser un instrumento para la consecución de los objetivos planteados en la fase de diagnóstico, con lo que el éxito de las mismas dependerá de la adaptación que cada institución haga de la misma.

15.5 CONCLUSIONES

El documento presenta a modo de resumen la evolución del Proyecto ACCEDDES cuyo objetivo principal es mejorar el acceso, promoción y egreso académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo de exclusión social en Latinoamérica. Mediante el desarrollo de las estrategias que se han descrito en el presente documento, se da cumplimiento al objetivo segundo del proyecto, que busca contribuir al desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, la excelencia académica y la fase de egreso de colectivos vulnerables.

El desarrollo de ACCEDDES, con participación de 24 instituciones, pertenecientes a 19 países diferentes, se ha convertido en uno de los principales puntos fuertes del mismo, pues ha favorecido el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias, contribuyendo así al enriquecimiento colectivo y a la promoción de redes de trabajo entre las diferentes universidades implicadas. En este sentido, la identificación de los colectivos vulnerables sobre los que prestar atención (indígenas, mujeres, discapacitados, minorías étnico-culturales, ruralidad, inmigrantes, estudiantes no habituales y pobreza) ha sido posible gracias a la variedad de contextos en los que se encuentran los participantes. Cabe considerar, al respecto, que no todas las instituciones prestan atención a los mismos colectivos, pues las comunidades en las que estas se encuentran presentan diferente tipología de colectivos vulnerables.

Asimismo, la primera fase de validación del modelo ACCEDDES ha puesto de manifiesto la necesidad, ya apuntada, de que cada estrategia presentada y elaborada se contextualice a la institución que la implementa, considerando tanto variables endógenas como exógenas que pueden, de algún modo, condicionar su desarrollo.

Para el proyecto ACCEDDES tendrá éxito si el modelo, actualmente en proceso de validación, consigue acercar a las instituciones de educación superior herramientas y estrategias que contribuyan a facilitar el acceso, la retención y

el egreso de estudiantes que, de otro modo, no conseguirían titularse en la educación superior. Ello contribuirá, de algún modo, a aumentar la competitividad de la estructura social, económica y productiva del territorio, potenciando una ciudadanía competente y comprometida con el entorno (Gairín, 2012).

Si el lector desea ampliar informaciones respecto el proyecto ACCEDES, puede hacerlo a través de la web oficial del proyecto, disponible en el siguiente vínculo: <http://edo.uab.cat/accedes/>. También cabe la posibilidad de acceder a documentación específica generada en el proyecto a través de: <http://goo.gl/3VLjEx>

REFERENCIAS

- BARRALES Villegas, A. (Coord.). (2014). “Indígenas”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- CASTRO, D.; Duran, M.M.; Navarro, M.; Muñoz, J.L. y Gairín, J. (2012). “Diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad”. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y Castro, D. (Eds). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. (Pp. 131-162) Madrid: Wolters Kluwer.
- COREA, N.C. (Coord.). (2014). “Inmigrantes”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- GAIRÍN, J. (2012). “Diseño y desarrollo del proyecto ACCEDES”. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez y Castro, D. (Eds). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. (pp. Madrid: Wolters Kluwer.
- GAIRÍN Sallán, J., Castro Ceacero J., y Rodríguez-Gómez, D. (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- GAIRÍN, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2013). “Intervenir y cambiar la realidad”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.

- GAIRÍN Sallán, J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro Ceacero, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- GAIRÍN, J. & Suárez, C.I. (2012). “La vulnerabilidad en educación superior”. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez & Castro, D. (Coord). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 39-62). Madrid: Wolters Kluwer.
- MEDRANO Rodríguez, H. (Coord.). (2014). “Estudiantes No Habituales”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- MERCADER, C. (Coord.). (2014). “Mujeres”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- OCDE (2008a). *Education at a Glance 2008*. Paris: OCDE
- · —, (2008b). *Tertiary education for the knowledge society. Volume 2: Special features: equity, innovation, labour market, internationalisation*. París: OECD.
- PALMEROS y Ávila, G. (Coord.). (2014). Discapacitados. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- PINEDA, C. (Coord.), Pedraza, A., Baquero, M., Halima, F. y Ramírez, M. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Chía: Universidad de La Sabana (Colombia): UNESCO-IESALC.
- REIS, M. (Coord.). (2014). “Minorías étnico-culturales”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- ROMÁN, L. (Coord.). (2014). “Ruralidad”. En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- VÁZQUEZ, M. (Coord.). (2014). “Pobreza” (IDH Bajo). En J. Gairín Sallán; D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.) *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.

16 EL SERVICIO SOCIAL COMO ESTRATEGIA DE APOYO Y ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

*Sara Margarita Alfaro García
Irma Alejandra Coeto Calcáneo
Mario Rubén Ruíz Cornelio
Erika Fabiola Ruíz Gómez
Perla del Rocío Rojas León
Elizabeth Sanlúcar Estrada*

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
C.A. Estudios y Análisis sobre la Educación y
la cultura como procesos formativos
México

RESUMEN

Por ser la Formación Integral del Estudiante, un proceso que representa la principal función y razón de ser de las Instituciones de Educación Superior, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), se ha comprometido desde la implementación de su Modelo Educativo a ofrecer condiciones adecuadas que favorezcan una formación completa que atienda cada una de las dimensiones que intervienen en el desarrollo personal y profesional de nuestro capital humano en formación, garantizando con ello, igual número de oportunidades y de acceso a los esquemas de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan, por lo anterior, en el presente trabajo se detallan las características de una estrategia de atención concebida para dar respuesta a este compromiso social adquirido por la máxima casa de estudios del estado de Tabasco en México.

El escenario de estas acciones dirigidas a un colectivo vulnerable, se sitúa en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la UJAT, en la que se ha implementado un Programa de Servicio Social para la Orientación y Apoyo Pedagógico de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Dicho programa se integra por estudiantes de semestres avanzados que realizan su Servicio Social, quienes han puesto en marcha estrategias personalizadas de apoyo académico adicional, atendiendo principalmente aquellos contenidos de asignaturas que representan mayor dificultad para los estudiantes con NEE.

Con el presente trabajo se pretende hacer una descripción generalizada de los objetivos y funciones de este programa de servicio social, para dar a conocer los alcances y desafíos identificados después de dos años de haber sido creado.

16.1 INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

Las Instituciones de Educación Superior del siglo XXI enfrentan un gran reto de responsabilidad social para dar respuesta a las exigencias que conlleva el acceso y la admisión de personas con discapacidad a sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por ende, las acciones, programas, estrategias, planes y/o políticas que se emprendan para atender a estos colectivos vulnerables, no deberá limitarse al ofrecimiento de ayudas “compensatorias”, sino que se deben garantizar los derechos mínimos de acceso de las personas con discapacidad, a través de un ambiente de trabajo y de colaboración que se traduzca en el desarrollo de trayectorias escolares exitosas y a una eficiente inserción laboral.

Desde el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), señala, en el documento de Orientaciones para la inclusión, publicado en el año 2005, que una educación inclusiva y de calidad es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico, y la define textualmente como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades”, así mismo, instituye la inaplazable política internacional que promueve la reducción de la exclusión en la educación, señalando que la educación inclusiva significa que todos los niños y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares con un área de soportes apropiada, y más que el tipo de institución educativa a la que asistan, la calidad de la experiencia dependerá de la capacidad de la Institución para apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida académica.

Además de lo anterior, los derechos fundamentales de las personas con discapacidad han sido reconocidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos que fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en

1948 en París, Francia, en el cual el ámbito educativo es el que exige de mayores esfuerzos para hacer real y efectivo lo que se ha establecido en dicho documento.

En México, como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma del Artículo 3 constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, a partir de 1992, se impulsó el proceso de integración de los alumnos y las alumnas con discapacidad a las escuelas de educación básica regular, con lo cual la misión y visión de las instituciones de “Educación Especial” migraron a un enfoque de formación para la rehabilitación e integración educativa, con el objetivo de impulsar el pleno desarrollo de sus potencialidades como seres humanos para alcanzar los máximos logros educativos posibles.

La postura de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ante esta política educativa, se refleja en las palabras de Jorge Luis Ibarra Mendivil, ex Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, quien en el Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior publicado en el año 2002, expone que “... para contribuir a un México equilibrado y justo, es necesario que las IES sumen voluntades para lograr cada día ser más incluyentes...” y que “...durante décadas, las personas con algún tipo de discapacidad, no han sido atendidas de manera correcta o eficiente, debido a la ausencia de planes específicos para su desarrollo...”, por ello en dicho documento, se extiende la invitación para “...adaptar y readaptar los centros educativos, establecer nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, orientar el servicio social y promover una cultura en toda la comunidad, en donde se integre a cada uno de los alumnos que por distintas circunstancias requieran de algún programa de acompañamiento y sistemas de información y aprendizaje adaptados a sus condiciones específicas”.

Para el desarrollo de lo anterior, a través del mismo manual se sugiere que para hacer efectivos los procesos de educación inclusiva, se deben aprovechar los recursos y apoyos naturales que existen en toda institución educativa, describiéndolos como: “los recursos existentes en el lugar educativo, de trabajo, en la comunidad, en el hogar, que hayan sido identificado por los facilitadores de la inclusión (o por otros), elegido por la persona con necesidades educativas especiales y programado para ser eficaz” (ANUIES, 2002, 18).

En los procesos de inclusión educativa dichos apoyos “naturales” pueden ser utilizados para

- Asesorar necesidades instructivas,
- Adaptar la instrucción y proporcionar apoyo a los estudiantes.

Son estrategias y recursos que promueven la mejoría e intereses de las personas con discapacidad, facilitando a dichas personas el acceso a la información, recursos y relaciones inherentes a la inclusión, a la educación y a la comunidad, resultando en una educación o empleo valorado y satisfactorio. Se refiere a una red de trabajo individual, de familia, amigos, compañeros, profesores y recursos comunitarios (Nisbet, 1992).

Los apoyos naturales son las instancias y servicios educativos tales como: ámbitos de trabajo, cursos de inducción, formación, dinámicas de grupo, compañeros de clase, alumnos de servicio social, los profesores y su experiencia, los organismos estudiantiles, voluntariado, padres de familia.

Esta misión, se fortalece con el objetivo 3.2 del Plan Nacional de Desarrollo 2013 -2018 del Gobierno de la República, representado por el Presidente Enrique Peña Nieto, quien lo refiere al compromiso de “Garantizar la equidad y la inclusión en el Sistema Educativo” a través de líneas de acción enfocadas a definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula así como el ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales, entre otras. Y bajo esta misma premisa, el Plan Estatal de Desarrollo 2013 – 2018 del Gobierno del Estado de Tabasco, en su objetivo número seis, plantea la mejora de las condiciones de vida de los grupos vulnerables, a través de apoyo diferenciados en un marco del respeto de sus derechos humanos, para lo cual integra diversas estrategias y líneas de acción dirigidas establecidas para tal fin.

En este contexto, y por ser la Formación Integral del Estudiante, un proceso que representa la principal función y razón de ser de las IES, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), se ha comprometido desde la implementación de su Modelo Educativo a ofrecer condiciones adecuadas que favorezcan una formación completa que atienda cada una de las dimensiones que intervienen en el desarrollo personal y profesional de nuestro capital humano en formación, garantizando igual número de oportunidades y de acceso a los esquemas de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan. Por ello, el Modelo Educativo está fundamentado en una concepción pedagógica constructivista y humanista del aprendizaje. Una formación centrada en el aprendizaje que demanda de un tránsito desde modos de actuación encaminados a adiestrar la memoria, hacia modos de actuación centrados en educar a la mente (enseñar a pensar) y la socio afectividad (enseñar a querer y a sentir).

16.2 CONTEXTO Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA A PRESENTAR

El fenómeno que motiva la presentación de esta contribución obedece al incremento, moderado pero paulatino, de la matrícula de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se encuentran inscritos a los programas educativos que se ofertan en la División Académica de Educación y Artes (DAEA) de la UJAT. Hecho que se ha constituido en un reto para la UJAT, por la necesidad de generar acciones y políticas inclusivas que garanticen óptimas condiciones de accesibilidad, inclusión e integración para los estudiantes con discapacidad.

Los antecedentes más relevantes en este contexto, se remontan al año 2010, cuando ingresa el primer estudiante ciego a cursar el programa de Técnico Superior Universitario en Música, sujeto que cursó un plan de estudios de tipo “práctico-individualizado” y tuvo las habilidades para desenvolverse eficientemente por su experiencia en música, su sensibilidad artística y su capacidad de discriminación auditiva y rítmica; por lo tanto el modelo de estudios no requirió de adaptaciones curriculares específicas o de apoyos adicionales, sino que fue el adecuado para las necesidades del estudiante. Cabe mencionar, que previo a este suceso, ya se tenía el registro de dos estudiantes con movilidad limitada, ambos requerían del uso de silla de ruedas debido a traumatismos que sufrieron en su adolescencia. Las NEE que ellos manifestaron en su momento se limitaron a las relacionadas con la movilidad por lo tanto, esto fue motivo para iniciar los trabajos de derrumbe de las barreras arquitectónicas a través de la construcción de rampas en lugares estratégicos, para que pudieran desplazarse de un lado a otro sin dificultades, sin embargo en materia de comunicación y de motivación para el estudio, no tuvieron dificultades, ya que se adaptaron a las actividades académicas haciendo uso de sus habilidades cognitivas y sociales.

Posteriormente en febrero de 2011, ingresa a la DAEA, la segunda estudiante con discapacidad visual, quien se inscribe a la Licenciatura en Idiomas y por quien se inicia la búsqueda de estrategias de apoyo académico para integrarla eficientemente a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan. A la fecha, en la DAEA se encuentran matriculados cuatro estudiantes ciegos y dos con debilidad visual, de los cuales, uno estudia la Licenciatura en Ciencias de la Educación, cuatro cursan la Licenciatura en Comunicación y una, la más avanzada, estudia la Licenciatura en Idiomas. Esta pequeña población es la que ha significado un cambio estructural en las formas de trabajo que se venían desarrollando en el aula, en virtud de que no somos un centro de educación especial,

y los perfiles de formación de la planta docente corresponden en su mayoría a disciplinas humanísticas sin perfiles de atención de NEE.

Por lo anterior, y con el objetivo de establecer puentes de apoyo y colaboración técnica-profesional, por parte de quienes si fueron formados para la atención de NEE, en julio de 2011 se iniciaron los trabajos de colaboración con el Centro de Atención Integral para Ciegos y Débiles Visuales, generándose talleres para los profesores, en relación a herramientas pedagógicas y adaptaciones específicas en la integración académica de personas con discapacidad visual. Así mismo, se establecieron los contactos con la Comisión Estatal de Derechos Humanos y con la Fundación Ilumina, con quienes respectivamente, se desarrollaron diversos cursos de sensibilización y un diplomado. Además, se han proporcionado los apoyos y facilidades correspondientes para la gestión de equipos de ayuda funcional para personas con discapacidad visual, otorgados por el Sistema Estatal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF Tabasco), quienes obsequiaron maquinas perkins y laptops con programas adaptados para los estudiantes ciegos. En el año 2013, a través del convenio UJAT-UNAM, se impartieron los cursos de “Introducción a los estudios de discapacidad, historia, teoría y perspectivas” y “La inclusión social, educativa y laboral de personas con discapacidad”.

En el marco de esta labor titánica de acción y atención por parte de la institución y de todos sus actores, se sitúa la línea de exploración que es el motivo de esta contribución, ya que al identificar que el proceso formativo que se desarrollaba en el aula con los alumnos con discapacidad visual, no era suficiente ante las particularidades de sus necesidades específicas de aprendizaje, se instaló de manera emergente, un Programa de Servicio Social para proporcionar un acompañamiento académico de par a par (de estudiante a estudiante) con el fin de proveer un apoyo pedagógico adicional que claramente era requerido por los estudiantes con discapacidad, y que no podía proporcionar el profesor, por el número de estudiantes que tenía en el aula y por el desconocimiento o falta de habilidades para aplicar mecanismos para atender a un estudiante ciego.

16.3 DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN

El tema de la inclusión educativa no es secundario a los asuntos contemporáneos, por el contrario, se ha convertido en una corriente de interés general, que impacta en todos los niveles educativos, incluidas las Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo, la evolución de un sistema educativo que responda a las diversas necesidades de los estudiantes aún se encuentra en proceso de debate,

en virtud de las adecuaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias que dicho proceso implica por la diversidad de características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de los discentes.

Al respecto de lo anterior, los ministros de educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, en el año 2002 establecieron que "...la perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades los distintos colectivos y personas... lo cual supone superar la actual separación entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados diferentes...". A esta aseveración se suma lo expresado por Rosa Blanco señala que "...el movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo..." (Blanco, 2006).

De la misma manera, diversos autores establecen que muchos estudiantes con discapacidad aprenden al mismo ritmo que sus compañeros, haciendo uso de los recursos que utilizan en su vida diaria, tales como una silla de ruedas, un soporte auditivo o un equipo visual. Sin embargo, aunque no todos los estudiantes con discapacidad declaran sus Necesidades Educativas Especiales (NEE), para materializar los procesos de educación inclusiva, es preciso reconocer y considerar las dificultades que experimentan los educandos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que las necesidades educativas de un estudiante con discapacidad no dejan de ser ni específicas ni complejas.

El incremento acompasado de la matrícula de estudiantes con algún tipo de discapacidad (principalmente visual y motriz), se ha constituido en un reto para que la UJAT sea una instancia precursora en la generación de políticas inclusivas que garanticen óptimas condiciones de accesibilidad para los estudiantes con discapacidad e impulsen el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje que consoliden una educación inclusiva. No obstante, el proceso formativo que se desarrolla en el aula no es suficiente ante las particularidades que representan las necesidades específicas de aprendizaje, por lo cual, son las actividades académicas como el Servicio Social, las pueden contribuir a la efectividad del desarrollo de las potencialidades del alumno con NEE, para el logro de una formación integral, ya que tienen como propósito, el vincular al estudiante con su entorno, así como retribuir a la sociedad en forma de acción social, los beneficios que como estudiantes se recibieron durante su formación; preferentemente debe desarrollarse en programas externos (extramuros) para el beneficio de comunidades urbanas y rurales.

El programa de Servicio Social que aquí se menciona, se registró por primera vez, ante la Coordinación de Extensión y Servicio Social de la UJAT, en febrero de 2011, y los estudiantes que han formado parte del mismo se han destacado por su sensibilidad y disposición para formarse e informarse al respecto del trabajo pedagógico con personas ciegas y débiles visuales, por lo cual, también han asistido a pláticas de sensibilización y han realizado visitas al Centro de Atención Integral para Ciegos y Débiles Visuales, para conocer el trabajo de rehabilitación que dicha dependencia realiza y los mecanismos de apoyo que tienen para los trabajos académicos que se tienen a disposición de la población ciega y débil visual.

Este Servicio Social, se ha denominado “Programa de Orientación y Apoyo Pedagógico para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”, se encuentra integrado por estudiantes de los programas educativos de Ciencias de la Educación, Comunicación e Idiomas que realizan su Servicio Social, quienes han puesto en marcha estrategias personalizadas de apoyo académico adicional, atendiendo principalmente aquellos contenidos de asignaturas que representan mayor dificultad para los estudiantes con NEE.

Dicho programa de Servicio Social representa una acción de emprendimiento social que bien fundamentada, estructurada y puesta en marcha, puede impactar académicamente en la formación integral de los jóvenes estudiantes, contribuir al combate del rezago educativo y, mínima pero significativamente, a la consolidación de políticas institucionales formales (que hasta ahora no se encuentran escritas, sólo se atienden por estar implícitas en el proceso académico).

La razón de ser del Programa se respalda en la declaración realizada por la ANUIES en el Manual para la integración de personas con discapacidad en las Instituciones de Educación Superior, en el cual se establece que “...*el Servicio Social es una tarea de extensión universitaria, que puede ser dirigida hacia el apoyo o acompañamiento académico a estudiantes con discapacidad...*” (ANUIES, 2002, 53), y esta actividad es realizada por alumnos que tengan la disposición, pero sobre todo la sensibilidad para realizar un acompañamiento académico con alumnos con discapacidad, desde el apoyo en el aula, hasta la realización de las distintas actividades académicas requeridas para su formación universitaria (lectura de libros, o vaciado de libros en programas informáticos parlantes), preparación de exámenes, participación en equipos, toma de apuntes para el apoyo, entre otras).

En este sentido, el Reglamento de Servicio Social de la UJAT, aprobado en el año 2010 por el Honorable Consejo Universitario, valida la realización de esta actividad en las modalidades intramuros y comunitaria, la primera, se refiere al Servicio Social que se realiza al interior de la Universidad a través de actividades

de apoyo a la investigación, tutorías y/o talleres, y la segunda la que se realiza en comunidades rurales, suburbanas y/o con grupos sociales vulnerables en el estado, la región y el país. El Programa de Servicio Social, que es objeto de estudio de este proyecto, engloba ambas modalidades, ya que se desarrolla al interior de la institución para la atención de un grupo vulnerable identificado (el que conforman los estudiantes con NEE especiales por discapacidad visual y/o motriz).

16.4 CONCLUSIONES Y DESAFÍOS PARA LA MEJORA DE LA ESTRATEGIA DE ATENCIÓN

En apego a lo anteriormente descrito, es preciso que en la UJAT, particularmente la DAEA, se formalicen las actividades que ha implementado, de manera emergente y aislada, para el fomento a la educación inclusiva, como lo es el Programa de Servicio Social para el apoyo y orientación de estudiantes con NEE. Así mismo, es preciso que se realice un seguimiento a las actividades encaminadas y se identifiquen las fortalezas y áreas de oportunidad para la eficiente atención de los estudiantes con NEE. Ya que no es suficiente el continuo desarrollo de espacios físicos y de infraestructura que facilite el desplazamiento y acceso a todas las áreas de la Universidad para el fortalecimiento de este proceso, tampoco basta la programación de un determinado número de mentores que apoyen a los estudiantes con NEE sin que exista un registro de los avances que con dichas actividades han logrado los interesados.

La implementación de estrategias de atención al estudiante con discapacidad son una latente preocupación y ocupación, sin embargo, este proceso debe ser estructurado y fundamentado para eficientar las acciones que se realizan en el presente, y para atender con mayor prontitud y eficiencia las demandas futuras.

Las actividades de Servicio Social para el apoyo y orientación pedagógica de estudiantes con NEE, han sido implementadas de manera emergente en la DAEA por la necesidad identificada, pero no basta la noble labor de los estudiantes que las realizan, es preciso el involucramiento de más actores a este proceso, el asesoramiento de expertos en el área, la sensibilización de los profesores de los programas educativos que atienden esta población, el trabajo colaborativo de los compañeros de clase y de los alumnos en general, además de una labor administrativa para la gestión de los recursos requeridos y un proceso de evaluación constante para identificar las necesidades de mejora continua que se requieran, ya que el impacto de las acciones emprendidas en el 2011, cuando se matricularon los estudiantes

ciegos a los programas de idiomas y de comunicación, exige hoy, que la matrícula se ha incrementado, que se realice un ejercicio de valoración de lo hecho, para conocer el impacto de los resultados obtenidos, y generar estrategias integrales de apoyo, para impulsar la eficiencia terminal de los estudiantes con discapacidad, garantizándoles igual número de oportunidades y acceso a la Educación Superior, a la rehabilitación y su inclusión e integración a la sociedad intelectual.

Entre los principales desafíos que se pueden describir para mejorar las actividades que realiza este programa se pueden mencionar:

- Que los estudiantes que integran el Programa de Servicio Social participen en la concienciación y sensibilización de la comunidad universitaria con respecto a temas y acciones relacionadas con los procesos de educación inclusiva.
- Que la Institución (UJAT) proporcione a los estudiantes inscritos al Programa de Servicio Social la capacitación necesaria para el apropiado desempeño de sus actividades de Servicio Social.
- Que se realice un seguimiento periódico de las actividades realizadas, de los alcances y logros obtenidos y de las impresiones y conocimientos adquiridos por parte de todos los involucrados.
- Que se incremente el número de proyectos de tipo investigación-acción participativa para que se elaboren estudios específicos de las necesidades del alumnado con discapacidad de la UJAT y particularmente de la DAEA, y que en dichos procesos se involucre directamente a los estudiantes que participan en el Programa de Servicio Social aquí descrito.
- Que los jóvenes integrantes del Programa de Servicio Social, apoyen en la facilitación y Mentoría con respecto a los servicios procesos que les corresponde realizar en su haber académico (tanto para sus necesidades específicas, individuales y colectivas).
- Que exista mayor difusión de las actividades que se realizan en materia de inclusión educativa (Medios impresos y digitales), de esta manera la comunidad académica estará informada y formada al respecto. Con ello se pueden sumar las colaboraciones y los resultados ser más efectivos.

REFERENCIAS:

- ACUÑA, C. (2011). *Políticas sobre la discapacidad en la argentina: El desafío de hacer realidad los derechos*. Argentina: Siglo XXI editores.
- ALBERTI, M. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. España: Grao.
- ANUIES (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad a las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- BLANCO, R. (2006). “La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 3. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- GOODE, W. y Hatt, P. (2004). *Métodos de Investigación Social*. México: Trillas
- GOBIERNO de la República Mexicana (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República Mexicana.
- GOBIERNO del Estado de Tabasco (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2013-2018*. Tabasco, México: Gobierno del estado de Tabasco
- PROYECTO Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002). *Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. La Habana, Cuba: PRELAC.
- ROSELL, C. (2010). *Alumnado con discapacidad motriz*. España: Grao.
- RUIZ, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Universidad de Deusto
- SÁNCHEZ, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería, España: Editorial Universidad de Almería.
- SEP (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa de Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- TOMASEVSKI, K. (2002). *Cuadernos pedagógicos: Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. (Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos)*. Paris: UNESCO.

17 ACCESO Y PROGRESOS ACADÉMICOS DE LAS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN PARVULARIA VESPERTINA

Cecilia Marambio Carrasco y Myriam Iturriaga Vásquez
Universidad Andrés Bello / Chile

RESUMEN

La formación de la Educadora de Párvulo de nivel inicial requiere de un fortalecimiento profesional que logre introducir a las jóvenes a un plan de estudio que les permita formarse en todas las áreas de la práctica docente de la primera infancia. Este programa, tiene el propósito de dar respuesta a la demanda social nacional de contar con profesionales de calidad capaces de insertarse en toda realidad educativa. Por tal razón la Universidad Andrés Bello ha generado un vínculo social que permite a las personas con expectativas de una formación profesional, acceder a estudiar la Carrera de Educación Parvularia en horario nocturno con una formación universitaria de calidad, lo que enmarca a la Universidad Andrés Bello en las pioneras que avanzan en las prácticas de gestión pedagógica universitaria. El énfasis del programa es lograr la mejora de las condiciones de aprendizajes de las estudiantes de pregrado de la Carrera de Educación Parvularia Vespertina que ingresan vía programa, con el fin de apoyar su inserción en el sistema universitario y desarrollar habilidades cognitivas superiores de este modo evitar el abandono de su carrera. Se ha gestionado calidad y equidad en la formación profesional de las estudiantes dando oportunidades de una formación universitaria. El Presente programa permite aportar competencias técnicas a las educadoras de párvulo que inician su proceso educativo en la Universidad Andrés Bello y provienen del programa de admisión especial. El primer semestre se inició en agosto hasta diciembre de 2013, durante este proceso 72 estudiantes asistieron a clases presenciales en jornada vespertina para desarrollar sus procesos de aprendizaje en 20 horas a la semana en aula, realizando lecturas complementarias, recolectando datos de aprendizaje y prácticas de enseñanza centrada en el procesamiento de la información y aprendizaje por descubrimiento. En este estudio se analizan datos

académicos de las estudiantes verificando sus progresos, estableciendo comparaciones entre las pruebas de diagnóstico que rindieron en el ingreso de la carrera y las evaluaciones finales de semestre en cada asignatura, además, de establecer políticas pedagógicas tendientes a sostener a las jóvenes de contextos vulnerables en el sistema universitario hasta terminar su carrera.

17.1 REALIDAD DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Cuando se observa la realidad educativa de los centros universitarios chilenos formadores de docentes, es posible establecer que aún no se logra avanzar en aprendizajes de competencias específicas, ya que los resultados de la prueba Inicia⁹ dan cuenta de carencias (MINEDUC, 2013) los datos revelan que en la educación parvularia en la prueba de conocimientos disciplinarios sólo el 11% de las estudiantes evaluadas obtuvo un rendimiento sobresaliente y el 30% un rendimiento aceptable, pero el 60% fue insuficiente, lo que se analiza inferencialmente, es que no se han logrado los dominios de habilidades cognitivas tales como: comprensión, argumentación, resolución de problemas, síntesis, relaciones de contenidos, entre otras. Por tanto se hace necesario diseñar una política de gestión curricular centrada en el desarrollo de competencias elevadas. Las Universidades deben preparar a sus estudiantes con un modelo de aprendizaje que asegure un rendimiento académico profesional efectivo (García San Pedro, 2010)

La responsabilidad del éxito en los resultados de las facultades de educación tiene una incidencia central en la gestión de quienes dirigen, pues deberán ser capaces de innovar los procesos formativos de manera tal de generar una visión de cambio en la estructura pedagógica del docente universitario (Gairín, 2010); las personas que se involucran con el proyecto de mejoramiento de la institución educativa y quienes lideran son los generadores del movimiento creativo pedagógico de los docentes; la preocupación es provocar cambios en los procesos de gestión de aula logrando prácticas pedagógicas con aplicación exitosa de los aprendizajes en todas las estudiantes (UNESCO, 2010), logrando atender a las diferencias individuales de cada una de ellas; Por tanto la Universidad Andrés Bello busca instaurar un sistema de gestión curricular, que proporcione información sobre cómo

9 Prueba Ministerial que evalúa a los egresados de las carreras de Parvulo y Educación Básica, desde el año 2008 de modo voluntario. Mide dominio de materias y capacidad de enseñarlas. Durante el año 2014 se realizará a todas las carreras de pedagogía.

enseñar para que los estudiantes logren los objetivos de los programas, además es necesario ordenar y secuenciar los contenidos de modo formal, considerando las complejidades e interrelaciones con el desarrollo de las estudiantes para incidir en su desarrollo profesional (Coll, 1994), De esta forma se busca responder a un modelo de pedagógico universitario de calidad , con el fin de elevar los estándares de rendimiento y generar equidad en las oportunidades (Marambio, 2005). Pero para poder lograr ésta meta, se hace necesario que toda la comunidad educativa universitaria se adhiera a un sistema de planificación estratégica que responda a la realidad, en este caso, de la Escuela de Educación Parvularia. El modelo debe constituirse de estrategias para el desarrollo de competencias cognitivas, el más adecuado, es el modelo del procesamiento de la información que asegura desarrollo de competencias cognitivas elevadas, si se trabaja según el planteamiento del modelo Schmeck (1998) y las consideraciones estudiadas por la profesora Marambio (2013) que hacen referencias a cómo trabajar el modelo con los docentes y estimular los procesos de cognición de los estudiantes (Marambio & Espinoza,2013). Es por tanto necesario considerar en los programas universitarios que atienden a colectivos vulnerables la recomendación que el Dr. Gairín plantea:

El proceso de planificación deberá considerar la secuencia conceptual e instalarse en lo estructural u operativo, de acuerdo al momento de actuación en que nos situemos. Paralelamente, destacamos que los procesos de planificación y evaluación deben estar plenamente conectados y que los diferentes momentos nos permiten hablar de diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, de procesos, de resultados, de transferencia, de impacto,...) (Gairín, 2010, p25)

Las experiencias universitarias que buscan dar oportunidades de desarrollo social a todas las personas sin exclusión perfilan un objetivo loable, pero la realidad plantea situaciones de desigualdad que caracterizan la educación chilena (OCDE, 2013), existe un alto porcentaje de deserción en el primer año de pregrado en las carreras universitarias dado que los jóvenes no son capaces de responder cognitivamente a las demandas de los estudios profesionales que exige la universidad. Desde esta perspectiva, la preocupación del abandono se hace alarmante, (Donoso y Scheffelbein, 2007), pero en este análisis se da una visión desde los componentes sociales, donde no se preocupan de establecer procesos formativos que logren desarrollar aprendizajes, por tanto frente al fracaso académico el o la estudiante deciden abandonar su carrera. Se hace necesario seguir fortaleciendo estos proyectos con el fin de aportar a la educación universitaria del país un modelo que asegure éxito

académico a los estudiantes que ingresen a las carreras de pregrado generando calidad y equidad educativa de nivel superior en colectivos vulnerables.

El modelo Tinto intenta explicar los factores que se involucran en la decisión de abandono al sistema educativo de los estudiantes universitarios. Es el modelo de mayor influencia sobre estudios de retención, explicando las decisiones del estudiante por permanecer en las instituciones universitarias. Según Tinto (1994), el joven involucra, en su decisión de abandono, una valorización de la integración social y académica que él ha sostenido en el periodo de permanencia en la institución donde estudia. Lo que permite concluir, que mientras mejor sea su rendimiento académico y su integración social, existe una menor probabilidad que el estudiante se convierta en desertor del sistema educativo, esto explica cómo se mueve el modelo respecto a las motivaciones del estudiante, identificando todos los componentes que afectan las decisiones de los jóvenes respecto a continuar o abandonar sus estudios, siendo los ejes centrales el sistema educativo y social. Estos componentes se resumen en *la integración académica que está compuesta por el rendimiento académico y el desarrollo intelectual*, los que a su vez comprenden antecedentes familiares y nivel socioeconómico de la familia. *La integración Social está compuesta por las oportunidades de desarrollo, la interacción entre profesor/alumno, participación en actividades extracurriculares y el compromiso institucional*. Por tanto, la revaluación que hace el estudiante del compromiso de titularse se encuentra determinada por la integración académica en conjunto con las posibilidades de desarrollo social que pueden aportarle sus estudios. Se destaca que la opción de persistir en el sistema educativo, es la resultante de la valoración que realiza el joven respecto al esfuerzo que realiza estudiando, en relación a las satisfacciones futuras que pueda reportarle la carrera en estudio, y esa valorización se hace sobre la base de una mejora socioeconómica, que implica elevar la condición de vida (Donoso y Scheffelbein, 2007).

17.1.1 Contexto de vulnerabilidad de las estudiantes que ingresan a la Carrera:

En las estudiantes de acceso a la carrera en jornada vespertina, generalmente se observa que no traen dominios de competencias superiores y esto hace que fracasen en su primer año de universidad. Además, se perfila en ellas una vida de trabajo, todas durante el día tienen una jornada laboral de 8 horas diarias, en su mayoría son madres, con responsabilidades de hogar, con escaso tiempo extra universitario para dedicar a los estudios de profundización. Este escenario hace

que se les clasifique como procedencia de un colectivo vulnerable. Asumiendo una realidad compleja que les dificulta la disposición al estudio.

17.2 PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS ESTUDIANTES

Los sistemas de evaluación que requieren los programas curriculares especiales, deben estar diseñados de tal modo que permitan establecer directrices sobre los procesos de calidad y equidad para obtener información que apoye la toma de decisiones para la mejora continua, por tanto reflexionar en torno a la siguiente cita:

Asimismo, entender que la participación en los procesos de evaluación no sólo es una exigencia técnica, sino social (garantía de utilidad y aplicabilidad de los obtenido); también, lo importante que es dejar claras las limitaciones que han existido, particularmente las referidas a los niveles de implicación y responsabilidad, recursos disponibles, incidencias, resistencias a la evaluación y procesos similares (Gairín, 2010,p28).

Lo que significa que ejecutar procesos de evaluación es una responsabilidad de toda la comunidad que se hace cargo de un programa educativo, a la vez debe ser capaz de proporcionar las condiciones para que dicho proceso se ejecute según lo planeado.

En el caso de las estudiantes de la Carrera Educación Parvularia Vespertina, ingresadas en el periodo agosto a diciembre 2013 se realizó un proceso de acceso que contó con un sistema de evaluación que está institucionalizado en la universidad, todas las alumnas que ingresan a dicha carrera son sometidas a una prueba diagnóstico para evaluar sus capacidades cognitivas de entrada y así poder apoyarlas en el desarrollo de la carrera.

A continuación se realizan los análisis de las evaluaciones de las estudiantes y que dan cuenta de sus progresos académicos

17.2.1 Diagnóstico de las estudiantes al ingreso de la carrera.

En este diagnóstico las 72 estudiantes que ingresaron a la Carrera de Educación Parvularia en jornada vespertina durante el segundo semestre de 2013. Las estudiantes fueron sometidas a 2 instrumentos de evaluación. Los instrumentos fueron validados por los docentes de toda la carrera en conjunto con los docentes de

educación básica estableciendo las bases cognitivas que deben ser desarrolladas por las estudiantes antes de iniciar la carrera para rendirla con éxito. Los instrumentos aplicados fueron:

- Prueba de Lenguaje, mide competencias lingüísticas en las áreas de uso de conectores, comprensión lectora, redacción y producción de texto.
- Prueba de Matemática, mide competencias lógico abstracto, en las áreas de operatoria, resolución de problemas y espacio y formas.

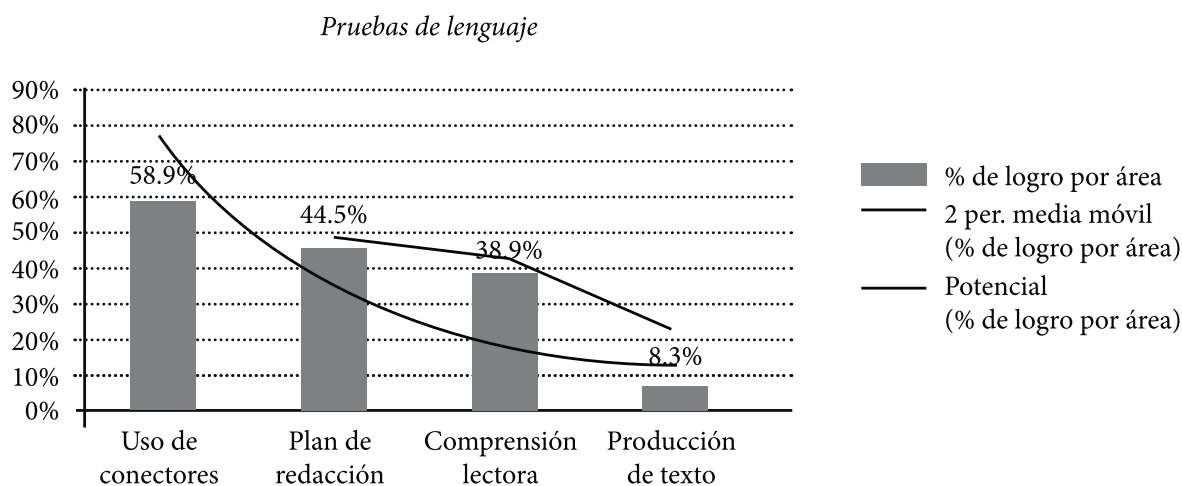
El objetivo de establecer una evaluación diagnóstica es verificar el perfil cognitivo con que las estudiantes ingresan a la carrera para poder establecer apoyos pedagógicos que aseguren su desarrollo como estudiantes con la exigencia universitaria.

Los resultados de los instrumentos fueron tabulados e interpretados y se realizaron análisis cuantitativos estableciendo un diagnóstico con las conductas de entrada que las postulantes dominan en su ingreso al proceso de formación que le ofrece la universidad, detectando el nivel de desarrollo de sus capacidades cognitivas, con el fin de poder potenciar sus habilidades, planteando un programa de recuperación para aquellas competencias cognitivas descendidas.

Resultado Prueba de Diagnóstico Lenguaje:

Se realiza una interpretación de los datos con el fin de identificar fortalezas y debilidades de las postulantes en sus procesos cognitivos y habilidades Lingüísticas desarrollados hasta el momento del ingreso a la carrera:

Gráfico 1. Logro por área en la Prueba de Lenguaje



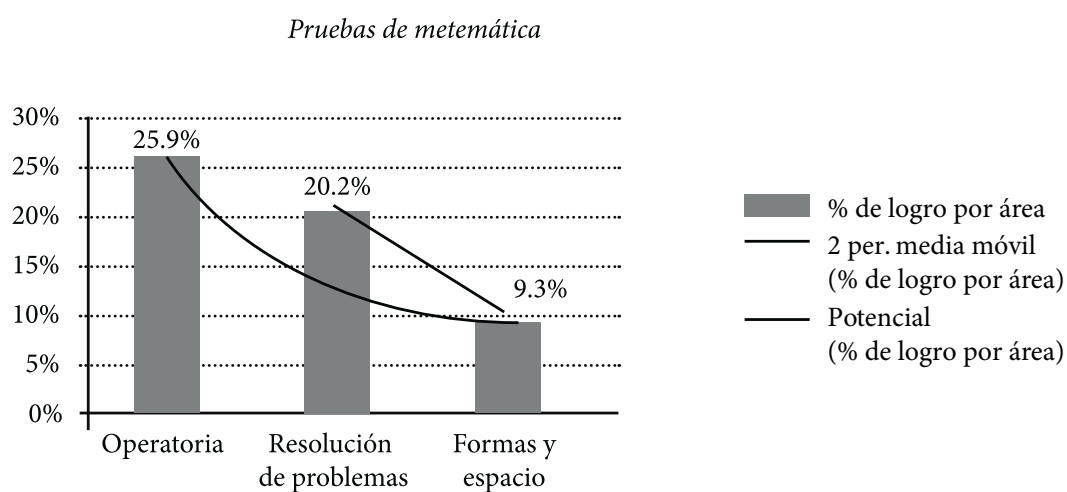
En relación a la muestra representativa, podemos referir lo siguiente, existe un 58.90% de logro en el uso de conectores por parte de la muestra, si bien es el mejor logro alcanzado de todas las áreas no supera el 60% para ser considerado un buen logro; lo que sí se aprecia, que esta representación de la muestra es capaz de redactar un texto claro y preciso. Por otra parte en el plan de redacción se alcanza un logro de 44.50%, evidenciando que esta proporción de la muestra, es capaz de elaborar un texto, considerando, la planificación, elaboración de ideas, la edición y reedición como estrategias para la creación de un texto. En relación a la habilidad de comprensión lectora sólo se alcanza un 38.9% de logro, lo que refleja que sólo una escasa parte de la muestra es capaz de comprender y extraer información de un texto. Sin embargo al momento de producir un texto coherente con contenidos estructurados y claras ideas, podemos destacar que solo se alcanza 8.3% de logro lo que significa que la menor población de la muestra es capaz de aplicar sus habilidades de redacción de forma eficiente.

Las líneas de tendencia tanto la móvil como la potencial evidencia un descendente desarrollo de las habilidades cognitivas superiores en la muestra estudiada que descienden a un nivel inferior al 10%.

Resultado Prueba de Diagnóstico Matemática

Se realiza una interpretación de los datos con el fin de identificar fortalezas y debilidades de las postulantes en sus procesos cognitivos y habilidades del pensamiento lógico abstracto desarrollado hasta el momento e ingresar a la carrera:

Gráfico 2. Logro por área en la Prueba de Matemática



Los resultados generales por área de la prueba de matemática revelan que ninguna de éstas supera el 30% de logro, identificando sus resultados como deficientes. Lo que indica que las postulantes carecen de desarrollo del pensamiento lógico abstracto.

En el área de operatoria se da un 25.9% de logro, siendo ésta la de mayor logro en toda la prueba, lo que indica que un pequeño grupo de la muestra es capaz de ordenar y operacionalizar racionalmente datos. En el área de resolución de problemas se obtiene un 20.2% de logro en los resultados, revelando que sólo un mínimo sector de la muestra es capaz de establecer relaciones, identificar problemas y resolverlos. En el área de formas y espacio se obtiene el menor logro siendo éste sólo de 9.3%.

La línea de tendencia nos señala que las competencias lógico matemáticas, que en el diseño de la prueba se presenta de lo simple a lo complejo, visualizándose una capacidad descendida en las postulantes para el dominio de las habilidades lógico matemática

17.2.2. Rendimiento Académico de las estudiantes:

Se especificará los rendimientos de las estudiantes en tres fase de evaluación, siendo estas: las calificaciones obtenidas durante el semestre que tienen una ponderación del 60%, notas del examen que ponderan 40% y la calificación final que es la sumatoria de los porcentajes de las notas del presentación del semestre y la calificación del examen, con este sistema evaluativo se busca asegurar la adquisición de los aprendizajes por parte de las estudiantes.

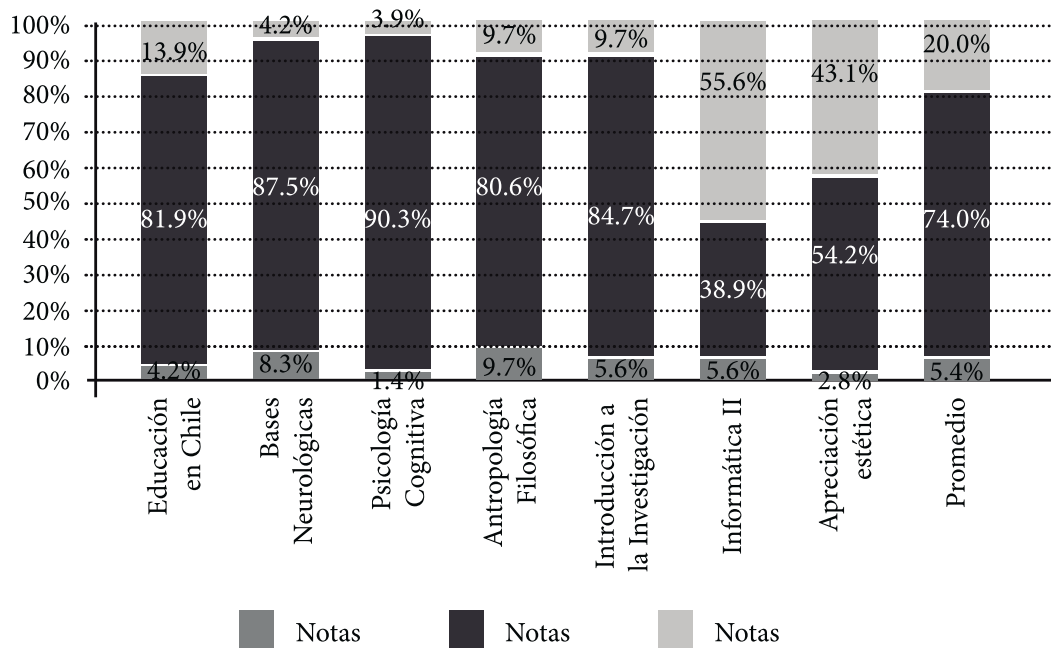
Resultados calificaciones del semestre por asignatura

Se presenta las calificaciones obtenidas por las estudiantes durante el semestre dichas notas representan el resultado del trabajo durante el semestre realizado por las alumnas, en relación a talleres, trabajos de investigación, pruebas parciales entre otros.

En el siguiente gráfico se visualizan todas las asignaturas impartidas para el programa durante el 1° semestre lectivo 2013, se puede apreciar que la población de estudiantes en promedio logran concentrarse en un rendimiento de 4 a 5,9 siendo el 74% de la población en estudio la que se ubica en este rango, por tanto sus rendimientos académicos corresponde al 60% de logro. El 5,4% de las estudiantes obtienen calificación inferior a 3,9, es la proporción de estudiantes

que no logran desarrollo de aprendizajes. El 20% de la población estudiada logra rendimientos académicos superiores donde su calificación alcanza la nota 6,0 a 7,0 y es el grupo de estudiantes que se eximen de exámenes.

Gráfico 3 Notas obtenidos durante el semestre por asignatura

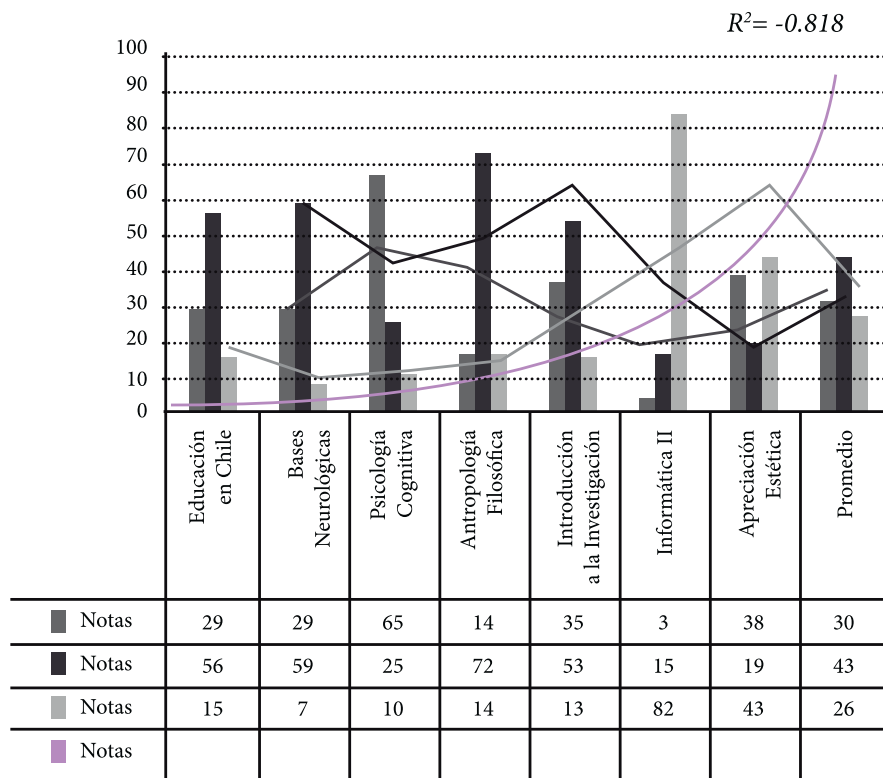


Se destaca que las asignaturas con más alta aprobación son Informática II siendo el 55,6% de las jóvenes aprobadas con calificación sobresaliente y apreciación estética logra que un 43,1% de las estudiantes obtengan calificación sobresaliente, indicando que sus logros académicos al finalizar el semestre alcanzan el 80% de logro. Las asignaturas con más alta reprobación son Bases Neurológicas del Aprendizaje con un 8,3% y Antropología Filosófica con un 9,7%.

Resultados Calificaciones Examen

Las estudiantes que no logran obtener nota de eximición deben rendir examen para la aprobación final de la asignatura. Para el programa que analizamos los resultados son los siguientes:

Tabla 4. Rendimiento del examen por asignatura



El presente gráfico revela que el rendimiento en el proceso de evaluación de examen posee una alta tasa de fracaso siendo en promedio 30% de las estudiantes reprobadas, sólo el 26% de las estudiantes posee en promedio un rendimiento sobresaliente. La curva exponencial nos señala que el grupo de estudiantes sometidas a la prueba se dividen en dos uno de alta calificación y otro de bajo rendimiento lo que nos da un R^2 de 0,818 siendo esta una dispersión adecuada que proyecta un resultado ascendente, es decir, el grupo puede mejorar sus rendimientos.

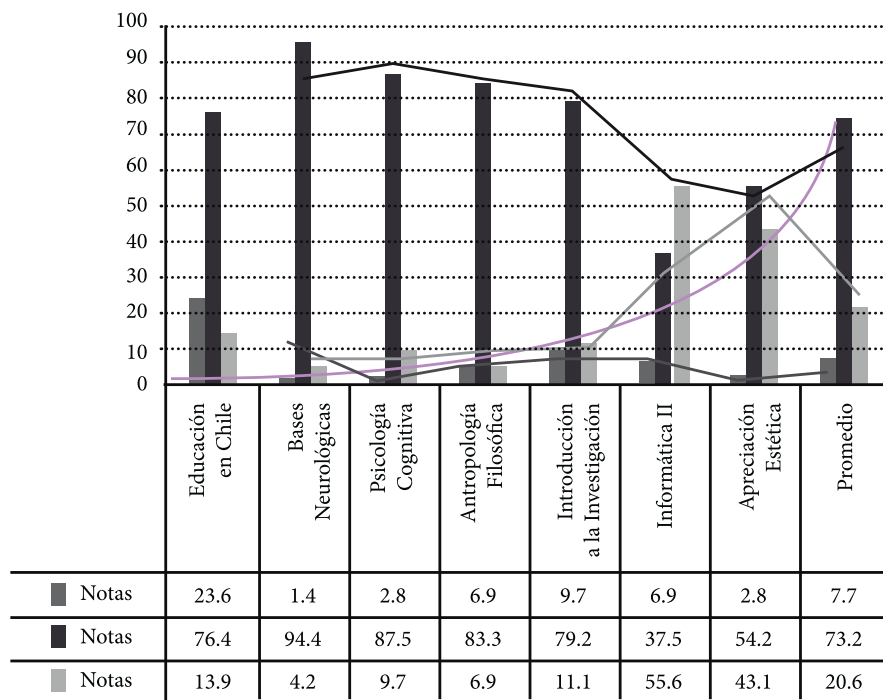
La signatura con más alta reprobación en el examen es Psicología Cognitiva con un 65% de estudiantes no aprobadas en esta prueba y la asignatura con la más baja reprobación es Informática Educativa II con 3%.

En relación a las líneas de tendencia móvil nos señala que la tendencia de notas en todas las asignaturas es de 4 a 5,9, es decir las estudiantes logran en sus procesos de aprendizaje demostrar dominio sólo del 60% de lo aprendido durante el semestre ubicándose en este rango el 43% de la población de estudiantes.

Resultados Finales de Semestre por asignaturas

A Continuación se interpretan los datos, que se expresan en notas obtenidas por las alumnas en el proceso final de evaluación semestral. Se realiza el análisis con la calificación que de acuerdo al programa de asignatura obtuvieron las estudiantes.

Gráfico 5. Rendimiento semestral por asignatura



El rendimiento final del semestre señala que en promedio el 73,2% de las estudiantes logran un rendimiento entre 4 y 5,9 si bien es un resultado aprobatorio de las asignaturas revela que sólo el 60% de los aprendizajes son de dominio de las estudiantes. En promedio el 20,6 % de las alumnas alcanzan un rendimiento sobresaliente, no obstante se destaca que existe una baja tasa de reprobación siendo ésta de un 7,7%. La Línea de tendencia exponencial refleja un R^2 de 0,337 lo que implica que se da una escasa dispersión en los resultados siendo poco probable que estos asciendan en sus resultados. La mayor parte de la población en estudio permanece en el rango intermedio lo que la hace poco movable o ascendente.

En relación a las asignaturas se visualiza con mejor resultado: Informática II con un 55,6% de estudiantes que alcanzan rendimientos sobresalientes y Apreciación Estética con 43,1%. La asignatura con mayor reprobación es Educación

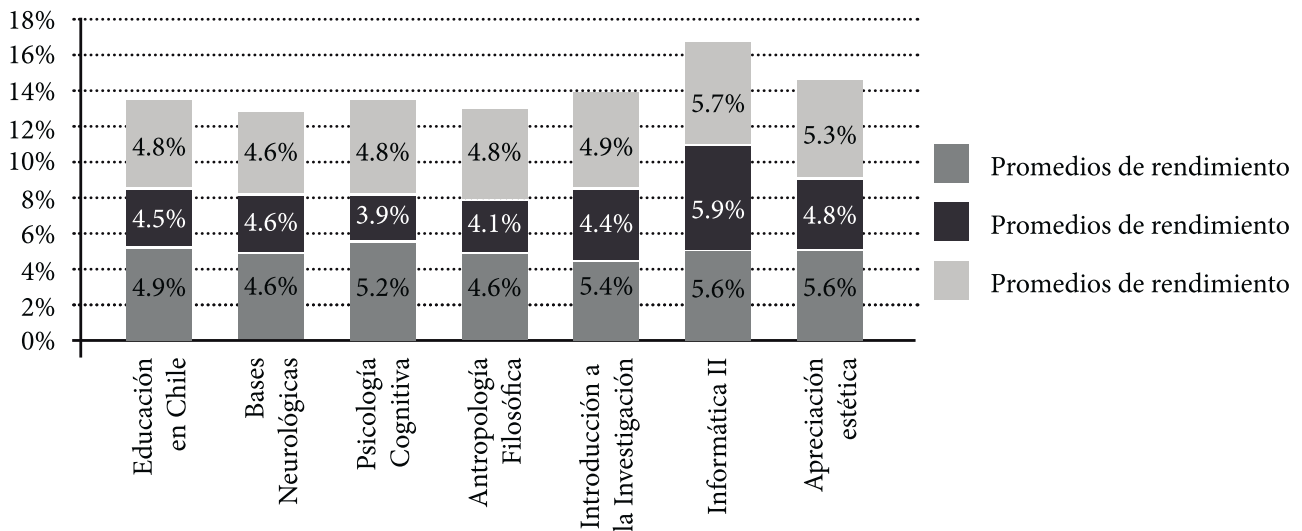
en Chile con un 23,6%. La línea de tendencia móvil ratifica que las estudiantes se concentran en el rango de 4 a 5,9 en sus rendimientos.

17.2.3. Análisis general del rendimiento académico de las estudiantes:

A continuación se analizan los resultados de las estudiantes estableciendo un parámetro cuantitativo de los logros en los aprendizajes de las estudiantes durante el semestre académico, a través de promedios de notas por cada asignatura. El promedio señala la tendencia del grupo de estudiantes.

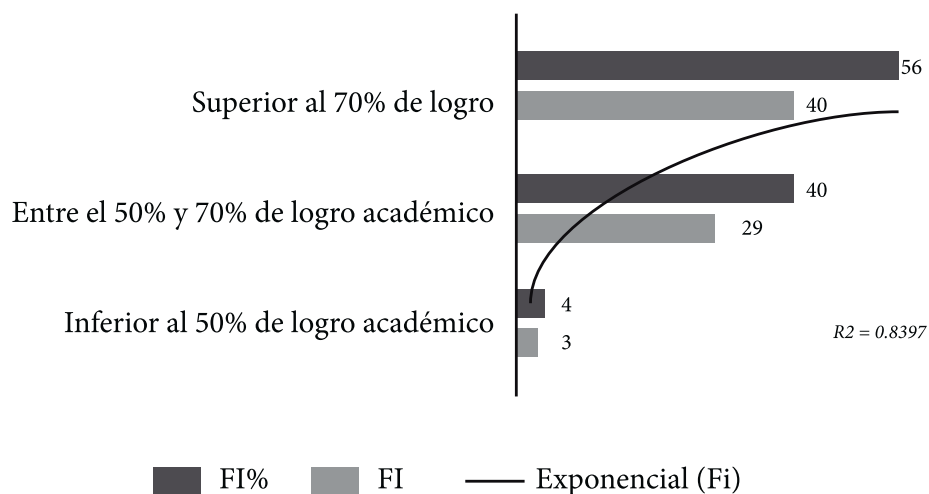
Se logra apreciar que las estudiantes obtienen resultados más bajos en el examen, se infiere que es una prueba que concentra la totalidad de los conocimientos tratados en el semestre y es de una mayor complejidad cognitiva. La nota de presentación suele ser una nota mejor que la del rendimiento final.

Gráfico 6 Rendimiento promedio por asignatura



En el análisis de datos se puede inferir que las estudiantes han logrado un desarrollo de los aprendizajes en un dominio del 60% de logro, existe un grupo correspondiente al 20,6% que obtiene rendimientos destacados sobre el 80% de logro académico. Los resultados en cada momento del proceso de evaluación fluctúan entre 3,9 a 5,9 en rendimiento académico, tal como se observan en el gráfico N°4. La única asignatura que obtiene nota en promedio superiores a 5 es Informática II y le sigue apreciación estética.

Gráfico 7 Logro académico



El siguiente Gráfico presenta la población de estudiantes que cursan este programa con el desarrollo del logro académico obtenido en este semestre de estudio, se observa que el 56% alcanza rendimientos sobre el 70% de logro, el 40% entre el 60% de logro y sólo el 4% obtiene rendimientos inferiores al 50%. La línea de tendencia exponencial da como resultado un R^2 favorable, es decir, la población de estudiantes tiene una alta proyección de mejorar sus resultados en próximas mediciones.

17.2.4. Análisis conclusivo

La información obtenida en el diagnóstico revela que existe una proporción escasa de las estudiantes con habilidades lingüísticas y lógico matemáticas desarrolladas a un nivel óptimo para sostener aprendizajes de nivel universitario. Sólo el 9,3% de las alumnas están en condiciones de tener éxito en la carrera que inician sin apoyos, con sus propias capacidades al momento de ingresar ya que dominan las habilidades de comprensión lectora y resolución de problemas. El 35% de las postulantes, si bien se encuentra bajo los niveles de logro óptimo en relación al desarrollo de habilidades lingüísticas y lógico matemáticas alcanzando una media de 29% de logro. El 44,3% posee competencias cognitivas superiores descendidas. Frente a esta realidad inicial se plantea a los docentes un trabajo pedagógico centrado en el procesamiento de la información que desarrolla competencias cognitivas superiores que en las estudiantes se encuentran descendidas, con mucho

énfasis en el desarrollo de comprensión lectora y resolución de situaciones críticas, esto en cada asignatura del semestre.

Cómo resultado final se logró que las estudiantes permanezcan en el sistema educativo universitario generando para ellas un plan de trabajo centrado en el desarrollo de las competencias cognitivas superiores tales como: Análisis, relaciones, interacciones, comparaciones, síntesis, resolución de problemas y argumentaciones con base teórica, consistente en un trabajo pedagógico generado en el aula por cada docente. Los resultados académicos de las estudiantes promedian nota 5.04, lo que asegura que la población promedio ha obtenido un logro de aprendizaje del 70% de dominio a nivel general, siendo el total de la población estudiada de 72 estudiantes. Este dato señala que las estudiantes alcanzaron a superar las brechas cognitivas a un nivel medio lo que les permitió sostenerse en el sistema universitario por un semestre más, no obstante es necesario desarrollar un plan más completo referido a desarrollar en ellas competencias tales como síntesis, y evaluación categorías cognitivas que aún deben ser desarrolladas para alcanzar el éxito académico íntegro.

REFERENCIAS

- COLL, Cesar. (1994). *Psicología y Curriculum*. Barcelona. Editorial Paidós.
- DONOSO, S. & Schiefelbein, E. (2007) *Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la Universidad: Una visión desde la desigualdad social*. Proyecto FONDECYT 1051015. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/arto1.pdf>
- GAIRÍN, J. (2010). *La Evaluación del Impacto en los Programas de Formación*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 8(5). Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>.
- GARCÍA San Pedro, M. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. [Tesis Doctoral no publicada] España. Universidad Autónoma de Barcelona.
- MARAMBIO, C. & Espinoza, R. (2013). *Modelo de Innovación a la Gestión Curricular: Que desarrolla aprendizajes efectivos en los estudiantes de secundaria* En Castillo, S. (Editor) Actas del Congreso Internacional Euroiberoamericano de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- MINEDUC (2013) Evaluación Inicia, resultados 2012. Santiago. Recuperado de:
http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201308221629100.RESULTADOS_EVALUACION_INICIA.pdf
- OCDE (2013) *Education at a Glance, indicators*. Recuperado de: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- SCHMECK,R. (1988) *Learning Strategies and Larning Styles*. New York. Edited by Ronald Schmeck.
- UNESCO. (2010). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2010/gmr2010-ch3-es.pdf>

18 EL ACOMPAÑAMIENTO DESDE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA A PARTIR DE UN ENFOQUE DE DERECHOS Y LA DOCTRINA DE PROTECCIÓN INTEGRAL EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN ZONAS UBICADAS EN ALTO RIESGO

Roxana Chinchilla Jiménez
Universidad de Costa Rica

En el transcurso de la historia, los seres humanos han forjado todo un andamiaje en relación a los derechos de la persona, estos se han ido plasmando en valores y principios, y en hechos jurídico-legales, que se visualizan en las políticas públicas y de estado.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos y el desarrollo mismo de las sociedades, generan el marco jurídico legal para que se legisle a favor de algunos grupos, se proteja y garantice, los derechos de grupos específicos vulnerables y en riesgo como por ejemplo: niñez y adolescencia, personas con discapacidad, mujer, adulto mayor, persona joven, para señalar algunos grupos.

El Enfoque de Derechos, a diferencia de los otros, reivindica el papel del Estado para garantizar el desarrollo humano y establece la política social como un derecho social, contempla el impulso de políticas institucionales tendientes a que las personas se apropien de sus derechos y participen de manera activa en su desarrollo social.

Para Guendel (1999 citado por Solis en el 2003) señala ocho condiciones mínimas para impulsarlo.

- Una cultura política que exprese, en todas las dimensiones de las relaciones sociales, el reconocimiento universal de los Derechos Humanos.
- La existencia de un marco legal e institucional que reconozca explícitamente todos los derechos políticos y sociales a todas las personas y que incorpore los mecanismos jurídicos que garanticen la protección, la exigibilidad y la vigilancia de los derechos.
- La promoción de un sujeto de derechos autoconsciente, por medio de

políticas de promoción de derechos que tomen en consideración las relaciones intersubjetivas en los diferentes espacios sociales.

- La formulación de políticas públicas dirigidas a proteger, promover y atender los derechos humanos, teniendo a la persona como centro fundamental.

Esta visión de enfoque de derechos por parte de la política pública, en la que se compromete a disminuir las brechas sociales y procurar la equidad e igualdad en el acceso a la educación. Con las poblaciones más vulnerables, y menos protegidas.

El Código de la Niñez y Adolescencia, es un tratado que Costa Rica firma al igual que muchos países de América latina, este código tiene como función:

Constituir el marco jurídico mínimo para la protección integral de los derechos de las personas menores de edad. Establece los principios fundamentales tanto de la participación social o comunitaria como de los procesos administrativo y judicial que involucren los derechos y las obligaciones de esta población.

Donde no solo se vela por las y los derechos que tienen tanto niñas, niños como adolescentes en general, sino que también se denotan sus deberes. En estos términos es importante mencionar la importancia de la educación para ellas y ellos, lo cual debe entenderse como deber y como derecho.

La obligación de procurar el desarrollo integral de la persona menor de edad les corresponde, en forma primordial, a los padres o encargados. Las instituciones integrantes del Sistema Nacional de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia, regulado en el título IV de este Código, garantizarán el respeto por el interés superior de estas personas en toda decisión pública o privada. La Defensoría de los Habitantes de la República velará por el cumplimiento efectivo de estas obligaciones. Jerarquía normativa

Las normas de este Código se aplicarán e interpretarán de conformidad con la Constitución Política, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás fuentes normativas del derecho de la niñez y la adolescencia, de acuerdo con la siguiente jerarquía:

- a) La Constitución Política.
- b) La Convención sobre los Derechos del Niño.
- c) Los demás tratados y convenios internacionales sobre la materia.
- d) Los principios rectores de este Código.
- e) El Código de Familia y las leyes atinentes a la materia.
- f) Los usos y las costumbres propios del medio sociocultural.
- g) Los principios generales del Derecho.

Para reafirmar todo lo anterior se puede decir que el código de la niñez y adolescencia viene a dar junto con los demás tratados y la constitución el marco

legal para el trabajo desde las diferentes instituciones autónomas, semiautónomas y gobierno para proteger el interés superior del niño y adolescente con son la tutela de los derechos y deberes que la ciudadanía le otorga, desde un enfoque de derechos que es definido por Solís (2003. p.4) como:

“El esfuerzo orientado a articular una nueva ética con políticas públicas a nivel social y judicial y privadas, es lo que se ha denominado como el enfoque de derechos humanos. Este procura construir un orden centrado en la creación de relaciones sociales basadas en el reconocimiento y respeto mutuo y en la transparencia, de modo que la satisfacción de las necesidades materiales y subjetivas de todas las personas y colectividades, sin excepción alguna, constituya una obligación jurídica y social.”

Así, las personas en etapas como la niñez y la adolescencia deben de ser criados bajo un orden de derechos humanos, siendo respetados como personas, haciendo valer sus derechos y velando por el cumplimiento de sus obligaciones.

El punto principal de dicho enfoque es a cada persona sin importar su raza, etnia, creencia religiosa, preferencia sexual y afición política, se le debe de reconocer como ciudadana o ciudadano perteneciente a la sociedad en la que se desenvuelve.

Guendel (1999) citado por Solís (2003, p.6) señala algunas *condiciones mínimas* para impulsarlo:

- Una cultura política que exprese, en todas las dimensiones de las relaciones sociales, el reconocimiento universal de los Derechos Humanos.
- La existencia de un marco legal e institucional que reconozca explícitamente todos los derechos políticos y sociales a todas las personas y que incorpore los mecanismos jurídicos que garanticen la protección, la exigibilidad y la vigilancia de los derechos.

Las cuales, al menos en nuestro país, se busca cumplir o se está en proceso de ello, aunque en algunos casos no se logra por problemas de desigualdad social, donde la mayoría de las veces se ven favorecidos los mismos de siempre y afectados los grupos más vulnerables, aquellos con menos recursos sociales, económicos y políticos, sectores de la población donde solo se busca un medio para subsistir y no se ve más allá.

Siendo la niñez y adolescencia uno de los grupos más vulnerables, por esta razón es que la Universidad de Costa Rica desde su Vicerrectoría de Acción Social promueve el trabajo comunal universitario en todos los estudiantes de dicha Universidad como un requisito de graduación siendo obligatorio efectuar

trescientas horas de trabajo comunal, y para esto se abren más de ciento cuarenta opciones de matrícula de TCU, para que los y las estudiantes cumplan con este requisito. Uno de estos TCU que pueden matricular es el TCU 507 Promoción de los derechos y deberes de la niñez y adolescencia en las comunidades de Atención Prioritaria. Este se basa desde la política pública y en concordancia con el deber de actor social de la Universidad de Costa Rica de proyectarse en las comunidades más desprotegidas de este país.

Al tratarse de un TC que parte desde la promoción de los derechos y deberes de la niñez y la adolescencia, se trabaja desde un enfoque de derechos, el cual es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos (UNICEF, 2006).

18.1 TC- 507 “PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS Y DEBERES DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA EN ESPACIOS URBANOS POBRES” DE LA VICERRECTORIA DE ACCIÓN SOCIAL UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

18.1.1. -Breve descripción del proyecto

Con este proyecto se busca tener un impacto directo en la comunidad, tanto en la población de niños, niñas y adolescentes como en los padres, madres y otras personas encargadas o cuidadores directos de los y las menores. La dinámica de capacitación en temas relacionados con derechos y deberes de la población menor de edad es una herramienta, por medio de la cual, se comienza a incorporar la promoción de los Derechos Humanos a nivel comunal. Por su parte, también promueve la participación comunal para fortalecer el cuidado de esta población, aunándose esfuerzos y vínculos con otras organizaciones locales (organizaciones de desarrollo social, asociaciones deportivas o religiosas, Equipos Básicos de Atención Integral en Salud (EBAIS), escuelas, colegios, Guardia Civil, entre otros).

Por medio de la motivación y participación ciudadana de los niños, las niñas y los y las adolescentes se busca fomentar la capacidad de ejercer sus derechos, así como aplicar y reconocer sus deberes. Las actividades desarrolladas por el Trabajo Comunal constituyen una vía, por medio de la cual los y las menores comienzan a desarrollar habilidades cognitivas y vivenciales que estimulen el reconocimiento

de sus derechos según su condición, por ejemplo, la habilidad de comunicación y expresión de ideas e ideales, la posibilidad de ser respetados y respetar a otras personas, el desarrollo de pensamiento crítico ante determinadas situaciones y ante determinados contextos, entre otras.

18.1.2. Metodología

Desde un enfoque fenomenológico se registran las vivencias de los actores sociales que el TCU impacta pero también la huella en las y los estudiantes universitarios que tienen contacto con las poblaciones vulnerables y esto los marca a nivel personal y profesional.

De igual manera, el impacto esperado para organizaciones o instituciones locales radica en garantizar por un lado, la creación de espacios locales que favorezcan la protección, vigilancia y aplicación de los derechos y deberes de los niños, las niñas y los y las adolescentes; y por otro, involucrar a otras personas de la comunidad en este ejercicio. Con respecto a los y las estudiantes universitarios, que participan en este proyecto, la experiencia de involucrarse y desarrollar estrategias de intervención ante situaciones y necesidades específicas, constituyen una experiencia importante en el desarrollo de habilidades de compromiso social y de sensibilización hacia la condición desventajosa de sectores de la población.

Para las Unidades Académicas es importante la acción social para proyectar su quehacer académico mas allá del aula, atendiendo su compromiso de actor social. Y la profundización en temas que a su vez promuevan investigación.

Los objetivos del proyecto son:

- Desarrollar estrategias socioeducativas que promuevan el desarrollo integral, el aprendizaje con enfoque de derechos y bienestar de los niños, niñas y adolescentes en las comunidades beneficiadas con el TCU-507.
- Capacitar a padres, madres o encargados para optimizar la promoción de los derechos y deberes de los niños, las niñas y los adolescentes en la comunidad.
- Fortalecer el trabajo en red con instituciones y organizaciones comunales enfocadas en la atención de la población de niños, niñas y adolescentes en la comunidad. Al menos dos instituciones.
- Involucrar a estudiantes de la Universidad de Costa Rica de distintas áreas académicas, en el desarrollo de estrategias y metodologías que faciliten la promoción y el ejercicio de los Derechos y Deberes de los Niños, las Niñas y los (as) adolescentes en estas comunidades.

Para lograr lo antes mencionado, en este momento se cuenta con estudiantes de distintas disciplinas tales como Orientación, Trabajo Social Derecho, Psicología, nutrición, Educación primaria, Enseñanza de la música, Enseñanza de la Ciencias del movimiento, docentes de primaria entre otros; las cuales de manera interdisciplinaria diseñan talleres u otro tipo de estrategias con el fin de cumplir con los objetivos planteados y de esta manera se beneficie a la comunidad.

Comunidades Educativas marginales:

- Niños y niñas con edades de los 4 a los 12 años.
- Adolescentes de 13 a 18 años.
- Madres, padres o encargados de familia.
- Líderes comunales

Características de la población meta:

- Ubicación (zonas urbano marginales).
- Generalmente en las comunidades que se trabaja la escolaridad es muy baja.
- Condición socioeconómica (condición de pobreza, gran número de mujeres jefes de hogar en condición de subempleo, mucho extranjero o extranjera indocumentado, y poco acceso a servicios básicos, como vivienda digna y salud)

Temáticas que aborda el TCU:

- Legislación: Deberes y derechos de la niñez y la adolescencia, Código de Familia, Violencia doméstica.
- Relaciones familiares: comunicación.
- Conciencia ambiental: reciclaje, siembra de árboles.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades para la vida: comunicación y conducta asertiva, autocontrol, autoconocimiento y estilos de vida saludable. Derecho de vivir en familia.
- Derecho a recibir educación.
- Derecho a recibir afecto y cariño.
- Derecho a la salud.
- Derecho a la vida.
- Derecho a la libre expresión
- Talleres de música
- Clases de auto-cuidado
- Recreación (se promueven actividades de recreación en la comunidad)

Descripción de las actividades realizadas:

- Talleres con niños y niñas.
- Talleres con adolescentes.
- Talleres con madres y padres de familia.
- Elaboración de murales.
- Trabajo con líderes comunales
- Trabajo en la infraestructura, como reparaciones puertas o pintura en las aulas
- Celebración de actividades específicas como día del niño o fiesta de navidad
- Aprendizajes de las temáticas y desarrolladas:
- Vivencia de los talleres y actividades.
- Aprendizaje adquirido.
- Importancia.
- Aplicabilidad.

18.2 ALGUNAS TEMÁTICAS QUE SON EJES TRANSVERSALES DEL TRABAJO DESARROLLADO

18.2.1. Resolución de conflictos

En las comunidades en las que se ha trabajado en estos catorce años de experiencia en el TCU, son comunidades conocidas a nivel nacional por ser conflictivas, en donde es frecuente la violencia doméstica, violencia callejera, uso de drogas, rencillas por territorio y otras. De tal forma que, cuando se habla de resolución de conflictos, tomando como base la realidad vivida por los niños y adolescente de estas comunidades, se busca a partir de este TC, brindar estrategias que permitan a las personas enfrentar de manera constructiva los conflictos que tienen.

Por ello, uno de los objetivos que se buscan alcanzar dentro del TC 507, es que los niños y adolescentes logren reconocer que existen diversas estrategias para resolver conflictos, proporcionándoles a su vez, una herramienta que se convierta en una habilidad para la vida. Y se trabaja desde un enfoque de adquirir habilidades para la vida.

18.2.2. Conciencia ambiental: reciclaje, siembra de árboles

En algunas comunidades se ha desarrollado un proyecto del orden de la conciencia ambiental como por ejemplo en el 2013 en la comunidad de Leon XIII se desarrollo un proyecto de siembra de árboles con coordinación con la Municipalidad de San José. Esto ayudo a inculcar y despertar una conciencia ambiental, en los niños y adolescentes, de tal forma que reciclando materiales destinados para el desecho y sembrando árboles, se pueda mejorar el aspecto de la comunidad, a la vez que se propician nuevas costumbres. Que promueva en este tipo de comunidades un lugar más limpio y fresco.

18.3 IMPACTO SOCIAL CON NIÑOS Y ADOLESCENTES

En los catorce años de TCU en las diferentes comunidades donde se ha trabajado se han impactado desde un punto de vista cuantitativo un total de 15000 entre y niños, adolescentes impactados en siete comunidades en las que el TCU en estos catorce años ha estado (todas las comunidades son de atención prioritaria, pobreza extrema o riesgo) y un total de 500 adultos entre padres, madres, encargados y líderes comunales. Esa son personas que de forma directa se han trabajado con los y las estudiantes. Y otras personas que se han influido indirectamente.

Desde el punto de vista cualitativo se rescatan algunas frases etnográficas que rescatan las vivencias de los niños y adolescentes en estas comunidades. Los nombres de los jóvenes han sido cambiados para proteger las identidades de los y las participantes.

Joseh, (16 años) "... trabajar con la gente del TCU fue una experiencia muy bonita, lo que nos enseñó, fueron valores muy importantes, nos enseñó muchas reglas y como persona también nos ayudó mucho, nos habló mucho de los derechos que tenemos nosotros y las mujeres, de los derechos que tenemos de defendernos, de la unión en el equipo, sin pelear, nos dio charlas para no dejar de creer en lo que uno sueña y siente, seguir adelante"

Como se puede notar para este muchacho el conocer y relacionarse desde las diferentes actividades que realiza el TCU lo impacto en su visión de mundo en creer en si mismo y defender desde un enfoque de derecho, cuáles son sus derechos.

Otro joven menciona a Jonathan (estudiante de la carrera de Orientación) “él nos hablaba del trabajo en equipo, e hizo que nos uniéramos, más nos enseñó a no ser tan individual y trabajar juntos. Yo antes de esto, era otro, siempre andaba haciendo el show, ser el más diferente, uno más del montón, porque en mi pensamiento estaba ser el mejor y era el peor, pero conforme he estado aquí, he sido rescato de estar en una esquina. Esto le ayuda a uno a perseverar, a pensar en que sí se puede y que se pueden hacer grandes cosas, aquí la gente cree en uno, y lograr lo que uno tiene en la mente y creer en mí. Yo quiero que digan él progresó en la León XIII. Yo estoy en séptimo. Yo soy líder y tengo que marcar la diferencia, eso necesita mucha responsabilidad y aquí la he aprendido. Yo tengo de meta cambiar mi carácter, pasar mi año del colegio. Un sueño, yo quiero ser jugador de fútbol. Basta con creérsela y confiar en uno mismo, ir día con día y si cae levantarse, dar lo mejor día a día”. José (15 años)

En la visión de mundo de este joven estudiante de una comunidad urbano marginal se visualiza los sueños de este, su esfuerzo por marcar una pauta diferente en la comunidad. Y ese que digan que progreso en Leon XIII es la visualización de las pocas oportunidades que ofrece la comunidad y el contexto pero con esfuerzo y disciplina se puede salir adelante. Este es uno de los jóvenes que el futbol, influye en sus sueños y su proyecto de vida con base a su esfuerzo por salir adelante. El ser humano siempre está buscando lo que para él es importante y lo que para él signifique algo importante para soñar.

María una joven de 17 años que menciona. “ Y a veces uno tiene que luchar con la familia, porque a uno le duele ver al hermano o al tío así (haciendo alusión a las drogas o la prostitución), pero esas son las cosas que a uno lo ayudan a pensar en grande, porque la perseverancia y el carácter uno lo hace todo y con los principios que nos enseñan los padres, aunque en mi caso mi papá nunca me ha enseñado nada, todo se lo debo a mi madre, pero con eso uno se aferra a algo. Sin embargo, aquí no todo es bueno, hay gente que siempre lo desanima a uno, hay gente que le dice a uno “no puedes” y entonces yo me pregunto, pero ¿por qué?, si yo soy perseverante y así la gente vea que uno sí pueda.”

En la mayoría de casos estos jóvenes tienen limitación de todo tipo, desde las familiares y el contexto hasta sus propias familias que en lugar de apoyarlos, algunas veces los presionan para que dejen los estudios y trabajen y aporten a la

pobre economía familiar. También otros problemas como la droga y la prostitución aquejan a los muchachos, en el día a día a conseguir las metas propuestas.

Juana 12 años “... una motivación más, porque aquí todos son clase baja y al menos una persona de su familia está en drogas, entonces hay que salir adelante con la familia, poder levantar esa familia.”

Al igual Cristina, (15 años) “...yo fui varias veces y nos enseñaban cosas importantes. Bueno yo siempre estaba molestando todos los días, y esto me ha ayudado. Yo estoy en octavo, mi meta es mejorar y ser más responsable y cambiar muchas actitudes, por ejemplo en la casa. Mi sueño es ser profesional.”

En la mayoría todos y todas concuerdan que la vida en una comunidad urbano marginal es difícil, empezando por su familia, que muchas veces es mas de los mismo que ven en el contexto, drogadicción, prostitución, violencia emocional y física etc. Y estos espacios donde incluso el estudiante universitario ofrece su conocimiento adquirido en su formación, pero también su ejemplo, que sirve como referencia a otros jóvenes. Cambien el ofrecer un espacio diferente donde se maneje otro tipo de formación e información es una oportunidad que algunos aprovechan.

Otro estudiante indica Kendall, (17 años) “...la experiencia fue muy bonita, compartimos entre nosotros muchas cosas, nuestros derechos y los de las mujeres, a como defendernos, vimos películas con temáticas muy bonitas, hacíamos dibujos, el tema que más me gustó fue el de los derechos, porque antes yo pensaba que solo las mujeres podían defenderse, pero aquí nos han leído las leyes y ahora sé que yo también me puedo defender. Yo hace un año era uno de los muchos, que no hacía nada productivo, y ahora tengo sueños, porque sí se puede, estando aquí aprendí a ser responsable y cambié mucho, estando aquí le doy más importancia a los estudios, porque sin el estudio no seríamos nadie. Mi meta es mis estudios, eso es lo primordial, llegar a octavo, y que el esfuerzo que hago valga la pena, mi sueño también es cambiar yo mismo, llevarme más con mi familia que es muy difícil; y también ser futbolista y sobretodo profesional, yo quiero representar los barrios que siempre son mal vistos en las noticias, porque con perseverancia y fe todo se puede lograr. En mi casa mis hermanos todos tienen hijos y yo soy el único que no, y eso es algo que mi papá me lo ha dicho mucho, y eso es un motivo para mí, para sacar la cara por mi familia.”

Es importante visualizar como los estos espacios son importantes para las y los estudiantes aquí solo se mostraron una `pequeña parte de las frases etnograficas, de los y las adolescentes la mayoría coinciden en lo importante y la influencia que tienen estos espacios y actividades realizadas para ellos y ellas primero como grupo y después en su propio proyecto de vida.

Para los y las estudiantes el conocer y trabajar desde un enfoque integral de derechos, conozcan sus derechos y deberes desde le marcos juridico-legal hasta sus procesos de auto-cocimiento y conocimiento del medio.

18.4 IMPACTO PARA QUIENES REALIZAN LAS ACTIVIDADES DEL TCU

Como participan estudiantes de diferentes carreras, se hace al inicio del proceso del TCU un trabajo con los y las estudiante que inician un proceso de como trabajar en equipo para favorecer el trabajo interdisciplinario a la hora de montar el proyecto que van a trabajar en la comunidad asignada. La carreras que el TCU acepta son: Orientación, Derecho, Educación Musical, Educación Física y Trabajo Social, educación primaria Nutrición, Enseñanza de la música entre otras. En estos catorce años han matriculado este TCU entre docientos y docientos cincuenta alumnos, la mayoría lo han concluido, otros lo han dejado sin concluir y otros lo han retirado. En este momento tenemos 24 alumnos matriculados y trabajando en la comunidad de la Carpió en el 2014 y para el 2015.

De las experiencias de algunos de los y las estudiantes de la universidad de Costa Rica aquí se mencionan unas frases etnograficas. (Los nombres se resguardan para proteger la identidad de los y las estudiantes)

Estudiante de Derecho (26 años), ella acota que dicho TCU la impactó de dos maneras diferentes, tanto a nivel personal, como a nivel profesional.

A nivel personal, dice que ahora es más paciente y que puede afrontar de manera distinta la realidad de las comunidades marginales, por su experiencia trabajando con los adolescentes de la comunidad de León XIII, y que ahora todo lo ve distinto gracias a lo que vivió. Enfatiza también que desearía haber trabajado con una cantidad mayor de jóvenes, pero que a veces los grupos no eran muy grandes. Menciona que el TCU es un aprendizaje social. A nivel profesional indica que la mayor parte del tiempo trató de ser lo más objetiva posible, para no mezclar tanto el área sentimental y verse afectada. La estudiante menciona que durante el trabajo con las

y los adolescentes ella impartió charlas sobre la equidad de género, para indicarles sobre la existencia de herramientas que les podían ser de utilidad.

Otro estudiante de Trabajo Social (29 años) menciona:

En cuanto a los logros que el pudo observar en la población con la cual trabajó se encuentran:

- *Apego y valoración hacia el prójimo.*
- *Mayor motivación hacia la vida.*
- *Propuesta y motivación de un proyecto de vida.*

Propiamente la población con la que el más trabajó se compuso de adolescentes que asistía a Colegios Nocturnos y que su perfil educativo, estaba muy mal, al igual que la estabilidad emocional que denotaba muchas carencias afectivas, sobretudo porque los padres y madres de familia, trabajan mucho y comparten poco tiempo con los hijos e hijas. Esta situación familiar no es fundamental para ellos y ellas, valoran mucho mas a las bandas de amigos y personas en las que creen.

Una estudiante de Enseñanza de la música indicó que uno de los logros del TCU es:

Logra crear en las y los estudiantes de diferentes carreras una mayor sensibilidad social, ya que, favorece a que podamos conocer la realidad social, que a su vez se puede vincular con la empatía, ya que es importante el reconocer que no todas las personas presentan las mismas realidades.

Una estudiante de Enseñanza de primaria (22 años), indica también, que gracias al TCU 507,

Pude desarrollar una serie de habilidades para la vida, tal es el caso de Comunicación efectiva, aumento en las relaciones interpersonales, mejor capacidad en la Toma de decisiones y trabajo en equipo, desarrolló una mayor y mejor capacidad en la Solución de problemas y conflictos, entre otras.

Finalmente, en su ámbito profesional menciona que

Como docente la puesta en práctica del TCU, me ayudó en el trabajo con los niños y los jóvenes, a ser una persona más desenvuelta, que puede poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante la carrera.

Un estudiante de Orientación (24 años) también menciona:

“el ejercer mi profesión en esta zona y con una población que presenta particularidades que otras no presentan es realmente muy enriquecedor pues se pasa de un aula a poner en práctica todo lo visto y aprendido, a ver que hay más allá de lo que le enseñan a uno y además que hay realidades que si no fuera por este tipo de experiencias no se conocerían es muy interesante y de mucho aprendizaje académico, social y personal”.

18.5 CONCLUSIONES

1. La Universidad como ente formador tiene una responsabilidad social importante, como lo es ser agente de cambio social para las nuevas generaciones de costarricenses desde su cultura de paz y desde el marco jurídico, político e ideológico que respalda a las comunidades más vulnerables.
2. El impacto en las poblaciones más vulnerables de niños, niñas y adolescentes en la cual los espacios que se planifican son importante para ellos, ellas además como valoran y hacen propias esa experiencia para su vida.
3. El TCU cubre más de los objetivos propuestos porque va más allá aportando por lo menos desde la información y el aporte desde lo personal. el trabajo con estas poblaciones desde un enfoque de derechos.
4. El impacto que tiene la Acción Social desde la perceptiva de las y los estudiantes por el aporte que hacen desde sus disciplinas pero sobre todo la sensibilización que adquieren y esta visión de mundo y vivencia en una comunidad urbano marginal que le hace ver la responsabilidad social en su ejercicio profesional
5. La pobreza con rostro de persona, conocer a las niños y adolescentes y cambiar sus propios mitos y estereotipos preestablecidos que tienen de los grupos vulnerables, visualizando aristas diferentes del fenómeno es todo una riqueza. Y al final ambos grupos son favorecidos de la experiencia desde una experiencia muy dialéctica de aprender haciendo. Y las habilidades que se descubre de mismos y mismas que les ayuda a nivel personal y profesional
6. Los estudiantes adquieren algunas habilidades que están relacionadas a su ejercicio profesional, pero las más importantes son las relacionadas a su vivencia como se humano y lo estas experiencias les enseñan como persona.
7. El TCU trabaja en comunidades que son generalmente con problemas de

asignamiento, y con casi inexistentes recursos comunales para la recreación y esparcimiento de sus habitantes, por lo tanto todos los esfuerzos se se hagan en estas tipo de comunidades son muy apreciados y valorados.

18.6 LIMITACIONES:

Una de las principales limitaciones es la propia de la comunidad por la inseguridad que representa. Donde a pesar que se les indica que vayan en grupos, sigue siendo un lugar peligro.

REFERENCIAS

- CÓDIGO de la niñez y la adolescencia. *La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica*.
- PRIETO (2012) “Doctrina De Protección Integral y Contexto para El Análisis de La Población Adolescente En Condición De Calle En Costa Rica”. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. IV, núm. 138, 2012, pp. 61-75. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica
- SOLÍS, S (2003). *El enfoque de derechos: aspectos teóricos y conceptuales*. Costa Rica, Universidad de Costa Rica, Escuela de Trabajo Social

19 ALGUNAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA EN LA DISCUSIÓN Y DISEÑO DE POLÍTICAS PARA LA INSERCIÓN EDUCATIVA DE COLECTIVOS VULNERABLES

Alexander Blandón López¹

Universidad del Tolima-Grupo Cadenas de Valor
y Competitividad Regional/Colombia

19.1 INTRODUCCIÓN

La vinculación y permanencia de la población en general y particularmente de los colectivos vulnerables en el sistema educativo desde el nivel preescolar hasta la educación superior a nivel de pregrado y postgrado es un indicador importante y fiel reflejo de los procesos de inclusión resultantes del nivel de desarrollo alcanzado en los diferentes países y regiones. Lo anterior, complementado con indicadores laborales, de salud y recreación y de vivienda constituye un entorno de bienestar característico y representativo del desarrollo integral de las naciones y regiones. El tema de la inclusión de los colectivos vulnerables se ha consolidado como un referente de las discusiones académicas contemporáneas y ha evolucionado hasta convertirse en una prioridad de política pública no solo de los gobiernos de la OECD sino que gradualmente se está posicionando en la agenda de los países del Tercer Mundo. La importancia radica en que con la globalización mediada por la revolución de las telecomunicaciones y los grandes avances en el transporte, ha propiciado que temas como la defensa de los derechos humanos, la inclusión en el disfrute de los beneficios de los servicios sociales, la inserción laboral en

.....
1 Perfil del investigador: Profesor Asociado, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad Del Tolima. PhD International Institute of Social Studies of Erasmus University Rotterdam; Magister Employment and labor studies, International Institute of Social Studies, Holanda, 1997; Magister Public Affairs, Universidad de Oregon USA 1991; Economista, Universidad Externado de Colombia 1986. Investigador Júnior Colciencias, Coordinador del Grupo de Investigación: “Cadenas de Valor y Competitividad Regional” ablandonl@ut.edu.co; blandon2008@hotmail.com

condiciones dignas, las libertades políticas, y fundamentalmente la visibilización de los colectivos vulnerables, que hasta antes permanecían relativamente ignorados pasen a ser de interés y dominio público. De acuerdo con la información del Censo General (DANE) 2005, en Colombia “se auto reconocieron como pertenecientes a grupos étnicos un total de 5.709.238 personas que representan el 13,7% del total de población nacional. Del total de población de grupos étnicos, los indígenas ascendieron a 1.392.623; Población negra, mulata y afrocolombiana 4.273.722; raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina 30.565; palenqueros 7.470; y Rrom 4.858.” (DNP, 2010: 363)

El plan nacional de desarrollo de Colombia 2010-2014 reconoce condiciones difíciles de subsistencia en la que se encuentran sometidos los anteriores grupos. “La población de grupos étnicos se ha visto afectada por aspectos que la hacen especialmente vulnerable, tales como, elevados índices de pobreza que inciden de forma directa en su calidad de vida, y prácticas sociales de discriminación y exclusión por razón de pertenencia étnica. (DNP, 2010: 364). Como un ejemplo de lo anteriormente expuesto en la tabla 1 se observa la alta brecha existente en los diferentes indicadores sociales entre el total nacional y la población indígena como muestra de uno de los grupos étnicos descritos anteriormente.

Tabla 1: Comparativo indicadores sociales total nacional vs población indígena en Colombia

Indicador	Indígenas	Nacional	Brecha
% NBI	57%	27%	30
Analfabetismo en mayores de 15 años	71,3%	91,5%	20,2
Asistencia escolar en 2005			
3-5 años	30,9%	50,3%	19,4
6-11 años	72,6%	90,9%	18,3
12-17 años	58,7%	77,7%	
Informalidad laboral	67%	57%	10

Fuente: Elaboración propia con base en DNP, 2010: Plan nacional de desarrollo 2010-2014, pg. 365

Este documento desde los estudios del desarrollo presenta algunas consideraciones a tener en cuenta en la discusión y diseño de políticas para la inserción educativa de los colectivos vulnerables con especial énfasis en aquella perteneciente a los grupos étnicos anteriormente descritos. Se divide en cuatro partes comenzando con una introducción. Segunda, el desarrollo, trayectorias e inclusión social. Esta incluye los siguientes aspectos: las instituciones y el desarrollo,

educación e igualdad de oportunidades, políticas de intervención, la importancia de la trayectoria en la comprensión del problema. Tercera, el papel de la universidad en la promoción del desarrollo regional. Discute aspectos sobre el aporte de la universidad a la competitividad regional y la pertinencia de la universidad. Cuarta, conclusiones y recomendaciones.

19.2 EL DESARROLLO, TRAYECTORIAS E INCLUSIÓN SOCIAL

19.2.1 las instituciones y el desarrollo

El desarrollo económico local, según Vázquez Barquero (2000) es un proceso de crecimiento y cambio estructural que mediante la utilización del potencial de desarrollo existente en el territorio conduce a la mejora del bienestar de la población de una localidad o una región. De otra parte, como observa la CEPAL, el desarrollo como horizonte es difícil de alcanzar puesto que los propósitos, características y atributos con los cuales éste se asocia, y que se desean alcanzar cambian con el tiempo ya que en la medida que se logran aparecen unos nuevos. Este estado de búsqueda y cambio permanentemente se evidencia con la reflexión que hace Daniel Cohen (2013:10) en relación con la pregunta ¿Cómo entender la paradoja de una sociedad que propone un objetivo al que no llega nunca?

Los humanos no pueden ser felices ya que se acostumbran a todo, los progresos realizados, sean los que sean, se convierten en ordinarios enseguida. La página de la felicidad por construir esta siempre en blanco. Pero como el hombre no consigue prever esa misma adaptación, sus sueños de felicidad resultan inagotables.

Es justamente en el anterior contexto en el que el desarrollo como idea y el conjunto de acciones incluyendo las políticas que se diseñan e implementan ganan un significado especial en el devenir histórico de los países en vías de desarrollo, particularmente a partir de mediados del siglo pasado. Una asignatura pendiente para alcanzar el desarrollo de los países latinoamericanos es la equidad, la reducción de las desigualdades sociales, la ampliación de las oportunidades que redunden en una mejora sustancial en las condiciones de vida de las poblaciones que históricamente han sido discriminadas y excluidas de los beneficios del desarrollo. La atención a estos colectivos vulnerables debe ser prioritaria en la agenda pública y de las distintas organizaciones de cooperación para el desarrollo.

Según Ha-Joon Chang (2004) las instituciones son el resultado del “desarrollo” y no el “desarrollo” el resultado de las instituciones, de tal forma que hay que tomar con reserva el paquete de *políticas de mercado* recomendadas, e implementadas en los países subdesarrollados en el marco del así llamado consenso de Washington, el cual insiste en recomendar un conjunto de reformas que incluye la adopción de “*buenas políticas y buenas instituciones*”, las cuales según sus defensores son la clave del éxito de los países actualmente desarrollados y han desempeñado un papel preponderante en el milagro asiático particularmente de economías como la de Corea del Sur y Taiwán. Según Chang los países actualmente desarrollados al recomendar y presionar para que estas políticas se implementen doctrinariamente y se adopten estas instituciones, fieles a las recomendaciones del FMI y BM, en los países en vías de desarrollo equivale a retirar la escalera sobre la cual los primeros ascendieron hasta alcanzar el desarrollo. La razón es evidente, estas políticas tal cual son recomendadas no fueron utilizadas por los países actualmente desarrollados en sus primeras fases de desarrollo, al contrario, estos utilizaron diversas políticas proteccionistas; industriales, comerciales y tecnológicas para proteger y apuntalar su industria naciente (Chang, 2002).

La propuesta neoliberal pretende liberalizar aún más los mercados, fomentar las privatizaciones, y con esto fortalecer la primacía del mercado frente a la intervención estatal. Una de las críticas que se hacen a la reforma de liberalización de mercados y privatizaciones tiene que ver con la exclusión de los actores sociales y económicos más débiles quienes sucumben ante las leyes de la competencia y se ven desplazados por los más fuertes.

19.2.2 Educación e igualdad de oportunidades

La educación por sí sola no es condición suficiente para el desarrollo económico, ésta es parte de la ecuación, no obstante romper el círculo de la pobreza que afecta a las poblaciones vulnerables involucra otras intervenciones en las dimensiones económica, política y social. Según Ha Joon Chang, profesor de Economía política del desarrollo en la Universidad de Cambridge, potenciar la educación no enriquece de por sí a los países “las pruebas de que con más educación aumenta la prosperidad de un país brillan por su ausencia. De hecho, gran parte de los conocimientos adquiridos mediante la educación no tiene importancia para el aumento de la productividad, aunque gracias a ellos las personas pueden tener una vida más plena y autónoma... Para la prosperidad de un país no es tan determinante el nivel educativo de las personas como la capacidad del país para organizarlas

en empresas de alta productividad” (2012:204). No obstante lo anterior, el hecho de que no exista suficientes estudios empíricos que evidencien el vínculo directo entre educación y productividad o de la educación con el crecimiento económico, no es óbice para insistir en la educación de calidad y formación técnica en diferentes niveles como un derecho y una condición para empoderar a las personas y contribuir de esta forma a la *superación* de la pobreza y la exclusión social de los grupos vulnerables. En este orden de ideas es de esperar que los procesos de inclusión en el contexto de un consenso social amplio en relación con la igualdad de oportunidades son un mecanismo liberador de las poblaciones vulnerables. Sin embargo, aun así, es importante tener en cuenta la observación de Chang en el sentido que, “la igualdad de oportunidades es absolutamente necesaria, pero no suficiente, para construir una sociedad realmente justa y eficaz. (2012:247). La igualdad de oportunidades es letra muerta para aquellos que no pueden beneficiarse de la misma de una manera sistémica e integral. “Para que los niños pobres tengan como mínimo una oportunidad en la vida debe existir cierta igualdad de resultados en cuanto a ingresos paternos; de lo contrario, ni siquiera la gratuidad de la escolarización, del comedor, de las vacunas, etcétera podrá traducirse en una igualdad de oportunidades real” (2012:245)

19.2.3 Políticas de intervención

La modalidad de intervención o variable que asume el papel líder en la promoción de la inclusión de los sectores vulnerables en el disfrute de las cosas buenas que tiene la vida, las cuales caracterizan el ideario y las aspiraciones de una sociedad, debe identificarse claramente en términos de su impacto sobre otras variables que afectan el nivel de vida y que están interrelacionadas de tal forma que en conjunto afectan la condición inicial. Según Gunnar Myrdal, premio nobel de economía en 1974, “lo esencial de un problema social es que está constituido por un complejo de cambios entrelazados, circulares y acumulativos”(1979:25). El citado autor en un estudio de la relación entre el prejuicio de los blancos y el bajo nivel de vida de los negros establece que este último es un “concepto amorfo, susceptible de definirse solamente en términos de sus partes constitutivas, que están todas interrelacionadas a través de la causación social, tales como el empleo, los salarios, la vivienda, la nutrición, el vestuario, la salud, la instrucción, la estabilidad de las relaciones familiares, el cumplimiento de la ley...y otras más. Si se registrase un adelanto en alguno de estos elementos constitutivos, ello contribuiría a mejorar todos los demás, lo que tanto directa como indirectamente, produciría una dismi-

nución acumulativa del prejuicio del blanco y a su vez nuevos efectos en el nivel de vida del mismo negro” (1979:28).

El anterior caso invita a la reflexión sobre la problemática de los miembros de los colectivos vulnerables y sobre la efectividad de los diferentes enfoques de política que se está adoptando para aproximarse a la solución de los problemas complejos que enfrentan estos sectores de la sociedad, los cuales pueden tener efectos en el corto, mediano y largo plazo. De acuerdo con Myrdal “el factor tiempo es de capital importancia, ya que los efectos de un choque sobre las distintas variables del sistema se dispersaran en forma muy diferente a lo largo del eje tiempo. Por ejemplo, un aumento del empleo elevará casi inmediatamente ciertos niveles de vida; pero un cambio en los niveles de educación o de salud se alcanzará en forma más lenta, y sus efectos sobre los otros factores se demoraran, con lo que se retardará todo el proceso acumulativo” (1979:30)

En la misma línea de argumentación, Robinson y Acemoglu (2012) señalan que “del mismo modo que no es una casualidad que los países pobres tengan políticas macroeconómicas malas, no es casualidad que sus sistemas educativos no funcionen bien. Estos fracasos del mercado puede que no se deban solamente a la ignorancia. Los burócratas y los diseñadores de políticas que se supone que actúan ofreciendo un asesoramiento bien intencionado pueden ser una gran parte del problema, y los muchos intentos de rectificar estas ineficiencias pueden fracasar precisamente porque los que están al mando no abordan las causas institucionales de la pobreza” (2012:523). Lo anterior debido a que las instituciones y políticas extractivas existentes soportan el mantenimiento del statu quo. Según Robinson y Acemoglu (2012), las instituciones juegan un papel importante en el desarrollo de las naciones y constituyen un elemento fundamental en la explicación de *por qué fracasan las naciones*. Los anteriores autores argumentan que son las instituciones económicas y políticas inclusivas y no las extractivas las que conducen más al crecimiento económico y promueven la prosperidad duradera. Las instituciones económicas inclusivas son aquellas “que hacen respetar los derechos de propiedad crean igualdad de oportunidades y fomentan la inversión en habilidades y nuevas tecnologías...las instituciones extractivas [están] estructuradas para extraer recursos de la mayoría y...no protegen los derechos de propiedad ni proporcionan incentivos para la actividad económica” (2012: 501). El soporte de las instituciones económicas proviene de las instituciones políticas inclusivas, pluralistas y el de las instituciones extractivas lo da las instituciones extractivas las cuales son restrictivas y concentran el poder político en las elites.

19.2.4 La trayectoria es importante en la comprensión del problema

La trayectoria de exclusión de indígenas y población afro-descendiente, se remonta al periodo de conquista y colonización española en América Latina, y aunque han pasado alrededor de cinco siglos, los cambios en su nivel de vida han sido pocos comparativamente con los experimentados por otros segmentos de la población. Según lo anteriormente expuesto, una solución de fondo al problema de la exclusión pasa por el cambio de instituciones extractivas a inclusivas, paso que aún está pendiente en la mayor parte de países de Latinoamérica. Los procesos de exclusión, aunque con matices, se mantienen y la brecha en los niveles de ingreso se ha multiplicado, lo que ha llevado a que para efectos de política se les clasifique como poblaciones vulnerables. Este proceso se inicia con el establecimiento de instituciones y políticas extractivas desde la colonia, las cuales a pesar de los cambios, han mutado, de tal forma que las desigualdades sociales resultantes se han mantenido desde la independencia y durante la vida republicana. Las instituciones socioeconómicas de la colonia adaptaron instituciones indígenas ya establecidas como la mita e incorporaron instituciones existentes en algún momento en España, como la encomienda, con el propósito de asegurar de manera expedita la explotación de las poblaciones aborígenes sometidas al rigor de la colonia. Según Robinson y Acemoglu (2012:33):

El conjunto formado por la encomienda, mita, repartimiento y trajín tenía como objetivo obligar a los pueblos indígenas a tener un nivel de vida de subsistencia y extraer así toda la renta restante para los españoles. Esto se logró expropiando su tierra, obligándolos a trabajar, ofreciendo sueldos bajos por el trabajo, imponiendo impuestos elevados y cobrando precios altos por productos que ni siquiera se compraban voluntariamente. A pesar de que estas instituciones generaban mucha riqueza para la Corona española e hicieron muy ricos a los conquistadores y a sus descendientes, también convirtieron América Latina en uno de los continentes más desiguales del mundo y socavaron gran parte de su potencial económico.

En síntesis, la trayectoria económica e institucional que han seguido las naciones en América desde el proceso mismo de la conquista y colonización por parte de europeos ha marcado claramente las particularidades y diferencias en los procesos de desarrollo que siguieron la mayor parte de países latinoamericanos al igual que los países del norte de América.

Un elemento particular del contexto Colombiano que hace parte de la complejidad del fenómeno en estudio es el conflicto interno. Desde mediados del Siglo XX, Colombia vive un ciclo de violencia política y conflicto armado, caracterizados por un desequilibrio social y económico que ha originado múltiples y constantes migraciones. Las difíciles condiciones de vida de segmentos importantes de la población localizados en áreas geográficas impactadas por la violencia, conflicto armado, terror, paramilitarismo, narcotráfico han obligado a muchas personas, campesinos, mujeres, niños, adultos mayores a abandonar sus regionales nativas y por ende sus estudios, quedando con un bajo nivel de escolaridad y sin la esperanza de avanzar hacia un ciclo de educación superior, pese a los esfuerzos que hace el Ministerio de Educación Nacional, el cual a través de diversos programas apoya a las regiones y poblaciones vulnerables en el acceso, sostenibilidad y egreso de sus estudiantes. Estas circunstancias de violencia, por un poco más de medio siglo, han incidido en los procesos de inserción económica y educativa de quienes se enfrentan y han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. Consecuentemente, los desplazados se constituyen en un grupo vulnerable que demanda la mayor atención. “Se estima que cerca de 3,4 millones de personas han sido víctimas del desplazamiento forzado en el país. La protección y reparación integral de este segmento de la población es una deuda social que tiene el país, para la cual se enfatiza la importancia de desarrollar estrategias de inclusión a la sociedad y de estabilización e independencia económica permanente.” (DNP, 2010:252). Dentro de este segmento poblacional se encuentran particularmente afectados colectivos vulnerables tales como: discapacitados, afro-dependientes, negritudes, étnicas (indígenas), raizales, palenqueros, gitanos, los cuales responden por el 12% del total de desplazados en el país. En este caso las intervenciones de política son prioritarias y deben presentar una respuesta coordinada, inmediata e integral.

19.3 EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD EN LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO REGIONAL

Si bien es cierto que el papel de la Universidad en los procesos de formación del recurso humano en general y en el proceso de inserción, permanencia y egreso de los colectivos vulnerables es muy importante, también es trascendental reconocer que “el aporte crucial de las universidades debe manifestarse en su contribución a la creación y difusión de marcos cognitivos nuevos, contemporáneos y pertinentes para dar respaldo científico a las intervenciones de la propia sociedad sobre los

dos procesos de cambio social más importantes para ella misma: el crecimiento y el desarrollo territorial” (Boisier, 2005:61)

Es evidente que ante los desafíos que en términos de amenazas y oportunidades la globalización trae sobre los territorios, se requiere de respuestas de los sistemas regionales de producción que propicien el desarrollo endógeno a partir de las capacidades localizadas, el conocimiento tácito no codificable y sus instituciones, las cuales son los factores más dinámicos, a diferencia de otros factores como los recursos naturales, el capital y las infraestructuras construidas. En este sentido Boisier argumenta que “el cambio endógeno—dependerá de la calidad de la respuesta local, influenciada a su vez por la catálisis que los sistemas locales de investigación y desarrollo, principalmente las universidades, puedan introducir en el medio local (2005:61).

19.3.1 Aporte de la universidad a la competitividad regional

Según Pérez (2004), citado por Boisier (2005:59) “los factores que refuerzan o debilitan el aporte de las universidades a la competitividad de su entorno son: las características del entorno: nivel de desarrollo económico y tecnológico; entorno empresarial y organizativo; dotación y uso de capital humano; especialización de la economía e intensidad tecnológica. —Las características de las universidades: recursos humanos y financieros; especialización científica; cultura organizacional y valores predominantes; eficiencia, productividad y calidad docente y de investigación.— El funcionamiento de los enlaces: sistema de investigación, desarrollo e innovación; difusión de los resultados; financiamiento de dichas actividades”. La pregunta clave a responder, según Boisier es en qué pueden contribuir las universidades a que “su” territorio, sobre la base del conocimiento, se posicione mejor en la globalización. (2005:59). El citado autor ofrece una respuesta múltiple al anterior interrogante:

- i) *En materia de formación*: preparar a más ciudadanos para asimilar más conocimientos y para participar en un proceso de cambio permanente y rápido; mejorar el capital humano, formando más científicos e ingenieros fuertemente imbuidos de valores; Mejorar la inserción laboral de los egresados, dándoles una formación que fomente la vocación empresarial y que les prepare para contribuir al proceso de innovación.
- ii) *En investigación y desarrollo (I+D)*: Reforzar la investigación: más investigación y de mejor calidad; reforzar la conexión entre innovación y empresa.
- iii) *En relación con el cambio estructural de la economía*:

Apoyar la creación de empresas de base tecnológica mediante “incubadoras” y otros mecanismos. (2005: 59-60)

19.3.2 Pertinencia de la Universidad

“La ‘pertenencia’, entendida como la incrustación en una comunidad local, es clave para afianzar la identidad de la universidad... y es clave para obtener apoyo y respaldo económico de la comunidad, que “siente” como suya una universidad que ha sido capaz de poner de relieve su “pertenencia” (Boisier, 2005:59). Lo anterior facilita la ruptura con posturas endogámicas al interior de las universidades y propicia el trabajo en redes que involucran al sector público y privado así como el anclaje de la Universidad en la comunidad, no solamente en los procesos de formación del recurso humano, sino como soporte de pensamiento y reflexión crítica, en generación de conocimiento, y fundamentalmente en los procesos de aprendizaje colectivo propios del trabajo en aglomeraciones espaciales. La consolidación de la universidad en su entorno social está marcada por la “pertenencia”, entendida como la adecuación entre el quehacer universitario y las necesidades de corto y largo plazo de la localidad en la cual está inserta y a la cual pertenece socialmente... (Boisier, 2005:59).

19.4 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Finalmente, es importante enfatizar que las políticas de inclusión de los colectivos vulnerables no son un asunto estrictamente nacional, o regional o local o de la cooperación internacional, son un asunto que demanda la integración entre todos estos niveles. No obstante, se debe dar especial protagonismo al ámbito local-regional en el desarrollo de estas políticas, las cuales deben coordinarse horizontalmente a través de redes de actores del sector público y privado que incluyan: administración pública local y regional: secretarías de educación, desarrollo comunitario, salud; universidades públicas y privadas; asociaciones de productores agrícolas; organizaciones comunitarias, gremios de la producción; ONGs que trabajan en la temática; asociaciones para la promoción del desarrollo local-regional, Ministerio del trabajo y Seguridad Social, Ministerio de Educación Nacional.

Para el caso Colombiano un tema contemporáneo pendiente que presenta fundamental importancia y que debe considerarse su inclusión en la agenda de trabajo del proyecto ACCEDDES, es el posconflicto en Colombia, el cual representa

una situación propia del medio colombiano pero que se puede replicar en otras regiones con problemas similares. Adicionalmente, un instrumento importante para apoyar los esfuerzos que se vienen adelantando en el apoyo a las poblaciones vulnerables en general y desde la educación universitaria en particular, es la constitución de “Observatorios regionales de colectivos vulnerables y la educación superior”, en una segunda fase del proyecto.

REFERENCIAS

- ACEMOGLU, D., y Robinson, J.A (2012). *Por qué fracasan los países*. Sexta edición: Bogota, Editorial Planeta
- BOISIER, S. (2005). “¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?” *Revista de la CEPAL* 86, agosto de 2005.
- COHEN, D. (2013). *Homo economicus el profeta (extraviado) de los nuevos tiempos*. Barcelona, Editorial Plante S.A
- DNP (2010). *Plan nacional de desarrollo 2010-2014, prosperidad para todos*. Consultado en <https://www.dnp.gov.co/PND/PND20102014.aspx>. Junio 30 2014 10:16 am.
- HA-JOON Chang (2004). *Retirar la escalera. La estrategia del desarrollo en perspectiva histórica*. Madrid: Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación.
- MYRDAL, G. (1979). *Teoría económica y regiones subdesarrolladas*. Fondo de Cultura Económica. Quinta reimpresión.
- VÁZQUEZ Barquero, A. (2000). “Desarrollo económico local y descentralización: aproximación a un marco conceptual proyecto CEPAL/GTZ” Santiago: CEPAL/GTZ

El acceso y permanencia en la universidad sigue sin ofrecer, por el momento, las mismas oportunidades a todos los ciudadanos que están en condiciones de realizar estudios superiores. Razones económicas, culturales, sociales o de género castigan de una manera significativa a determinados colectivos, que ven mermadas sus posibilidades de realización y de promoción personal y social. La utopía de una universidad más inclusiva sigue siendo, al respecto, un reto para estas instituciones.

La presente aportación, complementaria a otras ya editadas anteriormente (http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/) sobre la temática, recoge las aportaciones más significativas presentadas en el Congreso Universidad y Colectivos Vulnerables 2014, celebrado en Veracruz (México) el 29 y 30 de octubre de 2014. Promovido por el Proyecto ACCEDES (<http://edo.uab.cat/accedes/>), ha sido un espacio para presentar y debatir los resultados del mismo, así como una oportunidad para el encuentro con otros proyectos y experiencias significativas sobre la temática.

Lo más destacable de la misma, es la huida que representa de aportaciones generales sobre la universidad inclusiva y la focalización que realiza en relación a propuestas concretas centradas en los colectivos más vulnerables que se pueden encontrar en las universidades: indígenas, mujeres, discapacitados, minorías, no habituales, estudiantes de zonas rurales, emigrantes y colectivos con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) muy bajo. También la orientación práctica, al centrarse en estrategias, instrumentos y experiencias.

Se trata, en síntesis, de apoyar el desarrollo de una universidad cuya misión y objetivos se orientan a promover la inclusión de todos los estudiantes y, especialmente, de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad y que pueden poner en evidencia la capacidad o incapacidad del sistema universitario para lograr el equilibrio entre calidad y equidad.

El Proyecto ACCEDES, financiado por la Unión Europea, contribuye así a alcanzar sus propósitos vinculados al desarrollo de herramientas para el desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior en la aplicación de las acciones de mejora en el acceso, excelencia académica y fase de egreso de colectivos vulnerables. Esperemos que su contenido sirva al propósito mencionado, contribuya a la promoción de la inclusión en la educación superior en Latinoamérica y ayude a encontrar el equilibrio entre calidad y equidad en los sistemas universitarios.

Joaquín Gairín Sallán
Coordinador del Proyecto ACCEDES

