

Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica

COORDINADORES / Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro Ceacero



Joaquín Gairín
David Rodríguez-Gómez
Diego Castro Ceacero

ÉXITO ACADÉMICO DE
COLECTIVOS VULNERABLES
EN ENTORNOS DE RIESGO
EN LATINOAMÉRICA

© Joaquín Gairín
David Rodríguez-Gómez
Diego Castro Ceacero

© Wolters Kluwer España, S.A.
C/ Collado Mediano, 9
28230 Las Rozas (Madrid)

1ª Edición: Diciembre 2012

WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

ISBN: 978-84-9987-077-9
Depósito Legal: M-19511-2013

Diseño, Preimpresión e Impresión Wolters Kluwer España, S.A.
Printed in Spain

Página web del proyecto:

<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

INTRODUCCIÓN	11
I. DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROYECTO ACCEDES	17
1. Aspectos significativos del diseño.....	19
1.1. Antecedentes del Proyecto	20
1.2. Principios que fundamentan el Proyecto.....	21
1.3. Finalidad y objetivos del Proyecto	24
1.4. Enfoque metodológico y participantes en el Proyecto.....	25
1.5. Estrategias de evaluación	28
1.6. Factores que hacen posible el Proyecto	28
2. Síntesis del primer año de trabajo	29
2.1. Resultados alcanzados y productos obtenidos	30
2.2. Principales dificultades y resultados no previstos	35
3. Prospectiva y próximos pasos	35
Referencias	36
II. LA VULNERABILIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR	39
1. Introducción.....	41
2. Acerca del concepto de vulnerabilidad	43
2.1. Exclusión social y vulnerabilidad	43
2.2. Dimensión educativa de la vulnerabilidad	46
3. Acerca de la inclusión educativa como enfoque	51
3.1. Alcances de la inclusión en la Educación Superior	52

3.2. Pensando Universidades inclusivas: orientaciones y estrategias	53
4. Comentarios finales	57
Referencias	58
III. ACCESO Y EGRESO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LATINOAMÉRICA	63
1. Introducción	65
2. Universidades públicas y privadas y porcentaje de estudiantes que acogen	66
3. Principales vías de acceso a las universidades	69
4. Medidas utilizadas para el acceso de colectivos poco habituales ...	80
5. Coste medio de los estudios y sistema de ayudas	85
6. Graduación universitaria	86
7. Transición a la vida laboral	89
7.1. La evolución de los procesos de transición de los jóvenes a la vida adulta	89
7.2. Experiencias y buenas prácticas	91
8. Una reflexión final	96
Referencias	97
IV. ABANDONO Y RETENCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LATINOAMÉRICA	99
1. Introducción	101
2. La medida del abandono universitario	102
3. Datos sobre el abandono en Latinoamérica	105
4. Estrategias de retención de los estudiantes universitarios	111
4.1. Orientación y tutoría universitaria	113
4.2. Actividades académicas destacadas	115
4.3. Programas de formación del profesorado	117
4.4. Programas de compensación económica	121
4.5. Programas sociales	123
Referencias	127
V. DIAGNÓSTICO E IDENTIFICACIÓN DE COLECTIVOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD	131
1. Introducción	133
2. Colectivos vulnerables y campos semánticos afines	135
2.1. Colectivos vulnerables	135

2.2. Riesgo social	137
2.3. Discriminación	138
2.4. Marginación	138
2.5. Exclusión.....	139
3. Diseño del instrumento	141
4. Diagnóstico de colectivos vulnerables en la Universidad: lista de verificación y cuestionario de valoración.....	152
Referencias	160
VI. ESTRATEGIAS GENERALES PARA FOMENTAR EL ACCESO Y EL ÉXITO ACADÉMICO DE GRUPOS VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	163
1. Introducción.....	165
2. Tipología de estrategias institucionales para el acceso y la permanencia en la educación superior.....	167
3. Concreción de algunas estrategias para la mejora del acceso, la retención y el egreso.....	170
3.1. Acciones previas al acceso.....	170
3.2. Acciones implementadas durante el transcurso de la vida académica.....	174
3.3. Acciones de egreso/post-graduación.....	180
3.4. Acciones transversales	182
3.5. Otros programas.....	185
4. Para concluir.....	188
Referencias	189
VII. RECAPITULACIÓN DE REFERENCIAS SOBRE ACCESO Y RETENCIÓN DE COLECTIVOS VULNERABLES EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	195
1. Introducción.....	197
2. Referencias bibliográficas	198
3. Referencias webgráficas sobre “publicaciones”.....	206
4. Referencias webgráficas sobre “recursos multimedia”	208
5. Referencias webgráficas sobre buenas prácticas.....	211
VIII. BUENAS PRÁCTICAS PARA FOMENTAR EL ACCESO Y EL ÉXITO ACADÉMICO DE GRUPOS VULNERABLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	217
1. Introducción.....	219

2. El concepto de “Buena Práctica” en el ámbito del acceso y éxito académico en educación superior.....	220
3. Selección de Buenas Prácticas	222
3.1. Buenas prácticas previas al acceso a la universidad	225
3.2. Buenas prácticas durante el transcurso de la vida académica .	232
3.3. Buenas prácticas de egreso/post-graduación.....	236
3.4. Buenas prácticas de carácter transversal	239
3.5. Buenas prácticas dirigidas a la atención de colectivos específicos	242
4. Para concluir.....	243
Referencias	244

INTRODUCCIÓN

Todos somos conscientes de que el sector universitario ha dejado el siglo xx con una crisis de identidad. Esta se ha precipitado por las numerosas presiones ejercidas a la educación superior, consecuencia, en gran parte, de los grandes cambios que afectan a la sociedad en general. A las tensiones propias de un cambio de modelo (universidad de élites ‘versus’ universidad abierta a todos los ciudadanos), se añaden las específicas y vinculadas a los distintos contextos donde se ubica. La universidad busca una cierta internacionalización del aprendizaje y de la investigación, al mismo tiempo que se reclama atienda a los intereses locales y nacionales.

La preocupación por adaptar la universidad a la nueva realidad es creciente y tiene su traducción en la intensificación de encuentros para debatir el papel y funcionamiento de las universidades. Todos ellos diagnostican la realidad y presentan opciones relacionadas con una mayor **vinculación de la institución universitaria con la realidad socio-cultural y económica.**

Precisamente, es la revisión de esta vinculación la que permite descubrir 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 posible de la población.

En los últimos años, el concepto de dimensión social ha sido el elemento central de numerosos documentos políticos de relevancia internacional. Todos ellos sostienen que la dimensión social de la educación superior se ocupa,

fundamentalmente, de proporcionar a todos los miembros de la sociedad la posibilidad de participar en la educación superior (EURYDICE, 2013, p.7)¹.

Como señala la Unión Europea en las conclusiones del Consejo del 11 de mayo de 2010:

La igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad así como la equidad de trato, entre otras cosas mediante la adaptación de la enseñanza a las necesidades de las personas, por la cual los sistemas equitativos de educación y formación (...) están destinados a dar oportunidades, acceso, tratamiento y resultados con independencia del entorno socioeconómico y de otros factores que puedan originar desventajas educativas².

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) definía los sistemas equitativos de educación superior como:

... aquellos que garantizan que el acceso, la participación y los resultados de la educación superior estén basados únicamente en la capacidad innata y el esfuerzo en el estudio de los individuos. Aquellos que garantizan que el logro del potencial educativo en la educación superior no sea el resultado de las circunstancias personales y sociales, entre las que se incluyen factores como el estatus socioeconómico, el sexo, el origen étnico, la condición de inmigrante, el lugar de residencia, la edad o la discapacidad (OCDE 2008, p. 14)³.

Pero la dimensión social no es la única a considerar y, seguramente, no es la más importante para algunos. Como señala Androulla Vassiliou, Comisaria Europea de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud:

En la actualidad, no se saca el máximo partido al talento del que dispone Europa y, a menos que cambiemos el rumbo, quedaremos atrás en un mundo competitivo e interconectado. Por tanto, la dimensión social de la educación superior exige nuestra inmediata atención. Esto supone ampliar el acceso a la educación superior al mayor número de ciudadanos europeos y es fundamental que este objetivo político sea un elemento central de nuestros sistemas educativos (EURYDICE, 2013, p.3).

1. La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social 2011. Bruselas: Comisión Europea

2. Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación, DOC 135, 26.05.2010, p. 2.

3. Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2. Paris: OCDE

De todas formas, combinar razones sociales y económicas no tiene por qué estar reñido. Lo que señala el Informe de la OCDE⁴ sobre calidad y equidad en educación, referido a los niveles no universitarios bien se podría aplicar también a los universitarios:

Los costes económicos y sociales del fracaso y el abandono escolares son altos, mientras que completar con éxito la educación media superior brinda a los individuos las mejores perspectivas de empleo y de estilos de vida más sanos, lo que resulta en mayores contribuciones a los presupuestos públicos y retornos a la inversión pública. Las personas más educadas contribuyen a sociedades más democráticas y a economías más sostenibles, y son menos dependientes de la ayuda pública y también menos vulnerables a las contracciones económicas: Las sociedades con individuos preparados están mejor capacitadas para responder a la crisis actual y a las posibles futuras. Así pues, invertir en la educación preescolar, primaria y secundaria para todos, y en particular para niños de entornos socioeconómicos en desventaja, es a la vez justo y económicamente eficiente.

El sentido y utilidad de los sistemas universitarios ha ido así cambiando con el tiempo. A las iniciales funciones de creación de élites sociales e intelectuales, se han añadido otras relacionadas con el desarrollo personal, el desarrollo social, el desarrollo económico y la transformación del entorno.

Las aportaciones que componen esta publicación se enmarcan en el **Proyecto ACCEDES**, “El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica” (DCI-ALA/2011/232), coordinado desde el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona y en el que participan activamente más de 30 instituciones de ámbito Europeo y Latinoamericano.

El Proyecto, alineado con el desarrollo de las políticas educativas actuales de respuesta a una realidad insatisfactoria, trata así de ayudar a promover e impulsar políticas universitarias claras y estables que contribuyan a mejoras sociales substanciales, que es el caballo de batalla en la mayoría de las sociedades democráticas actuales. Desgraciadamente, las instituciones siguen reproduciendo desigualdades y no siempre son un factor de cohesión social. Se olvida, en este contexto que las instituciones son estructuras sociales creadas en y para la sociedad y que, al respecto, algo deberían de hacer.

4. OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Bruselas.

La cuestión no consiste, ahora, en responder si la educación universitaria podrá o no contribuir a resolver los problemas sociales y a favorecer la lucha contra la desigualdad, sino de incrementar el conocimiento sobre las actuaciones que demuestren obtener resultados en calidad y equidad educativa y sobre los elementos que hacen posible estas actuaciones.

A esta finalidad obedece el siguiente texto, que recoge la propuesta y resultados más significativos del **Proyecto ACCEDES en su primer año de funcionamiento**, que pueden completarse con una visita a la web del mismo: <http://edo.uab.cat/accedes>

El primer capítulo presenta el diseño del proyecto y los datos más relevantes de su desarrollo durante su primer año de vida. El segundo capítulo sitúa la problemática tratada, procurando clarificar el vocabulario, los enfoques y la opción adoptada. Son los capítulos III y IV los que sintetizan los informes realizados por los distintos países sobre la transición por la universidad de los estudiantes vulnerables, mientras que el capítulo V presenta herramientas para el diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables. Finalmente, los capítulos VI, VII y VIII recopilan estrategias de intervención, referencias y buenas prácticas que pueden orientar la elaboración de programas de intervención.

Iniciamos, por tanto, un camino que trata de incorporar elementos para la mejora de la realidad, que se ha de completar con los nuevos avances del proyecto y que esperamos sirvan para mejorar las respuestas inclusivas de nuestras universidades. En cualquier caso nos situamos en un espacio que defiende la **universidad inclusiva** y que lucha porque las diferencias de origen o sobrevenidas para las personas no se conviertan en desigualdades, que pueden llevar a la discriminación y conducir a la marginación.

Avanzar en la idea de una universidad inclusiva no sólo debe de ser una filosofía sino y seguramente el reto y la razón de ser de muchas ellas, que se sitúan en contextos sociales y culturales desfavorecidos o que estando en contextos normalizados sienten una cierta responsabilidad hacia algunas personas o grupos desfavorecidos o practican de manera positiva la Responsabilidad Social de la que hacen gala muchas instituciones.

Se trata de formar en la diversidad y no tanto para la diversidad. Así, lo que es aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas las personas. Pensar en una universidad para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona.

La orientación última es entender que la solución del problema no sólo está en los estudiantes (¿por qué no aprenden?) sino en el sistema (¿qué se pretende?) o, incluso, en el profesor (¿cuál es la propuesta que permite que todos aprendan?).

El reto no es sencillo, si entendemos que en la resolución de dilemas como uniformidad/diversidad u homogeneidad/ heterogeneidad influyen factores personales (inercias, resistencias al cambio,..) e institucionales (la diversidad como algo conflictivo, la acción del profesor como algo condicionado...).

No podemos olvidar, por último, que en la atención a grupos y personas vulnerables, tan importante como la cantidad y la calidad de las ayudas es la continuidad de las mismas. Asimismo, que la normalización se dará cuando todos nos sintamos incluidos y, por tanto, vulnerables en algún aspecto, particulares en otros y decisores en todos. La normalidad habrá llegado cuando todos nos sintamos iguales desde las diferencias y seamos capaces de actuar desde la alteralidad (¿qué haría si fuera el otro?).

Se trata de algo más que cambiar las palabras, si se quiere que la universidad sea instrumento de mejora y cambio social; se trata de profundizar en las causas y aplicar propuestas concretas que permitan modificar tendencias e instaurar una nueva cultura: la universidad al servicio de todos los ciudadanos.

Al respecto, les invitamos a **visitar y participar del Proyecto** y a hacernos todas las sugerencias que estimen oportunas. El éxito pequeño o grande que se consiga es de todos, máxime si consideramos que la mejora social es el resultado del compromiso colectivo y continuado de muchas personas e instituciones.

Joaquín Gairín Sallán
Director del Proyecto ACCEDES

I.
DISEÑO Y DESARROLLO
DEL PROYECTO ACCEDES

Joaquín Gairín

El presente capítulo presenta el Diseño del proyecto y el desarrollo que ha tenido durante su primer año de vigencia. Proporciona así claves para contextualizar y situar el resto de los capítulos.

1. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL DISEÑO

El proyecto ACCEDES parte de reconocer que, actualmente, el acceso al conocimiento se ha vuelto una condición ineludible en los procesos de socialización, equidad e integración social (Castells, 2008) y la universidad resulta una institución clave para ello. Por otra parte, la tasa de egresados y éxito universitario es un índice de desarrollo social y cultural (AQU, 2007; Gairín & Castro, 2010), claro síntoma de evolución y calidad de vida de las sociedades modernas y de sus ciudadanos.

En América Latina, se hace evidente el esfuerzo realizado y orientado a la generalización de la instrucción básica y media (OEI, 2010). Las iniciativas, orientadas al desarrollo de políticas ‘cuantitativas’ (la educación para la mayor cantidad de ciudadanos posible), deben complementarse con políticas ‘cualitativas’ de discriminación positiva y apoyo a aquellos colectivos sociales que por su vulnerabilidad económica, geográfica étnica o cultural manifiesten mayores problemáticas para acceder a la educación universitaria. Con barreras más o menos explícitas en los sistemas de acceso a la universidad y sin políticas de apoyo a los más desfavorecidos (pobres, personas con “hándicaps”, minorías, ciudadanos de territorios aislados, etc.) no habrá equidad social, y sin ésta no habrá ni integración social ni desarrollo económico (NAO, 2007; Tinto, 2005).

La realización del Proyecto ACCEDES, a partir de su propuesta de acción y de su desarrollo en el periodo 2012-2014, ha de permitir continuar y potenciar actividades de inclusión ya iniciadas en las universidades de diferentes lugares del continente latinoamericano. Tiene a los jóvenes en situación de vulnerabilidad como principales destinatarios y a las instituciones de educación superior latinoamericanas como beneficiarios indirectos, tanto aquellas que participan de las diferentes instancias del proyecto como aquellas que se suman de manera indirecta. Asume, por otra parte, que factores personales y contextuales impiden el acceso o permanencia en la universidad.

El proyecto ACCEDES pretende ser así una herramienta para favorecer los procesos de acceso, retención y tutoría en la Universidad, promoviendo el intercambio de experiencias que permitan aumentar la presencia, permanencia y titulación de colectivos con déficits sociales o culturales.

Su concreción parte de la formulación de tres objetivos operativos y sus correspondientes líneas estratégicas de trabajo: a) línea estratégica 1: integración de toda la región; b) línea estratégica 2: modelo participativo; y c) línea estratégica 3: desarrollo organizativo y social. Los aspectos más significativos de las mismas y del Proyecto, son comentados a continuación.

1.1. Antecedentes del Proyecto

El surgimiento y desarrollo del proyecto ACCEDES cuenta con dos antecedentes inmediatos:

- Por un lado, la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE: <http://redage.org>), creada en 2008 y conformada por 30 organizaciones miembro (representando a más de 14 países de América Latina) y más de 300 instituciones colaboradoras. Esta Red tiene entre sus finalidades la planificación e implementación de acciones de desarrollo e investigación para las universidades, así como la generación de modelos de gestión más éticos y equitativos. Estas finalidades han servido como guía para las reuniones anuales celebradas en Montevideo (2009), Santiago de Chile (2010), Lima (2011) y La Paz (2012), que siempre han remarcado la importancia de atender educativamente a los grupos desfavorecidos en todos los niveles educativos.
- Por otra parte el grupo de Tutoría y Orientación, ubicado en el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universitat Autònoma de Barcelona (EDO: <http://edo.uab.es/>), viene desarrollando desde hace años una línea de trabajo impor-

tante centrada en la atención de los estudiantes universitarios y, sobre todo, en las temáticas relacionadas con los procesos de transición educativa y la atención al fenómeno del abandono universitario.

La conjunción de estas dos iniciativas y el convencimiento de que el futuro de las sociedades se juega en el marco de la formación y de su capacidad para incluir a todas las personas, constituyen referencias importantes en el diseño y desarrollo del proyecto ACCEDES. Evidentemente, también se han tomado en consideración y en todo momento la realidad y desarrollo de los campos científicos afectados.

Pero más allá de los fundamentos e intenciones explícitas, implícitamente se plantea y defiende de manera reiterada la necesidad de promover la participación plena y activa de las personas a través de las organizaciones y de promover la mejora social a través de un mayor desarrollo de las organizaciones.

1.2. Principios que fundamentan el Proyecto

El proyecto ACCEDES se focaliza, tal y como ya se mencionó, en las poblaciones excluidas y trata de favorecer su inclusión académica y social, esperando redunde en un estímulo para un desarrollo económico y social más equitativo en la región.

Condensa en sus acciones y contenidos un conjunto de principios interrelacionados que dan forma a los principales ejes que se abordan en el proyecto. Estos principios se sintetizan a continuación con la finalidad de evidenciar el marco teórico y filosófico compartido en el que se sustenta.

La Educación Superior como derecho

Se entiende que la educación superior constituye uno de los principales instrumentos para asegurar el desarrollo de las personas, las comunidades y los países. De hecho, son variados los estudios que remarcan la clara relación entre el nivel educativo, desarrollo social y desarrollo económico. Fortalecer las instituciones de educación superior se considera, al respecto, un factor clave para aumentar la competitividad de la estructura social, económica y productiva y para potenciar el desarrollo de una ciudadanía competente y comprometida.

Sin embargo, hay dos factores generales que hacen peligrar los propósitos mencionados. Por una parte, la crisis económica y financiera actual (también de valores) está afectando de manera importante a las clases populares y, por otra, el momento

potencia, aunque sea de manera indirecta, un encarecimiento del acceso a niveles superiores de formación (vía posible de mejora social y de aumento del bienestar económico). En estas situaciones de crisis, los más afectados son las personas con menores niveles de formación.

Los momentos de transición y la centralidad del estudiante en la Educación Superior

El acceso, la permanencia, el éxito y el egreso académico, esto es, los momentos de transición durante la entrada, en la promoción de niveles y cursos y durante la salida al mundo profesional, se presentan como momentos de cambio delicados y sensibles en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios. No superarlos supone, en algunos casos, un abandono de más del 30% de los matriculados, con los efectos personales, institucionales y sociales que conlleva.

Las pautas pedagógicas han desarrollado particularidades en el ámbito del asesoramiento, la organización y la intervención didáctica para atender estos momentos de transición y evitar sus efectos perversos. Es precisamente esta situación (ampliamente analizada en estudios como los de Alsina et al., 2001; Berkner, 2007; Cabrera, Tomás, Álvarez & González, 2006; Choy, 2002; Donoso y Schiefelbein, 2007; Engstrom & Tinto, 2008; Gairín, Triadó & Figuera, 2010; Tinto, 2008) la que explica el interés creciente de las universidades por acoger y orientar a sus estudiantes, facilitar la transición desde la educación secundaria, proporcionar orientación y ayuda mientras cursan sus estudios y también apoyo en su transición al mercado laboral.

La **acción y actuación desde las instituciones universitarias**, orientada a una educación de calidad, exige procesos de transición organizados que permitan superar las dificultades que puedan encontrar los estudiantes en el proceso y facilitar la mayor coordinación posible entre los responsables institucionales y todos los actores implicados.

Lograr que haya transiciones efectivas y sin traumas, resulta importante por repercutir en la autoestima de los estudiantes, en su rendimiento académico y en su proceso de socialización, a la vez que incide en la prevención del retraso y el abandono de los estudios, que computan negativamente en los procesos de evaluación institucional. Acciones y estrategias tales como la creación y desarrollo de herramientas de información a los estudiantes, planes de acción tutorial por centro de estudio, asesores de estudiantes, servicios específicos para estudiantes u otras, resultan altamente significativas.

Estos planteamientos no dejan de reforzar la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje, reconociendo sus particularidades y asumiendo la necesidad de apoyos diferenciados en función de las características del grupo destinatario. Se

asume que el acceso a niveles superiores de formación, contribuye a capacitar más y mejor a los profesionales que la sociedad demanda, mejorar el potencial ocupacional de las personas y su capacidad crítica y, por tanto, sus posibilidades de participar socialmente y de fortalecer la vida democrática.

Los estudiantes excluidos de la Educación Superior y el rol de las instituciones universitarias

Se reconocen, actualmente, un conjunto de desigualdades de formación por motivos de origen geográfico o social, de oportunidades de trabajo, salariales y de ingresos que constituyen dimensiones críticas de la exclusión social, que se pueden situar, desde algunas perspectivas, en el mismo nivel. La exclusión social representa aquí la imposibilidad estructural u operativa que impide a la persona participar de una manera activa en el funcionamiento básico de la realidad política, social y económica de su contexto social.

En el ámbito de la Educación Superior, esta exclusión se evidencia en los colectivos en riesgo social, aquellos que mayores dificultades presentan debido a la situación económica, de marginación o de dificultad de acceso a los sistemas de formación e instrucción.

Los sistemas universitarios en América Latina (AL, en adelante) no sólo deben enfrentarse así al desafío de incorporar a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos, sino que deben aspirar a convertir las universidades en el marco propicio para desarrollar un conjunto de competencias que permitan la participación activa, crítica y transformadora de los ciudadanos en sus sistemas económicos y sociales.

Avanzar en este conjunto de competencias plantea, entre otras cuestiones, la necesidad de garantizar la permanencia de esas personas en las instituciones universitarias. En la mayoría de países de AL, el acceso a la educación superior todavía está limitado a una pequeña parte de la población (González, 2006; OCDE, 2008): sólo el 27 % de los jóvenes latinoamericanos en edad universitaria están inscritos en instituciones de educación superior, comparado con el 69 % de sus pares de los países industrializados, y menos del 10% han completado los estudios universitarios. Factores personales (capacidad, preparación), pero sobre todo contextuales (problemas sociales, culturales o económicos), impiden el acceso o permanencia en la Universidad (Gairín et al., 2010; NAO, 2007; Tinto, 2005).

Como síntesis de estos fundamentos, cabe señalar que, si bien el grupo destinatario del proyecto ACCEDES, lo configuran los jóvenes de colectivos marginales o desfavorecidos con dificultades en el acceso, promoción y egreso exitoso de la

universidad, se reconocen como beneficiarios finales las Instituciones de Educación Superior (IES, en adelante) que los acogen, al desarrollar políticas y modelos de atención específica a estos colectivos que apoyan y garantizan, al mismo tiempo, su desarrollo organizativo.

1.3. Finalidad y objetivos del Proyecto

La finalidad del proyecto ACCEDES se trata de conseguir a partir de la concreción y desarrollo de tres objetivos operativos ligados a tres enfoques estratégicos de carácter transversal. Los objetivos operativos responden a las cuestiones técnicas del propio proyecto y quedan reflejados en la siguiente figura 1.

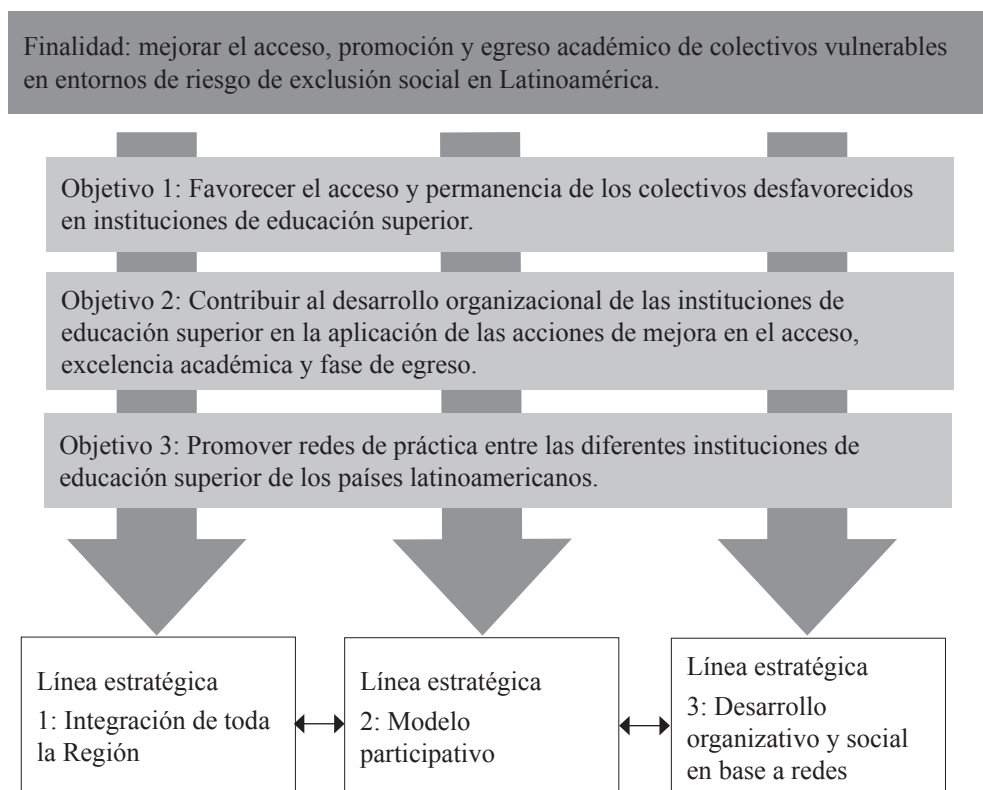


Figura 1. Finalidad, objetivos operativos y líneas estratégicas.

El proyecto se desarrolla en tres fases, coincidiendo con cada uno de los objetivos planteados, y cada una contempla dos líneas de actuación en las que se enmarcan las diferentes acciones, actividades y eventos. Se trata por tanto, de concretar y desarrollar una metodología que favorezca la incorporación y permanencia exitosa de colectivos desfavorecidos a través de acciones y planes de desarrollo organizacional. Se cuenta para ello con una red de apoyo y ayuda mutua que orienta sobre la adopción de las medidas más pertinentes, su diseminación y su posterior institucionalización. Se desarrollan, por tanto, acciones dirigidas tanto al acceso y permanencia de los colectivos más desfavorecidos como a las instituciones que los acogen (aprendizaje organizativo).

1.4. Enfoque metodológico y participantes en el Proyecto

La estrategia de trabajo contemplada es una metodología participativa, coherente con concepciones culturales que enfatizan la importancia de partir de las experiencias, expectativas y preocupaciones de los participantes.

La participación incluye una implicación equitativa y plural de las instituciones y organismos ante las actividades presentadas. Esta participación posibilita que el proyecto se nutra así de las experiencias de proyectos similares ya iniciados en los diferentes países socios y colaboradores como España, Cuba, Bolivia, Paraguay e Italia.

En este sentido, si bien el proyecto abarca la práctica totalidad de los países de América Latina, no se considera como propósito la generalización de un modelo o su aplicación institucional estandarizada. El referente es encontrar, a partir de los significados comunes y compartidos por todos los participantes, la suficiente flexibilidad metodológica para adaptarse a la diversidad de escenarios y contextos nacionales diferentes.

Esta aspiración se concreta operativamente en una diferenciación institucional sugerida en la propia convocatoria de ALFA III, distinguiendo así entre la *institución solicitante*, las *instituciones socias* y las *instituciones colaboradoras*. Esta organización distribuye roles y responsabilidades entre todas las universidades implicadas, teniendo en cuenta que el enfoque participativo no aconseja un modelo de funcionamiento muy jerarquizado, aunque sí se establecen ámbitos de decisión y responsabilidad (técnico, liderazgo y económico).

Las universidades que participan como socias en el proyecto ACCEDES quedan recogidas en la tabla 1. Además de las universidades socias, la propuesta cuenta con el respaldo de organismos internacionales (OEI), ministerios de educación (Cuba y Uruguay), y organismos nacionales públicos y privados (México y Chile).

Universidades socias	Siglas	País
Universidad Autónoma de Barcelona	UAB	España
ESC Rennes School of Business	ESC	Francia
Università di Bergamo	UNIBG	Italia
Universidad Católica de Argentina	UCA	Argentina
Universidad Católica de Bolivia	UCB	Bolivia
Universidad de Talca	UTA	Chile
Universidad de Cienfuegos «Carlos Rafael Rodríguez»	UCF	Cuba
Universidad Católica de Paraguay	UCP	Paraguay
Universidad Católica del Perú	PUCP	Perú
Universidad ORT Uruguay	ORT	Uruguay
Universidad de los Andes	ULA	Venezuela
Universidad Autónoma de Tabasco	UJAT	México
Universidad Especializada de las Américas	UDELAS	Panamá

Tabla 1. Instituciones socias del proyecto ACCEDES.

La amplitud regional conseguida se refuerza, asimismo, en la metodología Twin, que garantiza la cobertura y presencia del proyecto en casi todos los países de AL. Esta metodología consiste en que cada institución asociada al proyecto se vincula con otra de alguno de los países sin representación y de esta forma los países socios se vinculan a otro territorio, tanto en las fases de diseño (obtención de datos, repositorio, etc.) como en la de replicación, convirtiéndose en nodos activos para la fase de creación de redes de práctica profesional. El enfoque colaborativo entre países socios y colaboradores del proyecto, metodología ‘Twin’, se puede apreciar en la tabla 2:

Universidades twins	Siglas	País	Universidad referente
Universidad de Costa Rica	UCR	Costa Rica	U. Talca (Chile)
Instituto Tecnológico de Santo Domingo	INTEC	República Dominicana	U. Cienfuegos (Cuba)
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua	UNAN	Nicaragua	UDELAS (Panamá)
Universidad de San Carlos de Guatemala Instituto de Estudios Interétnicos	USCG	Guatemala	UJAT (México)
Universidad del Tolima	UT	Colombia	ULA (Venezuela)
Universidad Veracruzana	UV	México	UCB (Bolivia)
Gobierno Regional Nuevo León	IIIPE	México	UCP (Paraguay)
Instituto Politécnico de Leiria	IPL	Portugal	ESC (Francia)
Universidade Paulista	UNIP	Brasil	U.ORT (Uruguay)
FIDECAP	FIDECAP	Chile	PUCP (Perú)
Universidad Federal de Minas Gerais	UFMG	Brasil	UCA (Argentina)

Tabla 2. Instituciones ‘Twins’ del proyecto ACCEDES.

Como puede anticiparse, la coordinación interna representa uno de los grandes desafíos del proyecto al integrar a 10 países de AL y 3 europeos y aspirar a vincularse a toda la Región mediante la utilización de la metodología ‘Twin’, lo que implica dinamizar a instituciones y organismos de un total de 19 países.

Para ello y a fin de optimizar los procesos de coordinación interna, se establecen una serie de reuniones presenciales además de los mecanismos usuales de comunicación y coordinación vía telemática.

Cabe señalar, por último, que la implicación de otras universidades en el desarrollo del proyecto queda abierta, aunque deben de contar con sus propios apoyos económicos.

1.5. Estrategias de evaluación

La evaluación se entiende como un aspecto clave del proceso, el seguimiento del proyecto debe permitir revisar el cumplimiento de los plazos, los objetivos operativos y el logro de los productos de cada una de las acciones y fases diseñadas. Al respecto se establecen una serie de instrumentos que cumplimentarán los diferentes socios y que deben servir para la mejora y optimización de procesos y resultados. El seguimiento del proyecto y su control es una constante permanente en el diseño y desarrollo del proyecto, previendo una evaluación continua de tipo formativa, correctiva y sumativa, con procedimientos tales como entrevistas, cuestionarios, revisiones documental y grupos de discusión, entre otros.

1.6. Factores que hacen posible el proyecto

Los principales factores que han posibilitado el proyecto son cuatro.

- 1) *Antecedentes científico-técnicos del equipo* (tanto del europeo como de los socios latinoamericanos), en relación a la temática principal del proyecto, y por el cual se han revisado algunos de los problemas más característicos del acceso y retención de los estudiantes, haciendo especial hincapié en las implicaciones organizativas que las diferentes propuestas conllevan.
- 2) Así, se han revisado los sistemas generales y específicos de acceso, el problema del abandono y las modalidades que los planes tutoriales pueden adoptar y la situación de colectivos indígenas en las IES.
- 3) *Consolidación de las redes formales e informales* que los socios europeos han conformado entre los países latinoamericanos, así como su experiencia anterior en otros proyectos con Iberoamérica (consultar: www.redage.org).
- 4) Antecedentes desarrollados en diversos entornos universitarios (Campus Ítaca www.campusitaca.uab.cat; Diversidad en la Universidad, promovido en Brasil por la UNESCO; el Minority Access and Achievement Program [MAAP], promovido en la Universidad de Hawai, entre otros).
- 5) Estructuración técnica de la propuesta que no sólo avala los aspectos operacionales sino también la amplia cobertura que el proyecto tendría en toda la Región gracias a la metodología 'Twin' y a los socios y colaboradores involucrados.

Otros factores que hacen posible el proyecto y que se vinculan a su sostenibilidad se relacionan con que algunas de las acciones planteadas, vinculadas con la transición de secundaria a universidad y con la creación de redes y vínculos entre universidades, quedan directamente alineadas con las metas de desarrollo educativo para la región iberoamericana (Metas Educativas 2021, en <http://www.oei.es/metas2021>) impulsadas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

La vinculación e interés mostrados por varios organismos supranacionales en las problemáticas y ámbitos abordados en el proyecto (exclusión social y educación superior) –IESALC, IIPE, OEI– y la participación de algunos organismos ministeriales –Ministerio Educación Superior de Cuba, Ministerio de Educación de Uruguay– contribuyen a la sostenibilidad del proyecto, garantizando su impacto en las políticas educativas e institucionales.

Asimismo, el foro UE-ALC sobre “*Educación, Innovación e Inclusión Social*” celebrado en Madrid durante el 2010 reafirmó el interés de los gobiernos de AL por ampliar la cobertura y la calidad de la educación superior, destacando el importante papel de la educación y de la innovación para el desarrollo y la inclusión social en la región.

Finalmente, la creación de redes de creación y gestión de conocimiento entre las IES participantes en el proyecto y otras interesadas en el acceso, permanencia y rendimiento académico, responde directamente al interés de la Organización Universitaria Interamericana (OUI) que, a través de su programa CAMPUS, busca generar sinergias que permitan construir el Espacio Latinoamericano y del Caribe en Educación Superior (ELES).

2. SÍNTESIS DEL PRIMER AÑO DE TRABAJO

Tal y como estaba previsto en el proyecto general, durante el primer año de ejecución del proyecto, año 2012, se ha abordado el Objetivo 1: “Favorecer el acceso y permanencia de los colectivos desfavorecidos en instituciones de educación superior”.

Las actividades alrededor de este primer objetivo específico se ha centrado en tres grandes acciones desarrolladas paralelamente:

- a) **(1A)** Definición y análisis de los procesos de acceso y permanencia a la universidad en IES de América Latina.
- b) **(1B)** Establecer un sistema de identificación, selección y priorización de los estratos desfavorecidos y grupos minoritarios en función del contexto educativo y la realidad de cada país.
- c) **(1C)** Recopilación y diseño de las acciones y programas para el acceso y la permanencia a la universidad.

2.1. Resultados alcanzados y productos obtenidos

Tal y como se expone en la tabla 3, las actividades que componen las tres grandes líneas de acción se han desarrollado de manera satisfactoria y según lo previsto obteniendo los resultados y productos que se muestran a continuación:

Objetivo 1: Favorecer el acceso y permanencia de los colectivos desfavorecidos en Instituciones de Educación Superior			
Acciones	Actividades	Descripción	Resultados/Productos
1. A Definición y análisis de los procesos de acceso y permanencia a la universidad en IES de América Latina.	1) Briefing inicial	Reunión celebrada en la Universidad de Las Américas (Panamá, 27, 28 y 29 de febrero de 2012). El objetivo principal fue la presentación formal ante las instituciones y equipos de trabajo operativo y la preparación de un estudio comparativo para la obtención de datos (macro) sobre sistemas y políticas de acceso, permanencia, rendimiento y egreso universitario.	Se registraron como resultados: (1) difusión del proyecto, con un gran impacto en el país que acoge esta primera reunión; (2) acuerdos y pautas de trabajo para el desarrollo de los informes sobre políticas nacionales de acceso, retención y egreso; (3) acuerdos y pautas de trabajo para la construcción del instrumento sobre de identificación de grupos vulnerables; (4) acuerdo sobre los mecanismos para el envío de las estrategias e iniciativas nacionales y/o institucionales que integran la base de datos de buenas prácticas de ACCEDES; y (5) previo a la reunión se lleva a cabo una primera recolección informes internacionales (UNESCO, OCDE, OMS, WB, ONG's).

1. A Definición y análisis de los procesos de acceso y permanencia a la universidad en IES de América Latina.	2) Recolección de datos	Cada país llevó a cabo la recogida de datos de su país y de un segundo país latinoamericano (país “Twin”). Se aplicó una misma pauta para el análisis documental (pauta de análisis para las políticas nacionales de acceso, permanencia y rendimiento académico). También se elaboró un informe por país con los datos, resultados y discusiones más relevantes.	A partir de esta actividad se obtienen (1) 20 Informes parciales sobre la situación, políticas y estrategias de acceso, retención, abandono y egreso de estudiantes universitarios en Iberoamérica, con especial hincapié en los colectivos vulnerables y los estudiantes no tradicionales.
	3) Análisis transversal de los Informes generados. Síntesis	A partir de los informes nacionales realizados en la actividad anterior, se lleva a cabo un análisis comparativo de todos ellos, intentando alcanzar una comprensión y conceptualización de la situación en la región que permita el posterior desarrollo de una metodología y un modelo aplicable en los diferentes contextos de AL. Este informe transversal se somete a valoración en la reunión de Buenos Aires en octubre de 2012 y se decide completar con algunos datos solicitados nuevamente a los países.	Fruto de esta actividad se obtienen: (1) un Informe comparativo global sobre acceso, abandono, retención y egreso de los estudiantes universitarios en Iberoamérica; (2) un artículo sobre esa misma temática presentado en el XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (Universidad de Granada, 18, 19 y 20 de diciembre de 2012); (3) un encuentro en la ciudad de Buenos Aires que incluyó un seminario de gran impacto en la ciudad sobre “La Educación Superior en tiempos de cambio: debates y reflexiones en torno a la equidad y a la inclusión” (http://goo.gl/NSCMI).

<p>1. B Establecer un sistema de identificación, selección y priorización de los estratos desfavorecidos y grupos minoritarios en función del contexto educativo y la realidad de cada país.</p>	<p>4) Indicadores de exclusión</p>	<p>Las actividades realizadas se dividen en dos apartados: -Conceptualización de los diferentes elementos vinculados a los colectivos en riesgo de exclusión social' (marginación, exclusión, discriminación, riesgo social, entre otros). - Diseño de una matriz con dimensiones, factores e indicadores que pueden generar vulnerabilidad o exclusión del sistema de educación terciaria (fases de acceso, desarrollo y egreso). Cada país planteó una primera reflexión de carácter territorial para luego plantear un debate regional. Se revisaron diferentes informes internacionales sobre exclusión social, índice de desarrollo y pobreza y otros estadísticos que analizan las cuestiones de exclusión.</p>	<p>Los resultados de esta actividad fueron diversos, se categorizan en dos apartados: (1) confección de un marco teórico y un esquema conceptual para la fundamentación teórica de la Línea 2 del proyecto y de las actividades posteriores; (2) confección de un único patrón de indicadores de exclusión para el diagnóstico de los colectivos vulnerables de Latinoamérica considerando las fases de acceso, desarrollo y egreso académico.</p>
<p>1. B Establecer un sistema de identificación, selección y priorización de los estratos desfavorecidos y grupos minoritarios en función del contexto educativo y la realidad de cada país.</p>	<p>5) Instrumento de identificación de índice de exclusión</p>	<p>A partir de los avances trabajados en cada país en la actividad número 4, se solicitó a los países socios y colaboradores que diseñasen un primer borrador de instrumento para ser debatido en tres reuniones sectoriales. Las sesiones de trabajo, altamente productivas, se desarrollaron en tres universidades de países socios: en Cuba (Cienfuegos 6, 7 y 8 de junio) se reunieron los países de Centroamérica y el Caribe, en Venezuela (Caracas 15, 16 y 17 de junio) los de América del sur y en Paraguay (Asunción 4, 5 y 6 de julio) los denominados países del cono sur. Las tres reuniones sirvieron para avanzar y consensuar un instrumento para diagnosticar los colectivos en riesgo de vulnerabilidad en la universidad. Finalmente, se orientaron las actividades para consensuar el instrumento y definir su estrategia de validación empírica. Para ese fin se celebró una reunión en la sede del socio italiano (Bérgamo 12, 13 y 14 de septiembre) donde se confeccionó un protocolo para la versión final del instrumento y se dieron pautas de aplicación para todos los países vinculados al proyecto.</p>	<p>En esta actividad se evidencian dos productos: (1) un instrumento de carácter diagnóstico para la identificación de colectivos vulnerables en las instituciones de educación superior en Latinoamérica; (2) protocolo la validación empírica del instrumento que sirvió como base para establecer el modelo de diagnóstico y las diferentes versiones que cada país considerara para su contextualización territorial.</p>

<p>1. C Recopilación y diseño de las acciones y programas para el acceso y la permanencia a la universidad.</p>	<p>6) Repositorio</p>	<p>El objetivo fue diseñar un modelo de base de datos / repositorio en el que se referenciaran y permitiera acceder a documentos vinculados con la temática del proyecto. A partir de las deliberaciones con los socios del proyecto y el apoyo de los colaboradores, se decidió incorporar al repositorio tres tipos de contenidos: publicaciones, buenas prácticas y recursos multimedia. Para cada uno de los contenidos se definieron diferentes campos que debían permitir identificar con qué objetivo del proyecto se vinculaba el recurso, a que colectivos concretos podía dar apoyo y palabras clave que permitieran estructurar el repositorio como una unidad</p>	<p>La actividad ha culminado con:</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) definición de una plantilla para el registro de publicaciones vinculadas con los objetivos del proyecto; (2) definición de una plantilla para el registro de buenas prácticas vinculadas con el acceso, permanencia y egreso en las instituciones de educación superior; (3) diseño de una plantilla para el registro de recursos multimedia útiles para atender a colectivos vulnerables; (4) más de 130 referencias bibliográficas de ámbito Latino Americano y Europeo vinculadas con aspectos relativos al acceso, permanencia y egreso de la universidad; (5) 50 buenas prácticas desarrolladas en los diferentes contextos de intervención del proyecto que sirven de partida para definir posibles actuaciones futuras en los planes de desarrollo organizacional a desarrollar en la siguiente fase del proyecto; y (6) 10 recursos multimedia útiles para trabajar aspectos vinculados con la atención a colectivos vulnerables en instituciones de educación superior.
---	-----------------------	---	---

<p>1. C Recopilación y diseño de las acciones y programas para el acceso y la permanencia a la universidad.</p>	<p>7) Digitalización del banco de datos</p>	<p>Actualización del repositorio de acciones y programas para el acceso y la permanencia en la universidad en América Latina y Europa. Con el objetivo de dar un mayor alcance al proyecto, el repositorio será accesible en abierto para toda la población. El repositorio está integrado en la página oficial del proyecto (http://edo.uab.cat/accedes) y dispone de un metabuscador que permite filtrar en función de diferentes campos y términos clave. Asimismo, durante el desarrollo de esta actividad se ha creado un espacio virtual vinculado a la plataforma ACCELERERA (http://acclera.uab.cat/) que ha permitido el trabajo colaborativo y “online” de los miembros del proyecto y los colaboradores en el desarrollo de las diferentes actividades previstas.</p>	<p>Se registran como resultados de esta actividad: (1) repositorio online accesible por parte de los socios y la sociedad en general; (2) meta-buscador online que permite hacer búsquedas especializadas según las diferentes temáticas del proyecto y por los contextos en el que este interviene; y (3) espacio de trabajo colaborativo online para el desarrollo de trabajos conjuntos por parte de los miembros del proyecto y que sirve, asimismo, para compartir documentos de uso interno.</p>
---	---	---	---

Tabla 3. Relación de actividades, acciones y resultados durante el año 2012.

A modo de síntesis, la siguiente tabla objetiva los productos (conseguidos y a conseguir) que se contemplan en el proyecto ACCEDES:

Productos del proyecto ACCEDES
20 informes nacionales sobre políticas de Educación Superior (ES)
1 Informe comparativo sobre políticas de ES
Banco de Indicadores de exclusión y vulnerabilidad en ES
7 encuentros parciales de trabajo
3 encuentros generales de coordinación
1 congreso internacional (diciembre de 2014)
1 instrumento para la identificación de colectivos vulnerables en la ES
Validación de la metodología APRA
1 Manual de Desarrollo Organizativo para Instituciones de ES
4 redes de Creación y Gestión de Conocimiento sobre ES

Tabla 4. Síntesis de productos previstos en el proyecto ACCEDES.

2.2. Principales dificultades y resultados no previstos

En términos generales, durante esta primera anualidad se han desarrollado todas las actividades previstas en el diseño original de la acción; sin embargo, es preciso reconocer que el grado de complejidad del proyecto ACCEDES y la cantidad y diversidad de instituciones y países implicados requiere de una compleja y adecuada coordinación y comunicación entre todos los participantes.

Uno de los principales obstaculizadores encontrados se vincula a la dificultad para acceder a las bases de datos nacionales e institucionales actualizados y de libre acceso a ciudadanos e investigadores, lo que ha dificultado, en ocasiones, la elaboración de los informes nacionales y el informe comparativo.

Así, por ejemplo, aunque se dispone de mucha información sobre los sistemas de acceso al sistema universitario, informaciones más sensibles sobre el rendimiento de esos sistemas (ej. Índices de abandono y/o supervivencia) son prácticamente inaccesibles o inexistentes en la mayoría de los casos. A fin de compensar esta falta de datos procedentes de fuentes primarias a nivel estatal, se buscaron datos institucionales e informes de organismos internacionales, ie., Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

En cuanto a los resultados no previstos, se puede destacar que el exhaustivo trabajo realizado en relación a los factores de exclusión universitaria en las tres fases previstas ha permitido dibujar un marco lógico muy interesante que ha tenido un marcado sentido formativo. Cabe destacar que durante la confección del instrumento y en las tres reuniones sectoriales de Cuba, Venezuela y Paraguay el debate fue intenso y sirvió como hilo conductor de un proceso de reflexión y formación de los asistentes, que adquirieron el compromiso de trasladar ese debate formativo al seno de sus respectivas instituciones universitarias de origen. La posibilidad de establecer debates y procesos de formación es un logro no previsto y un resultado muy positivo.

3. PROSPECTIVA Y PRÓXIMOS PASOS

El proyecto, mediante las estrategias de Desarrollo Organizacional (DO) planteadas, creará estructuras estables cuyo impacto conducirá a la apropiación local de los resultados de la acción. El modelo ACCEDES desarrollado en el marco del proyecto contemplará estrategias de institucionalización de las mejoras organizativas plan-

teadas. El modelo de trabajo que aquí planteamos no sólo es una metodología de intervención con técnicas y estrategias orientadas al éxito académico en la universidad sino que, además, se acompaña de un manual para la implementación de estos procesos en las instituciones universitarias. El modelo representa así una posibilidad de desarrollo organizacional, ya que la institucionalización de las acciones va acompañada de la institucionalización de mejoras organizativas.

REFERENCIAS

- Alsina, C. [coord.]; Alsinet, J.; Carbonell, J.; Comet, J.; Corominas, E.; Fernández, E.; Figuera, P.; Gallifa, J.; Grifoll, J.; Pastor, E. (2001). *Marc general per a una bona transició dels estudiants de batxillerat a la universitat*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- AQU (2007). *El sistema universitario público catalán 2000-2005: una perspectiva desde la evaluación de AQU Catalunya*. Barcelona: Grup SIFU.
- Berkner, L. [et al.] (2007). *Persistence and Attainment of 2003-04. Beginning Post-secondary Students: After Three Years*. US Department of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics. <<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007169>> [Consulta: 23 febrero 2013].
- Cabrera, L.; Tomás, J.; Álvarez, P. & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm [Consulta: 21 diciembre 2012].
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 74, 13-24.
- Choy, S. P. (2002). *Access and Persistence: Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students*. Washington: American Council on Education. Disponible en http://www.ccsse.org/publications/access_persistence.pdf [Consulta: 21 diciembre 2012].
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 23(1), 7-27.

- Engstrom, C. & Tinto, V. (2008). Access without support is not opportunity. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 46-50. Recuperado de http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_331.asp [Consulta: 15 marzo 2013].
- Gairín Sallán, J. y Castro, Ceacero, D. (Eds.) (2010). Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social. Santiago de Chile: FIDECAP.
- Gairín, J.; Muñoz, J. L.; Feixas, M. y Guillamón, C. (2009). La transición secundaria – universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes de primer curso. *Revista Española de Pedagogía*, nº 242, enero-abril.
- Gairín, J.; Triadó, X. & Figuera, P. (Eds.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_30801544_1.pdf. [Consulta: 23 febrero 2013].
- González, L. E. (2006). *Repitencia y deserción en América Latina*. <http://www.intercontacto.com/gente/?id=256&idSec=2&idCat=3&idSCat=11&idSCat1=115&accion=detalle> [Consulta: 23 febrero 2013].
- NAO (2007). *Staying the course: The retention of students in higher education*. London: The Stationery Office.
- OCDE (2008). *Education at a Glance*. http://www.oecd.org/document/30/0,3343,en_2649_39263238_39251550_1_1_1_1,00.html [Consulta: 23 febrero 2013].
- OEI (2010) *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe*. OEI – PNUD.
- Tinto, V. (2005). Reflections on retention and persistence: Institucional actions on behalf of student persistence. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 2(3) 89-97.
- Tinto, V. (2008). *Creating Conditions for Student Success*. Conferència a la University of Maine System [10 març 2008].
- Tsaklogou, P. & F. Papadopoulos (2002). Poverty, material deprivation and multidimensional disadvantage during four life stages: Evidence from ECHP. En M. Bargnes, C. Heady, S. Middleton, J. Millar, F. Papadopoulos, G. Room y P. Tsaklogou (eds): *Poverty and Social Exclusion in Europe*, Edward Elgar Publishing Limited.

II. LA VULNERABILIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

*Joaquín Gairín
Cecilia Inés Suárez*

1. INTRODUCCIÓN

La Educación es un derecho humano fundamental, definido por la UNESCO (2009) y horizonte para el desarrollo de sociedades justas, democráticas y solidarias. La Educación Superior, como un bien público social y un deber del Estado (UNESCO/IESALC, 2008) y como parte de ese derecho, implica garantizar la igualdad social de acceso y logro en las oportunidades educativas para todos los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, con base en el reconocimiento de la diversidad humana (IESALC, 2006).

La educación es reconocida, en esta etapa educativa, como una vía factible para el logro de la movilidad social ascendente. Como dicen algunos autores (Castells, 2008; Juarros, 2006; Rezaval, 2008), la participación en el conocimiento a través de la educación superior constituye una herramienta fundamental para el desarrollo personal y colectivo y aparece como una condición ineludible en los procesos de socialización e integración social.

Sin embargo y aunque los avances en cobertura han sido importantes, persisten aún significativas brechas vinculadas a aspectos sociales, culturales y geográficos que operan como determinantes del carácter desigual y estratificado del acceso a la enseñanza universitaria (Aponte-Hernández, 2008). Incluso en Europa, donde se reconoce un mayor desarrollo universitario, se señala que la educación superior aún está lejos de alcanzar, con diferencias importantes entre los distintos países que la componen, una formación equitativa (Clancy, 2010; EURYDICE, 2013, p.3).

Según datos relevados en el *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe 2000-2005*, publicado por IESALC (2006), se registra una importante proporción de la población en situación desfavorable en relación con este derecho y en gran parte de los países de la región, evidenciando a este contexto como uno de los más excluyentes.

A excepción de Cuba, sólo el 43% de las personas que ingresan en estudios de educación superior en esta región se gradúan en el periodo establecido para hacerlo. Asimismo, un porcentaje menor al 20% de adultos mayores de 25 años ha logrado acceder a la universidad y menos de un 10% ha conseguido completar sus estudios universitarios (IESALC, 2006). A ello se agrega una distribución económica desigual, diferencias de género, étnicas, raciales y de condiciones físicas que determinan muchas veces las posibilidades de acceso, permanencia y egreso en la Educación Superior (ES, en adelante). Problemáticas como la exclusión educativa y una preparación académica insuficiente afectan la distribución del ingreso, la estructura social y acceso a derechos (Pedroza Flores, Villalobos Monroy, Farfán y Navarrete, 2006; Robles, 2009).

Como contracara de esta situación, estudios más recientes evidenciaron la relevancia de la formación universitaria en el sistema de promoción de los colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, en la medida en que proporciona herramientas para la promoción profesional y social.

Desde este punto de vista, tanto la inclusión como la diversidad se constituyen a la vez como metas y desafíos para la ES, sus instituciones y actores. Considerar la ES como eje central de nuestra sociedad, *sociedad del conocimiento*, implica un sistema que propicie el desarrollo y afianzamiento de competencias, conocimientos y habilidades que posibiliten a todos los estudiantes y egresados, como ciudadanos, consolidar una participación crítica y transformadora de la sociedad y del contexto en el que se encuentran.

La presente aportación aborda algunos ejes centrales que, sin pretender agotar el debate, permiten establecer puntos de partida para plantear líneas de discusión y análisis en relación con la necesidad de atender la problemática del acceso y permanencia a los estudios universitarios, que se impone con creciente preocupación para aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad.

Referirse a estudiantes en situación de vulnerabilidad requiere preguntarse qué se entiende por “vulnerabilidad”, por qué se habla de “colectivos”, qué características definen esta situación y cómo se expresa en el ámbito de la ES. Incluye, asimismo,

abordar la perspectiva de la inclusión educativa a partir de la convicción de que un sistema inclusivo es un reto y una oportunidad, antes que sólo una dificultad.

A partir de estos elementos, se presentan algunas orientaciones para continuar pensando, en el interior de las universidades, los elementos centrales que favorecerían una inclusión plena de todos los estudiantes, reconociendo la trayectoria y variedad de estrategias y acciones ya desplegadas por estas instituciones en orden al logro de la inclusión.

Finalmente, se recogen, a modo de síntesis, algunas reflexiones y propuestas que pretenden dar continuidad al debate en torno a la necesidad de garantizar el acceso, la permanencia, el egreso y éxito educativo para todos los estudiantes, y en especial, para aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

2. ACERCA DEL CONCEPTO DE VULNERABILIDAD

El concepto de “vulnerabilidad” es una noción compleja y multidimensional, que puede afectar a individuos, grupos y comunidades con diversa intensidad y de manera más o menos permanente en aquellos aspectos que conforman su bienestar y desarrollo pleno (Kummer, Correa & Hernán, 2009; Olmos Rueda, 2011).

Entenderlo requiere considerar su relación con otros conceptos centrales en el análisis social y educativo, como son pobreza y exclusión social, y, al mismo tiempo, analizar sus efectos en situaciones concretas como puedan ser, en este caso, las implicancias en el ámbito de la ES.

2.1. Exclusión social y vulnerabilidad

El término exclusión social, tal y como plantea Tezanos (2004, p.11), comenzó a ser utilizado a finales del siglo XX, para aludir a quienes “de alguna manera, se encuentran fuera de las oportunidades vitales que definen una ciudadanía social plena en las sociedades avanzadas”.

La necesidad de superar la visión economicista del concepto de pobreza, definida usualmente a partir de un criterio económico, y la constatación de la situación que afectaba a aquellas personas que se encontraban “fuera” de las oportunidades

de desarrollarse plenamente como ciudadanos, contribuyeron a que la categoría de exclusión social adquiriera mayor relevancia tanto en las políticas públicas como en los análisis teóricos y de la realidad desde fines de la década del '80 y principios de los '90 (Hernández Pedreño, 2010).

En este sentido, no se trató de eliminar el concepto de pobreza, sino más bien de incorporar elementos que obligan a considerar al sujeto en sociedad, en relación con otros sujetos y en diferentes contextos y ámbitos (Olmos Rueda, 2011; Subirats, 2004). Así, estudios significativos en este campo (Hernández Pedreño, 2010; Subirats, 2004; Tezanos, 2004) coinciden en señalar los elementos siguientes como **componentes centrales del concepto de exclusión social**:

En primer término, se define como un *fenómeno estructural*, producto de una serie de eventos ligados a las desigualdades estructurales de un sistema económico, social, político y cultural en un contexto específico. Por otro lado, la exclusión social se evidencia como *multifactorial y multidimensional*, al constituirse como resultante de la convergencia de factores desfavorables interrelacionados que impactan negativamente en diversos “ámbitos vitales”.

En el modelo de análisis integral de la exclusión social de Subirats (2004), se definen un total de siete ámbitos: el económico, el laboral, el formativo, el socio-sanitario, el residencial, el relacional y el ámbito de la ciudadanía y la participación. Hernández Pedreño (2010) agrega como característica la *heterogeneidad*: la exclusión social afecta a muchos y diversos grupos, según se “combinen” los factores de exclusión social y ámbitos vitales mencionados.

Así planteada, la noción de exclusión social se define en sentido negativo, *aquello de lo cual se carece*, y se relaciona con una imagen de la sociedad donde algunos estarían “adentro” (incluidos) y otros “afuera” del espacio social. Sin embargo, la exclusión social es un *proceso* y tiene un *carácter dinámico*.

Es en este punto donde resulta necesario detenerse, ya que la vulnerabilidad se refiere a estas “*situaciones intermedias*” en el continuo inclusión-exclusión, en las cuales existiría riesgo de “*engrosar el espacio de exclusión*” (Kummer et. al., 2009). El concepto de vulnerabilidad resulta más integrador y abarcativo que los anteriores, al caracterizar la situación en la que se encuentran y/o pueden encontrarse algunos grupos sociales según las diferentes épocas y contextos.

Al respecto de estas diferencias, el concepto de pobreza referencia a una situación de carencia *actual y efectiva*, mientras que considerar la noción de vulnerabilidad proyecta a futuro esta posibilidad a partir de determinadas condiciones desfavora-

bles que se registran en el presente (Perona et. al., 2004 en Kummer et al., 2009). La categoría de vulnerabilidad evidencia así dos condiciones: la de los “vulnerados” y la de “vulnerables”. Esto es, quienes en el momento actual sufren una carencia con posibles consecuencias en el desarrollo futuro (condición de pobreza), y otros 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” (Perona et. al., 2004, p.3 en Kummer et al., 2009, p.6).

Frente a estos riesgos, eventos críticos o situaciones estructurales los individuos o grupos afectados poseen una menor capacidad de respuesta, al no disponer de activos o recursos ni acceder a una adecuada estructura de oportunidades de tipo social e institucional. El capital humano, social y físico, los ingresos y el trabajo son algunos de los activos que pueden no estar disponibles para estos colectivos. A su vez, elementos tales como las políticas y servicios sociales, y aquellos mecanismos e instrumentos que permitirían tanto la renovación como la acumulación de activos conforman la estructura de oportunidades a las que puede estar resentido el acceso (Kummer et al., 2009; Robles, 2009).

La situación de vulnerabilidad expresa así una condición que afecta a grupos sociales que han transitado por una historia de exclusión y marginación producto de condiciones estructurales y es la que puede llevar a determinados colectivos a estar excluidos, total o parcialmente, de todo sistema social, político, educativo, cultural y económico que determinan la pertenencia e integración de un sujeto en la sociedad (Navarrete, 2007 en Olmos Rueda, 2011).

Los grupos entonces, no “son” vulnerables por alguna condición propia que porten como tales sino que dicha situación es producto de procesos de explotación económica, desigualdades en la participación política y cultural, junto con condiciones sociohistóricas estructurales de desventaja que han originado y/o contribuido a esta condición (Loyo & Calvo, 2009; Terigi, 2009).

El proceso de acumulación, combinación y retroalimentación de factores de exclusión permiten pensar, tal como plantea Subirats (2004), en una relativa flexibilidad y permeabilidad de fronteras entre la inclusión, exclusión y vulnerabilidad social. De esta manera, como tal y así entendida, resultaría una condición reversible y modificable atendiendo el marco de derechos y garantías fundamentales que acoge a todos los sujetos.

2.2. *Dimensión educativa de la vulnerabilidad*

En el ámbito educativo, referirse a *estudiantes en situación de vulnerabilidad o con mayor riesgo de marginalidad y exclusión* requiere considerar a niños, niñas y jóvenes que poseen menores probabilidades de permanecer en el sistema educativo y finalizar sus estudios (Echeita, 2006; Escudero & Martínez, 2011; Loyo & Calvo, 2009).

En la ES, si bien uno de los signos de la denominada tercera reforma (Rama, 2006) fue la masificación en el acceso y el aumento de las demandas de ingreso de colectivos tradicionalmente excluidos de este sistema junto con el incremento del número de instituciones (Aponte-Hernández, 2008), el crecimiento de la cobertura coexiste con la marginación de los sectores de menores recursos y de los grupos étnicos (Pedroza Flores et. al., 2006; Rezaval, 2008). La ampliación de las bases sociales de la ES originó la necesidad de atender la problemática de acceso a los estudios universitarios, considerando que es en este nivel educativo donde tienden a reproducirse y profundizarse las desigualdades sociales y la subrepresentación de los grupos en situación de vulnerabilidad en algunos países (Chiroleu, 2010).

Se señalan, en el caso de la ES **tres tipos de desigualdades** que afectan a estos grupos: sociales y urbanas, de género, étnicas y raciales.

- En relación con la primera de éstas (social y urbana), Aponte Hernández (2008) menciona que el aumento de las instituciones de educación superior, su creación y la apertura de sedes y subsedes, sumado a la creación de programas educativos a distancia y en la modalidad virtual, ha posibilitado acortar las diferencias entre la oferta académica que está disponible en las grandes ciudades (donde se establecen tradicionalmente las universidades) y la oferta en el interior de las regiones.
- A su vez y en cuanto a las *desigualdades de género*, se observa que la participación femenina en la educación superior se ha incrementado superando, en ocasiones, a la matrícula y graduación masculina. Sin embargo, se observa que, en determinadas áreas y carreras, la matrícula masculina supera a la femenina, por ejemplo, en el caso de las ingenierías y tecnología. Además, aún se registran altos índices de exclusión en la educación superior de mujeres afrodescendientes e indígenas y, en otros casos, pertenecientes a grupos socialmente excluidos. En países con alto peso de la población indígena, “la cobertura femenina es menor a la cobertura masculina” (Rama, 2007, p.25).
- En el caso de las *desigualdades étnicas y raciales*, según Zapata Silva (2011), si bien los niños y niñas indígenas acceden al sistema educativo en proporción

significativamente superior a la que se observaba en las primeras décadas del siglo XX, éste es un sistema que conserva una profunda desigualdad interna.

Los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas son quienes ocupan las posiciones con menores ventajas, ya que, en su gran mayoría, acceden a establecimientos con menores recursos y que alcanzan menores logros educativos. Ello impacta en la educación superior, al ocasionar una menor cobertura en este nivel para los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas (SITEAL, 2011; Zapata Silva, 2011).

Asimismo, tanto en el caso de las desigualdades sociales y urbanas como en el de las étnicas- raciales, se observa la desigualdad social en ingresos o renta como rasgo común. En América Latina y el Caribe, por ejemplo, estudios varios muestran que la población que se encuentra en los quintiles más altos tiene más posibilidades de desarrollo académico que la población ubicada en los primeros quintiles (Aponte Hernández, 2008: p.29, en Chiroleu, 2009; Pedroza Flores et. al., 2006).

Otros estudios coinciden en afirmar que, en muchos casos, existe una cierta “invisibilidad” de los estudiantes en situación de vulnerabilidad en el interior de las propias instituciones.

Algunos autores (Casillas Alvarado, Badillo Guzmán & Ortiz Méndez, 2010; Lissi, Zuzulich, Salinas, Achiardi, Hojas & Pedrals, 2009; Sebastián & Scharager, 2007) señalan que, si bien los estudiantes son *iguales* en términos de derecho y obligaciones al respecto de la institución, *son diversos y heterogéneos* en una variedad de aspectos entre los que se encuentran, tal como se mencionó, sus pueblos de origen, condiciones socioeconómicas y situación familiar, que impactan en la propia trayectoria dentro de la institución y en su pertenencia y aporte al colectivo de estudiantes al cual pertenecen. Estos aspectos son usualmente *desconocidos o ignorados* por la propia institución y muchas veces se transforman en factores de exclusión al asociarse negativamente con otras condiciones.

Sebastian & Scharager (2007, pp.23-24) utilizan el concepto de “minusvalía relativa” para definir la situación de aquellos grupos de estudiantes que, dada la combinación de alguna de las desigualdades mencionadas y su diferente capital cultural inicial, se encontrarían en desventaja en el momento de obtener cierto reconocimiento social y futura retribución económica por el desarrollo de competencias de nivel superior. Para estos autores, se conforman en grupos “borde”, al no lograr integrarse a los espacios de poder en los diferentes ámbitos del quehacer ciudadano.

Asimismo, se reconoce una *dimensión personal/subjetiva* en estos procesos. Hernández Pedreño (2010) menciona que, tanto en la vulnerabilidad como en la exclu-

sión social, es necesario reconocer la incidencia de factores individuales asociados con la subjetividad y la atribución de sentido a la propia situación.

Preguntarse *quiénes* serían los sujetos en situación de vulnerabilidad, prioritarios de una educación inclusiva, lleva a proponer una primera aproximación a partir de los aspectos de desigualdad mencionados y presentados a continuación (tabla 1). De todas formas, EURYDICE (2013: pp.17-24) añade a los mismos el seguimiento que hagan las instituciones de la composición del colectivo de estudiantes con la finalidad de garantizar no sólo el acceso sino la permanencia y egreso de los colectivos desfavorecidos; asimismo, cita otros aspectos a considerar como las causas de abandono o el grado de flexibilidad que tienen los estudios superiores (vías de acceso, reconocimiento de aprendizajes previos, estudios a tiempo parcial y vinculación con las empresas) para adaptarse a las distintas situaciones de las personas.

Ejes de desigualdad social					
	Socioeconómica y urbana	Género	Étnicas y raciales	Discapacidad	Edad
Colectivos considerados en situación de vulnerabilidad en la Educación Superior	Grupos con situación socioeconómica desfavorable, ubicados en los quintiles I y II.	Mujeres en determinadas áreas y carreras.	Grupos étnicos: indígenas, afrodescendientes, gitanos, entre otros.	Personas con discapacidad sensorial, motriz o intelectual.	Adultos con baja cualificación académica o con formación insuficiente.

Tabla 1. Dimensión educativa de vulnerabilidad y colectivos considerados vulnerables. Elaboración propia en base a Carnoy, Santibañez, Maldonado & Ordorika (2002); Lissi et. al (2009); Pedroza Flores et. al. (2006); Sebastián & Scharager (2007).

Es reconocida la existencia de Convenios Internacionales, Acuerdos, Leyes y Documentos oficiales que, a nivel internacional, regional e incluso al interior de cada país, recogen y establecen marcos normativos y legales de reconocimiento y protección de derechos para los colectivos en situación de vulnerabilidad (IESALC, 2006).

Sin embargo, los estudios sobre los factores que afectan a los grupos en situación de vulnerabilidad e inciden en los procesos de exclusión de la ES, coinciden en identificar un conjunto de **áreas o barreras problemáticas que afectan a estos colectivos** y que se interrelacionan mutuamente.

En primer lugar, pueden mencionarse *barreras económicas*, al existir una estrecha relación entre oportunidades de acceso a la ES y la pertenencia a diversos estratos socioeconómicos en América Latina. Estudios como el desarrollado por Espinoza & González (2010) y Pedroza Flores et. al. (2006) constan la vinculación entre la cobertura en la ES y el nivel socioeconómico (según ingresos familiares) de los estudiantes matriculados para el caso latinoamericano, señalando que aquellos estudiantes que se ubican en los quintiles superiores de ingreso son los que logran ingresar, permanecer y egresar de la universidad.

Como puede deducirse, esta barrera se relaciona estrechamente con el eje de la desigualdad socioeconómica que ya fuera mencionado y, por lo tanto, afectaría a la mayoría de los colectivos definidos como vulnerables.

En un intento por concretar un poco más los factores que se encuentran dentro de esta barrera, pueden mencionarse, por ejemplo, los estudios de Gallart Nocetti & Henríquez Bremer (2006); Muñoz (2006); Reuca Neculmán (2010), y Schmelkes (2003), que evidencian, las dificultades que afrontan los estudiantes indígenas al no disponer de recursos suficientes para afrontar los costos de sostenimiento que supone la ES en aspectos tales como traslado, vivienda, manutención, materiales didácticos, entre otros.

Asimismo, otra de las barreras o áreas problemáticas que puede mencionarse es la relativa a la *calidad educativa*, referida a una formación previa recibida insuficiente para el desempeño en la universidad (Carnoy et. al., 2002; González Plitt & Saiz Vidallet, 2007; Schmelkes, 2003). Este déficit determina, en muchas ocasiones dificultades en la vida académica: “la deficiente formación de base y de los menores recursos pedagógicos y culturales de que disponen los hogares, que suelen conducir al fracaso escolar en los primeros años y al abandono temporal o definitivo de los estudios” (Rezaval, 2008, p.13).

Es importante rescatar, sin embargo, lo mencionado por Gil Llambías (2009, p.11) en tanto

Los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, por lo que obviamente en todos los colegios hay jóvenes que tienen los talentos académicos que se requieren para cursar con éxito estudios universitarios y esos son (salvo excepciones) los estudiantes mejor evaluados de cada colegio o curso.

Asimismo, en el caso de estudiantes con *discapacidades del desarrollo* (Echeita & Domínguez Gutiérrez, 2011), según Lissi et al. (2009), pueden distinguirse *barreras tangibles* que afectan a inclusión en la educación superior y, entre ellas, mencionan

los aspectos relativos a la infraestructura y los espacios, y las de tipo pedagógicas, referidas a las que impiden o dificultan el acceso al espacio de enseñanza- aprendizaje.

Así también definen *barreras intangibles*, de tipo “actitudinal” o relacionadas con factores discriminatorios, que pueden concretarse en actitudes poco favorables hacia la discapacidad o la inclusión (Lissi et al. 2009, p.309); asimismo y en otros estudios, se mencionan diversas clases de discriminación debido al origen indígena, asociadas 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, la problemática 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).

A estas situaciones habría que añadir otras que podrían considerarse de vulnerabilidad; por ejemplo, los estudiantes en situación de privación de la libertad o los estudiantes desplazados por conflictos armados, entre otras, que comparten como rasgo común la menor probabilidad de acceso, permanencia y egreso en la ES. En estas concreciones se enlaza con condiciones contextuales, sociales económicas y políticas propias de cada país o región.

La diversidad de planteamientos y los debates que sobre los mismos se puedan hacer, no nos ha de impedir la acción. Necesitamos, al respecto, categorizar e intentar clasificar teniendo en cuenta la necesidad de actuar y que de nada valdrían las *etiquetas* si no permiten intervenir y modificar situaciones problemáticas que afecten a todos los estudiantes en situación de vulnerabilidad (Echeita & Domínguez Gutiérrez, 2011).

Tal y como se explicita en el acta del I Encuentro de Coordinación del Proyecto ACCEDES (Panamá, 27 a 29 de febrero de 2012):

Los colectivos vulnerables en entornos de riesgo y hacia la exclusión social pueden ser definidos como los grupos humanos con limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso exitoso de las universidades. En los países iberoamericanos que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales, tienden a identificarse como ejemplo de grupos vulnerables o excluidos aquellos pertenecientes a pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidades, mujeres, trabajadores rurales y urbanos, entre otros, de acuerdo con los particulares contextos y realidades socioculturales e institucionales.

En sentido amplio entonces, se trataría de considerar como grupos en situación de vulnerabilidad a “aquellos sujetos y colectivos que históricamente, y todavía hoy, sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos” (Escudero & Martínez, 2011, p.89).

Asimismo, esta aproximación conceptual debe complementarse con un análisis y reflexión sobre qué políticas y programas, sistemas educativos y profesionales se necesitan, con qué principios y compromisos para garantizar una educación para todos (Ainscow, 2005; Escudero & Martínez, 2011). Algunos aportes para reflexionar en esta dirección son presentados en el apartado siguiente.

3. ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO ENFOQUE

En el ámbito educativo, ya hace décadas se menciona cada vez con mayor frecuencia el enfoque de la inclusión educativa como un derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y de todas las personas, de todos aquellos estudiantes de un modo u otro no se benefician de la educación o están excluidos de ella (Parrilla Latas, 2002).

La inclusión educativa se entiende como proceso, como proyecto, que llama a considerar que debe acogerse en el derecho a la educación a todos los sujetos “pues todos son sujetos del derecho universal bajo el cual se ampara” (Escudero & Martínez, 201, p.89),

En este sentido, acuerdos y recomendaciones internacionales entre los que se destacan el programa «Educación para Todos» de UNESCO y el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), entre otros, evidencian la necesidad de garantizar a todos los sujetos el derecho a la educación prestando atención especial a los *más marginados* (UNESCO, 2009).

La inclusión requiere de la implicación activa de los sujetos afectados, la creación y funcionamiento de redes sociales y múltiples apoyos interinstitucionales y entre variados agentes; esto es, la colaboración de todos los actores de la sociedad, Estado, sociedad civil y sector privado, desde un enfoque centrado en la diversidad (Acedo, Ferrán & Pamiès, 2009).

Se demanda por parte de los gobiernos capacidad para diseñar e implementar políticas que planteen la educación inclusiva como estrategia de aprendizaje durante toda la vida (UNESCO, 2009) que, en el caso de niños y jóvenes pertenecientes a

grupos sociales históricamente marginados, contemple no sólo una oferta educativa de calidad, al igual que todos sus pares, sino también programas especiales que les permitan adquirir títulos académicos y conocimientos significativos. Promover acciones e iniciativas que reduzcan las brechas sociales es responsabilidad, a su vez, de la sociedad en su conjunto, pero, especialmente, de las instituciones educativas (Dias Sobrinho, 2008).

3.1. Alcances de la inclusión en la Educación Superior

La inclusión como estrategia para reducir la desigualdad está vinculada, en la ES, a condiciones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y terminación de los estudios (Aponte-Hernández, 2008; Espinoza & González, 2010).

Se orienta a reflejar una diversidad racial, cultural y sexual en el interior de la institución universitaria similar a la que se expresa en la sociedad, implica asimismo, avanzar en la concreción de posibilidades reales para los estudiantes en situación de vulnerabilidad (Chiroleu, 2009a).

No obstante, el concepto de inclusión adquiere una mayor complejidad en la ES, ya que requiere vincularse a las nociones de mérito y excelencia presentes en esta etapa educativa y que afectan especialmente a los colectivos en situación de vulnerabilidad.

La noción de mérito no es unívoca y puede ser comprendida desde dos paradigmas. Por un lado, esta noción se puede focalizar en el individuo, al considerar que el acceso a la institución está relacionado exclusivamente con las realizaciones personales. Esto implica que las personas son reconocidas y premiadas a partir del esfuerzo y la perseverancia y cualquier persona que quisiera y se lo propusiera alcanzaría esas metas independientemente de su origen y situación inicial. El mérito entonces sería una “herramienta de igualdad y un mecanismo de fluidez social capaz de quebrar las rigideces de la estratificación social” (Chiroleu, 2009b, p.4).

Por otro lado, este planteamiento no permite garantizar la equidad; esto es, la igualdad de oportunidades para el ingreso, teniendo en cuenta el condicionamiento previo que produce la segmentación escolar generada en los niveles anteriores del sistema educativo (Dias Sobrinho, 2008).

Según lo planteado por Juarros (2006), la discusión acerca del acceso a la educación superior se enraza en América Latina en el debate sobre la educación superior

como derecho o como privilegio y las políticas de admisión que se proponen regular este acceso. Esto es, si estos requisitos exigibles de acceso se materializan sólo con la sola acreditación del nivel medio o en la superación de determinados dispositivos de selección.

Cada una de estas posiciones opera de manera diferente y define la selectividad del sistema de educación superior: a) posibilitar el pasaje del nivel secundario alto a la educación superior acreditando únicamente la obtención del título secundario define sistemas de educación superior con ingreso irrestricto y b) establecer determinados requisitos para el ingreso a la educación superior, por ejemplo a través de pruebas de admisión con o sin cupos, define sistemas de educación superior con ingreso restringido. Quienes defienden el primer esquema sostienen que esto garantizaría la equidad en el acceso; quienes sostienen la segunda posición enfatizan la preservación de los patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los aspirantes (Juarros, 2006).

Según Aponte-Hernández (2008, p.141), estos criterios académicos de mérito continúan prevaleciendo por sobre los de origen social, cultural, étnico, racial y de género, y las políticas de inclusión y acceso se han focalizado en la superación de barreras (geográficas, de género, de necesidad de estudio, entre otras) para aquellos que provengan de estos grupos y estén preparados académicamente (talento y mérito).

Por el contrario, en la ES una universidad sería más inclusiva al tomar en consideración y como responsabilidad la diversidad de su alumnado, asegurando el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de sus características individuales. Un sistema educativo que se dice inclusivo, entiende la diversidad no ya como un obstáculo, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso enseñanza-aprendizaje (Gairín, 2004; Lissi et al., 2009; Sebastián & Scharager, 2007).

3.2. Pensando universidades inclusivas: orientaciones y estrategias

Es reconocido internacionalmente que las instituciones de educación superior han promovido y apoyado, en la mayoría de los casos y continúan haciéndolo actualmente, avances en relación con la formulación legislativa y de políticas públicas que contemplen avances y mejoras en el acceso y egreso de la ES.

Sin embargo, estos marcos normativos encuentran dificultades para concretarse y, paralelamente, los cambios en los procesos educativos universitarios, aun resultando

un aporte importante y significativo, no son suficientes en la compleja tarea de atender y “resolver” las situaciones de vulnerabilidad educativa a la que están expuestos algunos estudiantes.

Está claro que, tal y como se mencionó, se requiere de la intervención del Estado y de otras áreas gubernamentales, así como políticas y programas intersectoriales que apliquen abordajes integrales y complejos. Sin embargo, diversos autores (Loyo & Calvo, 2009; Sinisi, 2010) coinciden también en señalar la necesidad de volver la mirada hacia las actuaciones institucionales, propias de la institución y de la clase, e implicar a todos los actores para analizar qué factores, prácticas y creencias estarían operando en las trayectorias educativas que continúan sin completarse.

Se plantean, así y al menos, dos implicaciones interrelacionadas: a) considerar, como se mencionó, el rol de los gobiernos en la configuración de políticas públicas, y b) diseñar, implementar y evaluar estrategias institucionales destinadas a garantizar oportunidades de acceso y egreso en la educación superior.

Los diferentes gobiernos han adoptado medidas denominadas compensatorias o de acción afirmativa, destinadas a los colectivos vulnerables, aunque adquieren características propias en cada país, región, según la estructura social y económica y las lógicas de los sistemas de educación superior. También es cierto que las mismas universidades han comenzado a introducir cambios y modificaciones en orden a promover la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Las estrategias institucionales se relacionan con las lógicas y dinámicas internas y con el contexto social, cultural, político y económico en que se encuentran estas instituciones (Rezaval, 2008). Así, es posible reconocer que algunos de estos aspectos están siendo trabajados y recogidos por diferentes experiencias e iniciativas en las universidades, que promueven experiencias inclusivas en su interior y en vinculación con la sociedad y el contexto.

De acuerdo con el enfoque de la enseñanza inclusiva desarrollado por Stainback & Stainback (1999), serían las mismas instituciones las que asumirían la responsabilidad de apoyar a todos los estudiantes en el logro de sus objetivos académicos, promoviendo programas y acciones en su interior y que ofrezcan la oportunidad de ingresar, permanecer y egresar de la Educación Superior en igualdad de condiciones (Lissi et al., 2009).

Dicha transformación no sólo se relaciona con los sistemas de acceso y de selección sino también con aspectos, en muchas ocasiones constituidos como barreras, tales como la disponibilidad de la oferta académica, planes de estudios y métodos de

evaluación poco flexibles pero también cuestiones de financiamiento y presupuesto (Blanco, 2009). Asimismo, tal y como plantean Sebastián & Scharager (2007), la diversidad también debe ser analizada a nivel de los académicos y a nivel institucional (del profesorado y de la institución misma), lo que complejiza y, a la vez, hace más integral el enfoque sobre la inclusión en la ES.

Bajo los anteriores planteamientos, se realiza una primera sistematización, aunque breve, de algunos **aspectos considerados centrales para pensar una universidad inclusiva**.

Políticas y programas propios. Este elemento hace referencia a la necesidad de diseñar, implementar y evaluar iniciativas y acciones que promuevan la inclusión desde una mirada global e integral, que se deberían completar con el desarrollo de actividades de vinculación y sensibilización en la comunidad universitaria, orientadas a la responsabilidad social y la extensión universitaria.

La disponibilidad de datos censales en las universidades permitiría visibilizar los colectivos vulnerables y contar con información certera y precisa para el diseño de estas políticas de la manera más adecuada posible.

Algunos autores (Del Popolo, 2008; Lissi et al., 2009; SITEAL, 2011) coinciden en señalar que la información censal que se releve permitiría a las instituciones un mayor conocimiento de su conformación, abarcando a estudiantes, docentes y personal administrativo. Cabe aclarar, sin embargo, que este punto requiere del consenso previo de los actores universitarios en cuanto a los criterios y definiciones utilizados, así como la confidencialidad de la información.

Dirección y gestión. Entre las estrategias para concretar una educación inclusiva, Gallego Vega (2011) señala la creación y desarrollo de *culturas y redes colaborativas* en el interior de las mismas instituciones y con otras instituciones. Estas, entre otras, buscarían lograr cumplir el ideal de una institución inclusiva; esto es, que ningún estudiante abandone una institución educativa si no cuenta con los aprendizajes fundamentales y la acreditación que le posibiliten ejercer los derechos que tiene como ciudadano sin riesgo de exclusión (Martínez Domínguez, 2011).

Docencia. Sería importante considerar, es este punto, aspectos relativos a la formación de los docentes, reconociendo que las necesidades, adecuaciones metodológicas y curriculares que se requieren para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes requieren de conocimientos y una preparación específica, por ejemplo, en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales (Lissi et. al, 2009).

Parece oportuno citar aquí las dimensiones de las concepciones del profesorado que plantean Echeita & Domínguez Gutiérrez (2011, p.30), cuando señalan que son las creencias que sostienen los profesores en estas dimensiones articuladas, las que sostienen políticas y prácticas orientadas en mayor o menor medida hacia la inclusión. Estas dimensiones son tres y se identifican como *el papel de las diferencias en el aprendizaje, la naturaleza del trabajo de los docentes y los principios y valores educativos y la disposición al cambio*. Si bien estas dimensiones refieren especialmente al ámbito escolar, sería posible redefinirlas en relación con el profesorado universitario.

La incorporación de la perspectiva de derechos humanos y a la educación en los diferentes planes de estudio de las carreras sería también una acción en orden a construir una universidad inclusiva.

Estudiantes. En sentido amplio, se trataría de diseñar diferentes acciones de apoyo directo para aquellos estudiantes que presenten mayores dificultades en su trayectoria formativa. En palabras de Susinos Rada & Rodríguez-Hoyo (2011), la inclusión educativa debería poner de manifiesto cuestiones relativas a cómo dar voz a aquellas voces silenciadas, ya no desde una tradición teórica y metodológica basada en un enfoque individual o psicológico, que sostiene trayectorias desde una mirada del déficit y la experticia como fuente prioritaria del saber, sino considerando reconocer “las voces de la experiencia, las vivencias de los sujetos como información relevante y valiosa en la construcción del conocimiento teórico y práctico” (Susinos Rada & Rodríguez-Hoyo, 2011, p.6).

Infraestructura. Se trata de que todos los miembros de la comunidad universitaria puedan acceder y hacer uso de todos los espacios que se disponen. Se incluyen aquí no sólo los espacios físicos sino también servicios y apoyos tecnológicos que integren todos los aspectos de la vida universitaria, es decir, incluir no sólo aquellos elementos vinculados a las actividades académicas (bibliotecas, salón de clase) sino también los relacionados con la participación en espacios de socialización (asistencia a eventos, centros de estudiantes).

Se trataría, en síntesis, de una universidad cuya misión y objetivos se orienten a promover condiciones que promuevan la inclusión de todos los estudiantes y, en especial, de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, entendiendo que todos ellos son sujetos de derecho con iguales posibilidades.

4. COMENTARIOS FINALES

El principio de pertinencia social, esto es, la capacidad de las instituciones de educación superior y de los sistemas de educación superior para responder a las necesidades del entorno (UNESCO, 2009), resulta central para reflexionar en torno al logro de la inclusión en este nivel educativo.

Tal y como plantea Tünnermann Bernheim (2000), la pertinencia se refiere al compromiso de la educación superior con un *deber ser* vinculado a las necesidades y requerimientos de la sociedad y la época en que se encuentran insertas, abarcando a diversos sectores sociales (laboral, empresarial, científico, de producción, entre otros).

Las instituciones tienen que garantizar entonces la pertinencia con un *proyecto educativo* plasmado en sus objetivos y misión institucional, contemplando las nuevas demandas sociales de acceso en términos de ofrecer oportunidades y posibilidades a todos los estudiantes y, en especial, a aquellos colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. Se trata de favorecer el ingreso, pero también de garantizar la conclusión de trayectorias educativas con calidad en los aprendizajes, aludiendo así a la necesidad de lograr pertinencia también en los contenidos curriculares, las estrategias y los métodos de enseñanza-aprendizaje.

A nivel de sistema de educación superior, la pertinencia alude a los procesos de formación del profesorado, incorporando tareas de investigación además de las propias de la docencia, que permitan analizar las diferentes problemáticas que afectan a este nivel educativo y las estrategias en pos de su resolución.

Parece claro, sin embargo, que, tal y como lo ha definido UNESCO (2009), una de las claves radica en consolidar acuerdos entre todos los implicados acerca de la noción de educación inclusiva, que luego se concretará en medidas específicas. Como se mencionó, el logro de la inclusión educativa requiere de un proceso, un proyecto, que implique acuerdos comunes entre los diferentes sectores de la sociedad, sean éstos los responsables de la formulación e implementación de políticas o los agentes de la educación, profesores y directores, estudiantes y la sociedad en su conjunto.

Se trata de garantizar un enfoque de derechos, por el cual todas las personas son sujetos de derecho y no sólo las que tienen mayores o menores capacidades o déficits; también que la formación debe de ser de calidad y el resultado de la implicación de distintas instancias personales, sociales e institucionales.

Se hace así posible y real la relación entre sociedad, universidad y responsabilidad (Naval & Ruiz-Corbella, 2012), haciendo factible que la universidad devuelva a la

sociedad gran parte del patrimonio que ha recibido y dé sentido a su propia existencia. De todas formas, las relaciones desarrolladas hasta el momento se han basado siempre en el crecimiento y la estandarización (cuotas equiparables de desarrollo) y quizá, en una época de crisis como la que vivimos, nos hemos de plantear nuevos modelos sin excluir hablar de educar en y para el decrecimiento (Díez, 2012) y de formar buscando dar las mejoras respuestas contextuales que podamos.

REFERENCIAS

- Acedo, C.; Ferrer, F. & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), 227-238.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Aponte-Hernández, E. (2008). “Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”. En Gazzola, A. L. & Didriksson A. (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, (113-154) Caracas: IESALC-UNESCO.
- Blanco, R. (2009). “Acceso e inclusión en Educación Superior: de lo posible a lo necesario”. En Gil, J. F. & Bachs, J. (Eds.) *PROPEDEÚTICO USACH-UNESCO. Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*, (48-57). Chile: USACH-UNESCO-Fundación Equitas.
- Carnoy, M.; Santibañez, L.; Maldonado, A. & 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.
- 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. & Casillas Alvarado M. A. (Coord.) *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz*, (53-99) México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.
- Castells, M. (2008). Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 74, 13-24.

- Chiroleu, A. (2010). Políticas de educación superior en América Latina en el siglo XXI. ¿Renovación, ambigüedad o continuismo? Ponencia en *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, (1-18). Toronto, Canadá.
- (2009a). “La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión”. En Chiroleu, A. y Marquina, M. (Comps.) *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Buenos Aires: Universidad General Sarmiento, (99-116).
- (2009b). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48/5): 1-15.
- Clancy, P., 2010. Measuring Access and Equity from a Comparative Perspective. Eggin, H. (ed). *Access and Equity. Comparative Perspectives*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Del Popolo, F. (2008). *Los pueblos indígenas y afrodescendientes en las fuentes de datos: experiencias en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. En Gazzola, A. L. & Didriksson A. (Eds.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, (87-112) Caracas: IESALC-UNESCO.
- Díez, E. J. (2012). Educar en y para el decrecimiento. *Cuadernos de pedagogía*, 421, 84-89.
- Echeita, G. & Domínguez Gutiérrez, A. B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 55, 85-105.
- Espinoza, O. & González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7, 21-35.
- EURYDICE (2013). *La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social 2011*. Bruselas: Comisión Europea.

- Gairín, J. (2004). La escuela intercultural: aspectos organizativos. *Journal of pedagogic Research and Shared Teaching. Experiences in multicultural contexts*, 2, 4-18.
- Gallart Nocetti, M. A. & Henríquez Bremer, C. (2006). Indígenas y educación superior: Algunas reflexiones. *Universidades*, 32, 27-37.
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-109.
- Gil Llambías, F. J. (2009). "Prefacio" En Gil, J. F. y Bachs, J. (Eds.) *PROPEDEÚTICO USACH-UNESCO. Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*, (8-15). Chile: USACH-UNESCO-Fundación Equitas.
- González Plitt M. E. & Saiz Vidallet J. L. (2008). Equidad en el Acceso de Estudiantes Mapuche a la Educación Universitaria: Ingreso, Carrera y Preparación Académica. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 79-82.
- Hernández Pedreño, M. (2010). El estudio de la pobreza y la exclusión social. Aproximación cuantitativa y cualitativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 25-46.
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- Juarros, M. F. (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.
- Kummer, V.; Correa, B. & Hernán, A. (2009). Discusión de ejes para el análisis de la vulnerabilidad socio-educativa. Referentes para una investigación del uso del SIG como herramienta política. Ponencia en *VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo*, (1-11). Córdoba, Argentina.
- Lissi, R.; Zuzulich, S.; Salinas, M.; Achiardi, C.; Hojas, A. M. & Pedrals, N. (2009). Discapacidad en contextos universitarios: experiencia del PIANE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación*, 30, 306-324.
- Loyo, A. & Calvo, B. (2009). *Centros de Transformación Educativa*. México D.F. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Martínez Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Muñoz, M. R. (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.
- Naval, C. & Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: La respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón*, 64 (3), 103-116.
- Olmos Rueda, P. (2011). Orientación y formación para la integración laboral del colectivo jóvenes vulnerables. Tesis Doctoral. Dir. Dr. Jurado de los Santos, P. & Dr. Mas Torelló, O. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pedroza Flores, R.; Villalobos Monroy G., Farfán G. C. y Navarrete S. E. (2006). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe*. Universidad Autónoma de México. México.
- Rama, C. (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. *Educación superior en América Latina y el Caribe: Sus estudiantes hoy*, 13-42.
- (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII(46), 11-24.
- Reuca Neculmán, A. (2010). Hogares Estudiantiles Mapuche y Centros de Desarrollo Socioculturales: El ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 57-70.
- 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.
- Robles, C. (2009). Pueblos indígenas y programas de transferencias con corresponsabilidad. Avances y desafíos desde un enfoque étnico. *Serie Políticas Sociales*, 156, 3-57.

- Schmelkes, S. (2003). *Educación Superior Intercultural. El caso de México*. Caracas: IESALC- UNESCO.
- Sebastián, C. & Scharager, J. (2007). Diversidad y Educación Superior: Algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, 19 - 36.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 01, 11- 14.
- 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.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios sociales nº 16. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Susinos Rada, T. & Rodríguez- Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (25)1: 15-30.
- Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de Inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 29 - 47.
- Tezanos, J. F. (2004). Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis. En Tezanos J. F. (Ed.) *Tendencias en desigualdad y exclusión social*, (11- 53) Madrid: Ed. Sistema, DL.
- Tünnermann Bernheim, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Educación superior y sociedad*, 11(1 y 2), 181-196.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO/ IESALC (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior*. UNESCO/ IESALC Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org/ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf [consulta 18/03/2013]
- Zapata Silva, C. (2011). *Educación, pueblos indígenas y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires: SITEAL /UNESCO.

III.

ACCESO Y EGRESO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LATINOAMÉRICA⁵

David Rodríguez-Gómez (Coord.)

Carme Armengol

Carme Tolosana

5. El presente capítulo fue elaborado a partir de todos los informes redactados por las instituciones implicadas en el proyecto ACCEDES. Dichos informes se encuentran disponibles en: <http://projectes.uab.cat/accedes/>. Toma también en consideración las observaciones y comentarios realizados en la sesión del proyecto realizada en La Universidad Católica Argentina (Buenos Aires, 29-31 de octubre de 2012)

1. INTRODUCCIÓN

La formación es importante en una sociedad compleja y dinámica. Por una parte, posiciona mejor a los que la tienen para entender el entorno, situarse en él y participar en su transformación; por otra, facilita la adaptación a nuevos cambios y realidades. Este capítulo ofrece una aproximación general a algunos de los sistemas universitarios existentes en Latino América, focalizando en las principales políticas, estrategias y datos vinculados a los procesos de acceso y egreso de los estudiantes universitarios.

Resulta fundamental destacar que los datos que aquí se presentan quedan directamente vinculados a universidades y escuelas técnicas, siendo conscientes de que quedan al margen otros tipos de instituciones (escuelas de música, de arte, de idiomas, etc.) y estudios superiores no universitarios (ej. formación profesional).

El objetivo final es ofrecer una perspectiva amplia de estos fenómenos en Latinoamérica, de manera que, tras su contrastación con otras realidades, puedan derivarse estrategias encaminadas no sólo a fortalecer el compromiso mutuo entre universidades y sociedad sino y también a promover un óptimo desarrollo de las competencias necesarias para participar activamente en la sociedad y una mayor justicia social, impidiendo que las circunstancias personales o sociales constituyan un obstáculo para acceder a una educación de calidad.

2. UNIVERSIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS Y PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE ACOGEN

Aunque el porcentaje de jóvenes que acceden a la universidad, en los países representados en el proyecto ACCEDES, aún está por debajo de los países más desarrollados, la tasa de ingreso a la educación universitaria va a la alza manteniendo así la misma tendencia del conjunto de países de la OECD y de la UE.

La tabla 1 muestra el número de estudiantes universitarios matriculados en los países implicados en el proyecto ACCEDES así como el porcentaje de estudiantes matriculados en relación a la población comprendida en la franja de edad universitaria (franja aproximada entre 17 y 24 años).

Total estudiantes matriculados por países				
País	Población total	Población en edad universitaria	Estudiantes matriculados	% estudiantes matriculados en relación a la población en edad universitaria
Argentina	40.117.096 ⁶	4.730.786 ⁷	1.718.507	36%
Bolivia	10.624.495 ⁸	955.7943	394.1213	41%
Brasil	191.796.000 ⁹	44.300.687	6.379.299	14%
Chile	17.094.275	2.065.958	587.297	28%
Colombia	45.508.209	4.285.741	1.674.420	39%
Costa Rica	-	-	-	-
Cuba	11.236.099	1.146.094	473.309	41%
Guatemala	14.389.000 ¹⁰	2.605.808 ¹¹	312.697	12%
México	112.336.538	14.207.395	2.530.925	18%
Nicaragua	5.888.946	1.253.719	150.095	12%
Panamá	-	-	139.116	-

6. Datos de 2010. Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC), Censo 2010.

7. Datos de 2010. Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Anuario estadístico (2010).

8. El último censo en Bolivia tuvo lugar el año 2002, la cifra que aparece es proyectada al 2010.

9. Censo da Educação Superior 2010. MEC/INEP (2011)

10. Unesco, población estimada para el año 2010. En Guatemala no hay censo de población, desde el año 2002.

11. Población en edades de 18 a 23 años, proyecciones del Instituto Nacional de Estadísticas.

Paraguay	6.672.631 ¹²	650.000 ¹³	303.549 ¹⁴	47%
Perú	29.462.000	8.117.000	839.328	10%
Rep. Dominicana	9.755.954	1.277.255	372.433	29%
Uruguay	3.344.938 ¹⁵	2.313.671 ¹⁶	135.288	6%
Venezuela	29.278.000 ¹⁷	5.504.264	2.293.914	42%

Tabla 1. Distribución de estudiantes matriculados por países.

Si bien las cifras son aproximadas y no comparables los datos demuestran la tendencia del porcentaje de estudiantes matriculados en relación a la totalidad de jóvenes en esa franja de edad. Las soluciones escapan a la educación superior y, en algunos casos, las debilidades aparecen ya en la educación básica y secundaria. En Guatemala, por poner un ejemplo, aunque desafortunadamente no es el único, el 87% de jóvenes indígenas no tienen acceso a la educación secundaria y los que la tienen se han de conformar con servicios de baja calidad, escasez de recursos bibliográficos, docentes mal pagados y otros absurdos que, sin duda, afectan de manera categórica su ingreso en la universidad.

La distribución de universidades entre el sector público y privado es desigual. Brasil, Chile, Costa Rica, Paraguay y Perú destacan como países con menor proporción de estudiantes en el sector público a los que hay que añadir la creciente demanda del sector privado que se experimenta en los últimos años en los países como Argentina y Uruguay. Hay que matizar, sin embargo, que, salvo algunas excepciones, las universidades privadas existentes presentan pequeñas dimensiones y ofertas formativas muy reducidas si las comparamos con las públicas.

La tabla 2 muestra el número universidades públicas y privadas de los países estudiados así como la relación de estudiantes en cada uno de los sectores.

12. STP/DGEEC. Paraguay. Proyección de la población según departamentos (2012).

13. STP/DGEEC. Paraguay. Proyección de la Población 2000-2020. Elaboración propia.

14. Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay. Datos sobre la educación superior en Paraguay (2012).

15. Uruguay en Cifras, Instituto Nacional de Estadística (INE) (2010).

16. Anuario Estadístico, Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Población en edad universitaria (2010).

17. Indicadores educativos Venezuela 2000/01-2010/11 INE (2012) <http://www.ine.gov.ve/documentos/Social/Educacion/pdf/IndicadoresEducativos2000-2011.pdf>

Relación de estudiantes por tipología de universidad (pública y privada)				
País	Universidades públicas	(%) Estudiantes	Universidades Privadas	(%) Estudiantes
Argentina ¹⁸	55	79,5%	59	20,5%
Bolivia	20	76%	39	34%
Brasil ¹⁹	278	26%	2.099	74%
Chile	25	48%	36	52%
Colombia	80	55%	206	45%
Costa Rica	5	47%	53	53%
Cuba	69	100%	-	-
Guatemala	1	50%	11	50%
México	1.477	68%	2.184	32%
Nicaragua	4 + 6 ²⁰	64.056 + 30.020 (66%)	46	34%
Panamá	5	80%	38	20%
Paraguay ²¹	8	19%	44	81%
Perú	35	40%	65	60%
Rep. Dominicana	1	50%	30	50%
Uruguay ²²	1	83%	14	17%
Venezuela ²³	60	70%	99	30%

Tabla 2. Distribución estudiantes por tipología de universidades (sector público y privado).

Un aspecto importante a resaltar es la gran concentración de las universidades en áreas urbanas. En Brasil, casi la mitad de población estudiantil se agrupa en la zona del sudeste alrededor de las grandes ciudades; una cuarta parte de la población estudiantil de Nicaragua se ubica en Managua; en Uruguay hay poca accesibilidad para

18. Datos de 2010. Fuente: Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Anuario estadístico 2010.

19. Censo da Educação Superior 2010. MEC/INEP, 2011.

20. Existen 10 universidades miembros del CNU que reciben subvención económica (4 públicas y 6 privadas).

21. Ministerio de Educación y Cultura. Datos sobre la educación superior en Paraguay (2012).

22. Romero C. en base a Censo Estudiantil 2007 y 2010 Anuario Estadístico MEC (2011).

23. Red Telescopi. Venezuela (marzo, 2011) <http://telescopi.upc.edu/docs/venezuela/Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior/03-2011%20Sistema%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20Vzla.pdf>

los que viven el interior del país; y en Panamá se hace difícil el acceso a los estudios para las poblaciones rurales e indígenas. Países como Argentina y México presentan una población universitaria más dispersa por todo el país.

Cabe destacar el esfuerzo, al respecto de la desconcentración universitaria, que realizan países como Bolivia y Venezuela. Bolivia cuenta con universidades indígenas articuladas en el territorio de los pueblos indígenas y en Venezuela un 40% de los estudiantes (alrededor de 900.000) son atendidos por la Misión Sucre. Este plan extraordinario lo lleva a cabo el gobierno venezolano con la finalidad de incorporar al sistema universitario a los estudiantes que no han sido admitidos en ninguna institución de educación superior. El programa pretende transformar prácticas y situaciones obstaculizantes y negadoras del derecho a la educación para todos y en todos los niveles educativos. Se organiza fundamentalmente en unos espacios denominados “Aldeas Universitarias” (Ambientes Locales de Desarrollo Educativo Alternativo Socialista).

3. PRINCIPALES VÍAS DE ACCESO A LAS UNIVERSIDADES

Los sistemas de acceso a la universidad son múltiples y combinados y en general cada uno de los países analizados responde con recetas diferenciadas. Siguiendo la clasificación propuesta por Sigal (1995), los tipos y modalidades de acceso más comunes a las universidades nacionales y privadas pueden clasificarse en tres grandes grupos:

- a) de acceso sin restricciones,
- b) de ingreso mediante pruebas de examen, sin cupo,
- c) de ingreso mediante prueba y cupo.

Las pruebas de acceso a la universidad surgen para controlar que los estudiantes que acceden a la universidad dispongan de un nivel de madurez suficiente para cursar con aprovechamiento los estudios universitarios y para regular la oferta y la demanda de plazas universitarias.

Además, en algunas universidades y/o facultades se concurre a pruebas suplementarias y específicas tras haber superado la prueba general selectiva. Un requisito común, previo a las pruebas, en todos los países es estar en posesión del título de educación secundaria superior o bachillerato. La tabla 3 muestra de forma resumida las diferentes modalidades de acceso de los países estudiados.

País	Acceso sin restricciones	Acceso mediante pruebas de examen, sin cupo	Acceso mediante prueba y cupo
Argentina	La modalidad predominante es el ingreso irrestricto (sobre todo en las universidades de gestión estatal), con cursos de apoyo o exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudios.		Sólo en el caso de algunas carreras como medicina y en determinadas universidades.
Bolivia	El ingreso en las universidades públicas es directo en las carreras que no tienen cupo.	-	Se debe realizar un curso pre-facultativo e ingresan las personas que superan, según el cupo, el curso prefacultativo.
Brasil	-	90% de los alumnos hacen pruebas diversas, además todos deben hacer el Enem (Exame Nacional do Ensino Médio que, a la vez, evalúa la enseñanza secundaria)	10% (de estos, unos 69% hacen parte del cupo que proviene de las escuelas públicas en la enseñanza secundaria)
Chile	-	-	Batería de pruebas más las calificaciones de enseñanza secundarias ponderadas. Los puntajes se asimilan a la curva normal, de forma que siempre habrá una proporción de estudiantes que no va a alcanzar el puntaje necesario para postular.
Colombia	-	-	Las instituciones utilizan diversos exámenes de admisión (pruebas de estado SABER PRO, pruebas de aptitudes generales y específicas) y serán admitidos aquellos aspirantes que dentro de los cupos establecidos para cada carrera ocupen los primeros lugares.

Costa Rica	-	-	La prueba de admisión combina las calificaciones de secundaria y el puntaje en la prueba de habilidades de razonamiento.
Cuba	-	-	Acceso mediante prueba y cupo reservado.
Guatemala	-	Pruebas eliminatorias que promueven siempre y cuando se paguen los aranceles de ingreso para algunas universidades privadas.	-
México	Las universidades privadas no exigen ningún examen para ingresar a ellas, siempre y cuando no se exceda el cupo disponible.	-	Es necesario contar con el certificado oficial que avale el término de la educación media superior con el promedio mínimo que cada una de las instituciones de educación superior solicite dentro de sus requisitos de ingreso. Además, los aspirantes tienen que someterse a un examen propio o diseñado por agencias externas.
Nicaragua	45 universidades privadas no tienen ninguna restricción académica, sin embargo existen restricciones económicas.	Tres universidades públicas realizan examen de admisión para optar a un cupo en las áreas de matemática y español. Algunas especialidades (medicina, odontología, educación musical, psicología) realizan además otros tipos de prueba complementarias.	Una universidad privada realiza un curso propedéutico para garantizarle el cupo al estudiante. Una universidad pública realiza un curso propedéutico y le garantiza el cupo al estudiante.

Panamá	-	No existen exámenes de ingreso a nivel nacional, sólo institucionales (Universidad de Panamá y Universidad Tecnológica de Panamá). El resto de las instituciones posee sistemas de admisión con fines de diagnóstico y orientación muy similares.	Existen cupos por carreras y es arancelada con sistema de becas meritorias.
Paraguay	El estudiante se inscribe directamente en la carrera que va a cursar. Propio de las instituciones de carácter privado donde la selección viene determinada por el nivel económico de las familias.	Realización de un curso de admisión de carácter no selectivo, que generalmente tiene como objetivo dotar de conocimientos o competencias generales a los futuros universitarios.	Este sistema es utilizado en las universidades nacionales, donde el cupo para ingresar es limitado considerando que el presupuesto de la institución es del Estado.
Perú	-	-	Concurso de admisión cuyas características son establecidas por el estatuto de cada universidad. El examen es la práctica más generalizada.
Rep. Dominicana	La principal Universidad del país Autónoma de Santo Domingo (UASD) funciona con un criterio de admisión abierto.	Además de los requerimientos mínimos establecidos por la MESCyT cada institución de educación superior tiene sus procedimientos para admisión y selección de sus estudiantes. Algunas instituciones han asumido la evaluación elaborada por el MESCyT denominada Prueba de Orientación y Medida Académica (POMA) (El POMA busca medir contenidos, procesos mentales y una serie de competencias cognitivas y destrezas). Otras han elaborado su propio examen de admisión o una prueba psicométrica.	-

Uruguay	La aprobación del bachillerato en una orientación relacionada con la carrera seleccionada.	-	-
Venezuela	Acceso directo para priorizar criterios de equidad y apertura.	Ingreso restringido para preservar los patrones de excelencia académica.	Se ofrecen cupos disponibles en determinadas carreras para las cuales los aspirantes deben cumplir con un promedio establecido, presentar una prueba de conocimientos y su calificación en la misma ha de estar incluida en el rango de selección, de acuerdo con los indicadores establecidos al efecto, hasta llenar el cupo ofertado para cada carrera.

Tabla 3. Vías de acceso a la universidad.

Más concretamente, en Argentina, el único requisito de ingreso es haber finalizado el nivel secundario, y se dispone que los alumnos deban aprobar al menos dos materias por año para mantener la condición de regularidad. A partir de este marco es posible afirmar que la modalidad predominante es el ingreso sin restricciones con cursos de apoyo o exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudios (García de Fanelli, 2011). Estos cursos suelen ser de carácter propedéutico, con el objetivo de subsanar los problemas de formación que los postulantes traen de la enseñanza media.

El ingreso mediante pruebas de examen se realiza en algunas carreras específicas, tales como Medicina y algunas de carácter científico-tecnológico, donde se implementan exámenes o cursos de ingreso muy selectivos que permiten un acceso del 20% y el 30% de los postulantes.

Respecto de la modalidad de cupos, en su gran mayoría las universidades nacionales no determinan explícitamente un cupo máximo de estudiantes a admitir. Esta modalidad sí tiene una presencia un poco mayor, aunque no extendida, en el acceso a algunas carreras de posgrado de mayor demanda en las universidades tanto estatales como privadas. En estos casos los procesos de admisión suelen tomar en cuenta no sólo el rendimiento en los exámenes o cursos de ingreso, sino también el rendimiento académico en la carrera de grado, la presentación de cartas de recomendación de profesores y los resultados de entrevistas realizadas a los postulantes (García de Fanelli, 2011).

En Bolivia no existen políticas y normas que establezcan criterios claros y homogéneos para acceder a la universidad, la normativa solo exige ser bachiller y cumplir las exigencias académicas que cada universidad, facultad o carrera soliciten. En las universidades públicas las condiciones de acceso son el Curso Pre-universitario (CPU), la Prueba de Suficiencia Académica (PSA) y Admisiones Especiales. Las universidades privadas presentan requisitos y políticas de ingreso muy diversos. La universidad pública sigue siendo la más solicitada, sobre todo por las personas con escasos recursos, de la proporción que postula muchos se quedan sin plaza, provocando un incremento entre los que postulan al año siguiente generando problemas de masificación en la universidad pública.

La demanda de acceso a las universidades indígenas es aún relativamente baja, pero también es necesario tener en cuenta que esta va de acuerdo a las capacidades de cada infraestructura institucional. Se observa que los estudiantes aceptados provienen de la postulación que hacen varias organizaciones y movimientos sociales del país.

En Chile tampoco existe un sistema único de postulación, sino que hay varios sistemas que operan simultáneamente. Se requiere obligatoriamente haber aprobado la enseñanza secundaria para continuar estudios superiores. El mecanismo de selección en las universidades tradicionales (CRUCH) y el referente para las demás universidades (aunque se utiliza más a modo informativo que como factor determinante del ingreso al centro de estudios) está basado en una batería de pruebas más las calificaciones de enseñanza secundarias ponderadas. En algunas carreras e instituciones con mayor demanda aplican pruebas con fines selectivos. Normalmente hay una reducción significativa de participantes entre quienes rinden las pruebas y finalmente postulan a las universidades, dado que por razones técnicas los puntajes se asimilan a la curva normal, de forma que siempre habrá una proporción de estudiantes que no va a alcanzar el puntaje necesario para postular.

No obstante, en las universidades privadas, creadas a partir de la Reforma, se asumieron criterios diferentes, incluso en algunos holdings educacionales que tiene establecimientos de enseñanza secundaria y superior existen sistemas “ensamblados de paso de uno a otro nivel”²⁴.

24. Sistema de cupos “protegidos” en la educación superior que garantizan algunos establecimientos de enseñanza secundaria a los estudiantes que cumplen determinados requisitos. Mecanismo empleado por entidades de mismos propietarios o bien con convenios al respecto. En algunos casos cerca del 50% de las vacantes de primer año están “cautivas o asignadas previamente” por este sistema.

Las condiciones que se deben cumplir en Colombia para acceder a la universidad son las de poseer título de bachiller o su equivalente en el exterior y haberse presentado al Examen de Estado para el ingreso a la Educación Superior.

Algunas universidades públicas regionales llevan a cabo el proceso de selección y admisión de sus estudiantes, basándose en las pruebas de estado SABER PRO. El proceso de admisión consiste en admitir aquellos aspirantes que ocupen los primeros lugares hasta agotar el cupo de admitidos en cada programa.

Otras instituciones utilizan exámenes de admisión (pruebas de aptitudes generales y específicas) y serán admitidos aquellos aspirantes que dentro de los cupos establecidos para cada carrera ocupen los primeros lugares. Las universidades privadas también seleccionan a sus estudiantes basados en la prueba de estado SABER PRO pero mientras en las universidades públicas se pueden inscribir a 2 carreras en algunas privadas solo podrán hacerlo a una.

En cuanto a las vías de acceso utilizadas en Costa Rica es necesario referirse al rendimiento en secundaria. El ingreso a una institución de educación superior depende, en buena medida de las oportunidades de concluir con éxito la educación secundaria, ya que eso afecta el paso al siguiente nivel, tanto por la preparación recibida, como porque la prueba de admisión combina las calificaciones de secundaria y el puntaje en la prueba de habilidades de razonamiento.

Las universidades públicas realizan en forma conjunta la etapa de inscripción a la prueba de aptitud académica (examen de admisión o PAA). Para las personas con necesidades educativas especiales es posible solicitar una valoración que determine si califica para realizar la PAA con alguna adecuación, que generalmente es de tiempo adicional. Cada universidad explica sus requisitos especiales, particularmente para aquellas carreras que aplican pruebas adicionales y determina un punto de corte por carrera para la nota del examen de admisión; ese corte varía todos los años, dependiendo de la demanda de cupos y de las calificaciones en la prueba. También se consideran las notas según sede o recinto al que los estudiantes solicitan ingreso.

El ingreso a las universidades en Guatemala tiene dos características, una restrictiva por las pruebas eliminatorias que promueven y la otra característica está asociada al ingreso irrestricto siempre y cuando se paguen los aranceles de ingreso para algunas universidades privadas. Junto a esta situación la presentación del certificado de estudios de secundaria es un elemento común y determinante para todo ingreso a cualquier universidad del país. En el caso de colectivos vulnerables, por minusvalías físicas, origen étnico, género o edad, no hay ningún tipo de medidas especiales.

Los exámenes de admisión tiene diferentes precios, según sea la universidad nacional o las privadas y diferentes modalidades, que van desde pruebas de ubicación, de orientación vocacional, de aptitudes y de conocimientos básicos o específicos.

En México el ingreso al nivel de licenciatura requiere el título de bachillerato (preparatoria) y por lo regular la acreditación de un examen que permite seleccionar de entre los aspirantes a los que tengan mejores conocimientos y habilidades. En ocasiones el pase es automático, para quienes acreditaron el bachillerato en la misma institución (a veces se solicita un promedio mínimo para otorgar el pase automático). Existen en México exámenes muy reconocidos por ser aplicados por instituciones de gran prestigio nacional y utilizados por varias instituciones de educación superior de distintas entidades federativas. Reseñamos a continuación los más frecuentes:

- EXANI-II. Diseñado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Se utiliza en una gran cantidad de universidades públicas del país, así como en institutos y universidades tecnológicas. Ofrece dos guías para apoyar el estudio, un documento que expone con ejemplos las características y el contenido temático del examen, así como sugerencias y recomendaciones a tener en cuenta antes de realizar la prueba y una guía interactiva gratuita que simula el examen en formato electrónico. Las universidades que aplican este examen son: UAA, UABCS, UACAM, UJAT, UANL, UNACAR, UAG, UNICACH, UACJ, UAEH, UAEMEX, UAEM, UANL, UAQRO, UASLP, UAS, UATLAX, UAT, UCOL, UABJO, UJAT, UJED, UOCC, UQRoo, UV.
- DGAE. Diseñado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Consiste en un cuestionario que cubre los conocimientos adquiridos en diferentes ejes temáticos. Ofrece una guía en línea del examen para cada carrera, que sólo pueden consultar los aspirantes que hayan completado su registro para hacer el examen de admisión.
- IPN. Diseñado por el Instituto Politécnico Nacional. Ofrece una guía de estudio que contiene un explicación de cómo está hecho el examen y da ejemplos de los reactivos. No se ofrece en forma digital.

Otras universidades aplican el examen del *College Board* o el ESCOBA (Examen de Conocimientos y Habilidades Básicas) de la Universidad Autónoma de Baja California. Para medicina se aplica el ANFE en la UACH y UQRoo, y para ingeniería el ABET, aplicable en la UAQRO. Es importante mencionar que algunas universidades que imparten cursos de bachillerato, permiten el llamado pase automático o reglamentado a sus estudiantes de ese nivel educativo que obtienen la calificación mínima estipulada para el ingreso a los estudios superiores.

La demanda de ingreso en las instituciones públicas es muy alta y los espacios que se ofertan limitados. A diferencia de las instituciones privadas, en las que quienes acreditan el examen son admitidos, en muchas de las instituciones públicas el corte se hace en el número de espacios vacantes. Instituciones públicas como la UNAM, dejan fuera al 90% de los jóvenes que presentan el examen de admisión por falta de espacios para atender la demanda. No existen exámenes de admisión específicos para colectivos especiales.

El requisito común para todos los estudiantes nicaragüenses que quieren acceder a la universidad es estar en posesión del diploma de bachiller. En las universidades estatales se utiliza para la selección el certificado de notas (calificaciones) de 4º y 5º año de bachillerato. Además hay que realizar el proceso de pre matrícula y matrícula con un costo aproximado, que va entre en 4 a 10 dólares. Solamente tres de las universidades estatales (públicas) realizan examen de admisión, la UNAN de Managua y León y la UNI. En la Universidad de Nacional de Agricultura, ingresan todos los aspirantes y realizan un curso propedéutico; de acuerdo a los resultados del curso la universidad los matricula.

También se han generado estrategias para volver más equitativo el acceso a algunas carreras de alta demanda y que son estratégicas para el país, tal es el caso de Medicina y Odontología respectivamente, a las que se ingresa por cuotas regionales, tipo de centro de educación media (estatal o privado) y los resultados del examen de admisión. Esto ha hecho posible quienes estudian dichas carreras procedan de todas las regiones de Nicaragua.

En las universidades privadas hay varias categorías arancelarias para el ingreso, oscilan entre: 10 a 30 dólares; 50 a 100 dólares y otras de 150 a 550 dólares. En las universidades privadas no es usual que exista un curso de nivelación, ni examen de admisión, para acceder a la carrera de su elección. La Universidad Americana (UAM) realiza un Test de Orientación Vocacional, una prueba del nivel de inglés y un curso de Inducción para su debida adaptación a la educación superior. La Universidad Centroamericana (UCA), aplica a sus aspirantes una prueba psicológica y de conocimiento, se les hace un estudio para valorar la situación socioeconómica, permitiendo así, el pago de aranceles diferenciados; posteriormente se realiza un curso de inducción preuniversitario, no existe examen de admisión.

El acceso a la educación superior en Panamá es abierto sin exámenes de ingreso a nivel nacional, sólo institucionales (Universidad de Panamá y Universidad Tecnológica de Panamá). Existen cupos por carreras y es arancelada con sistema de becas meritorias. El resto de las instituciones posee sistemas de admisión con fines de

diagnóstico y orientación muy similares. El costo de la matrícula varía dependiendo de la titularidad de las instituciones (oficiales o particulares).

Como ya hemos comentado, Panamá carece de un sistema de admisión que se aplique por igual en todas las universidades del país. La Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), por ejemplo, posee un sistema organizado en cinco fases: entrevista psicológica, prueba de actitud, prueba de personalidad, prueba del nivel de inglés y prueba de conocimiento. La Universidad Autónoma de Chiriquí aplica el siguiente procedimiento: prueba psicológica y prueba de conocimientos generales y especiales. La Universidad Marítima Internacional también realiza evaluaciones de conocimientos generales, pruebas psicológicas y ubicación del nivel de inglés (Bernal, 2010, pp. 233-235).

En el Paraguay existen tres formas de acceder a las universidades que dependen de la naturaleza de las instituciones. La primera es la realización de un curso probatorio de ingreso de carácter eliminatorio donde los estudiantes que logran los mejores puntajes acceden a la universidad y aquellos que logran los puntajes más bajos quedan afuera. Este sistema es utilizado en las universidades nacionales, donde el cupo para ingresar es limitado considerando que el presupuesto de la institución es del Estado. No obstante, en algunas instituciones privadas también se aplica este sistema ya que los estudios que se imparten exigen una buena preparación de parte de los postulantes. La segunda forma para acceder a la universidad consiste en la realización de un curso de admisión de carácter no selectivo, que generalmente tiene como objetivo dotar de conocimientos o competencias generales a los futuros universitarios. Este sistema de acceso se aplica generalmente en instituciones privadas y en algunas universidades oficiales. El tercer sistema de admisión consiste en el acceso directo, en el cual el estudiante se inscribe directamente en la carrera que va a cursar. Este sistema también es propio de las instituciones de carácter privado donde más se precisa contar con estudiantes y la selección viene determinada por el nivel económico de las familias.

Pueden ingresar a la educación superior Peruana quienes hayan concluido la educación secundaria, previo proceso de selección. Según la Ley Universitaria el acceso a las universidades se realiza mediante concurso de admisión cuyas características son establecidas por el estatuto de cada universidad. En la práctica el examen de admisión es el más generalizado.

El examen de admisión depende de cada universidad así como las fechas de los mismos. Ello motiva a la mayoría de los postulantes a presentarse a los exámenes de selección de diversas universidades y a distintas carreras profesionales.

En la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR) puede ingresar toda persona que haya logrado culminar el ciclo educativo previo. El acceso de los estudiantes tiene como único requisito la aprobación del bachillerato en una orientación relacionada con la carrera seleccionada²⁵. Las condiciones de acceso son muy flexibles y la oferta pública no implica el pago de matrícula o mensualidades, lo que la hace aún más accesible. En el caso de las instituciones privadas los requisitos de ingreso son similares a la pública, si bien cuentan con un cobro de aranceles que se complementa con sistemas de becas.

Los procesos de selección e ingreso en las universidades Venezolanas²⁶ se debaten entre dos posiciones que Juarros (2006) denomina ingreso restringido e ingreso directo. El primero enfatiza en la preservación de los patrones de excelencia académica a través de la selectividad de los aspirantes y el segundo se caracteriza por priorizar criterios de equidad y la apertura democrática. Esta situación oscilante se evidencia en el país en los diversos criterios establecidos y reseñados a continuación para el ingreso. Algunos de ellos en proceso de revisión e incluso de eliminación.

- 1) La Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) genera, con carácter provisional, el Registro Único del Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior (RUSNIES). Sistema mediante el cual se realiza la asignación de los estudiantes en base a su promedio de notas en la educación media, el lugar de residencia y los resultados de la Prueba Nacional de Orientación Vocacional.
- 2) Criterios especiales según Resoluciones de los Consejos Universitarios u órganos rectores de las instituciones de educación universitaria. El ingreso se realiza por alto rendimiento o excelencia académica del aspirante (promedio de calificaciones obtenido en Educación Media igual o superior a 18 puntos) o debido a su condición de atleta de alta competencia o artista de reconocida trayectoria. En todos los casos, el ingreso está sujeto a la disponibilidad de cupos en la carrera seleccionada por el aspirante y al cumplimiento de la normativa, que establezcan internamente las instituciones.
- 3) Criterios contractuales aplicables a profesores, empleados y obreros. Se contempla, amparada en contratos colectivos y convenios gremiales la asignación

25. Con algunas excepciones como el caso de la carrera de Traductorado que requiere la aprobación de una prueba en idiomas o el Instituto Superior de Educación Física que aplica un proceso de selectividad por pruebas de conocimiento y rendimiento físico al tener cupos limitados.

26. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinno166/noticia6.html>

de cupos a los cónyuges, hijos y hermanos del personal docente, de empleados y obreros.

- 4) Criterios generales de acceso a la Educación Superior. Se ofrecen cupos disponibles en determinadas carreras para las cuales los aspirantes deben cumplir con un promedio establecido, presentar una prueba de conocimientos y su calificación en la misma ha de estar incluida en el rango de selección, de acuerdo con los indicadores establecidos al efecto, hasta llenar el cupo ofertado para cada carrera. Criterios adicionales a los precitados pueden ser establecidos por la unidad académica a la cual desee ingresar el aspirante.
- 5) En el caso de las instituciones pertenecientes al sistema alterno al sistema educativo tradicional, como la Universidad Bolivariana, el aspirante ingresa luego de haber cursado y aprobado un componente de formación denominado trayecto inicial.

4. MEDIDAS UTILIZADAS PARA EL ACCESO DE COLECTIVOS POCO HABITUALES

En el anterior apartado nos hemos referido a las vías de acceso habituales que cada país tiene establecidas para el ingreso de sus jóvenes a la universidad. Sin embargo entre el colectivo de estudiantes nos encontramos, a menudo, con colectivos no habituales que dada su idiosincrasia requieren de vías de acceso específicas. Nos estamos refiriendo a estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, deportistas de élite, personal de reconocido prestigio en el mundo de la cultura o el arte, minorías étnicas, etc. Los países estudiados tienen especial sensibilidad hacia estos colectivos no habituales y es por ello que tienen previstos tipos de acceso especiales, diferenciados y diferentes para cada país. Presentamos en este apartado una síntesis de las diferentes tipologías de acceso encontradas.

Brasil está ejecutando una serie de acciones insertas en un conjunto más amplio de políticas de reforma universitaria. Dos de ellos forman parte de las iniciativas vinculadas a los colectivos vulnerables: el Programa Universidad para Todos (PROUNI) y el Fondo de Financiamiento Estudiantil.

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 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 históricamen-

te 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.

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. 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.

En Chile las Universidades que se aglutinan bajo las siglas CRUCH tienen diversos sistemas de ingreso especial, denominados de equidad, de talentos u otros, que ponderan con distinto peso algunas variables. El objetivo es corregir en base a criterios socioeconómicos o de vulnerabilidad de los postulantes los procesos de selección que suelen recaer hacia la población de mayor capital social. Estos mecanismos son muy variables respecto de su incidencia en el total general de vacantes, estimándose un promedio del 10% del total de la admisión los que ingresan por este tipo de mecanismos especiales.

La mayoría de las universidades públicas de Colombia disponen de programas de admisión especial dirigidos a bachilleres de comunidades indígenas o a entidades territoriales de menor grado de desarrollo. También tienen un sistema de admisión diferenciada los deportistas destacados y bachilleres que merecen reconocimiento por su excelente rendimiento académico. Las universidades disponen al menos del 1% de los cupos de cada programa para atender a este grupo de personas. Este colectivo, si lo necesita, puede acceder a una línea de crédito en condiciones especiales. Para los grupos étnicos, las universidades ofrecen la posibilidad de adelantar el costo de los estudios universitarios, con el compromiso de regresar cuando se gradúen, a sus regiones de origen para promover y apoyar los procesos de desarrollo de su región. Para los bachilleres con alto rendimiento académico en municipios clasificados de menores ingresos, la Universidad Nacional de Colombia ofrece el 2% de los cupos de cada programa. Para la selección de estos estudiantes, además del rendimiento académico se tienen en cuenta criterios e indicadores socioeconómicos.

Las universidades de Costa Rica tienen establecidos mecanismos diferenciados para cuatro grandes colectivos: indígenas, estudiantes que presenten alguna discapaci-

cidad, reclusos y estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos. La población indígena equivale a 1,6 % de la población. La Universidad de Costa Rica asume desde el año 2002 el compromiso de ampliar la cobertura de la educación universitaria a las comunidades indígenas costarricenses, con la aprobación de un mecanismo de admisión que brinde igualdad de oportunidades a la población estudiantil con limitados recursos y así no reproducir los procesos de exclusión en el acceso a la educación superior pública.

Para promover el acceso a la educación superior de estudiantes con alguna discapacidad, se realiza un trabajo en conjunto mediante la Conformación de las Comisiones Institucionales en Materia de Discapacidad. Estas Comisiones trabajan con fondos de CONARE y brindan capacitaciones en materia de discapacidad y acceso para esta población y para quienes trabajan con ésta de forma directa, por ejemplo para docentes y personal administrativo de las unidades académicas de las universidades estatales. Cada universidad tiene su normativa interna en materia de discapacidad, pero en general, se aplican adecuaciones de acceso (en infraestructura) y de flexibilización del currículo.

Las personas privadas de libertad que desean ingresar a la universidad están exentas del examen de admisión con el título de Bachiller en Secundaria junto con una serie de documentos personales, pueden ingresar a carrera desde el centro penal donde se encuentren. No obstante, no todas las carreras son accesibles, ya que algunas materias no pueden ser cursadas desde un Centro de Atención Institucional (CAI) porque se imparten o evalúan mediante componentes prácticos.

Para aumentar la equidad en el acceso se instauró el Programa de Admisión Restringida (PAR), que consiste en reservar el 10% de la matrícula de nuevo ingreso de todas las carreras que se ofrecen a estudiantes que, aparte de tener una baja condición socioeconómica, cumplan con los siguientes requisitos: puntaje de admisión no menor a 50 puntos por debajo de la nota de corte de la carrera a la que desean ingresar, provenir de un colegio público y de un distrito de bajo índice de desarrollo social.

Las modalidades de ingreso en las universidades de Perú son diversas y diferenciadas según la universidad de que se trate y algunas de ellas ofrecen mayor cantidad de posibilidades de ingreso que otras. Resaltamos algunas de ellas:

- a) Los estudiantes que presentan alguna discapacidad pueden optar por una vía de acceso restringido.
- b) Ingreso directo para diplomas de bachillerato alemán, francés, italiano como parte de los convenios que la universidad tiene con las instituciones que otor-

- gan dichos diplomas y con los colegios respectivos. Los postulantes rinden una prueba de selección para convalidación de cursos.
- c) Ingreso directo de alumnos destacados de colegios seleccionados de acuerdo al desempeño académico de los estudiantes. Los postulantes deben pasar por un examen de selección entre ellos.
 - d) Exoneración para primeros puestos dirigida a los estudiantes que hayan ocupado el primer o segundo puesto de su promoción durante la educación secundaria regular. Tiene en cuenta el promedio de notas escolares y los resultados de la prueba de admisión.
 - e) Ingreso adulto permite que las personas de 30 años o mayores puedan obtener un diploma adulto de Estudios Generales, Letras, un grado académico o un título universitario. Los postulantes presentan un expediente de vida, rinden una prueba escrita y pasan por una entrevista de selección.
 - f) Hijos y cónyuges de funcionarios internacionales acreditados en el Perú, y de diplomáticos y funcionarios peruanos que regresen al Perú al término de una misión cumplida en el extranjero. Los postulantes deben pasar por una entrevista.
 - g) Ingreso especial para los estudiantes indígenas que concluyeron la secundaria. Los estudiantes seleccionados deben realizar de forma gratuita un curso nivelatorio de actualización de conocimientos previo al inicio de los estudios en las carreras ofertadas. Cabe anotar que el convenio excluye el estudio de Ingenierías, Derecho, Medicina Humana y Odontología. El curso de nivelación reemplaza a los exámenes regulares de admisión a la universidad.
 - h) Finalmente existe un acceso especial por formar parte de colectivos especiales: ser víctima del terrorismo, por ser héroe de guerra, por pertenecer a las fuerzas armadas y policiales del país.

La Oficina de Atención Integral al Estudiante universitario de Venezuela, dependiente del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), posee un programa dirigido a potenciar la igualdad y equiparación de oportunidades a personas con discapacidad en la educación universitaria. Los colectivos considerados como especiales ingresan de forma directa, sin ningún tipo de prueba. En el año 2009, se publica en Gaceta Oficial N° 39.190 la Resolución N° 3.669 del Consejo Nacional de Universidades en la cual se establecen las siguientes Pautas para el Sistema de Ingreso a la Educación Superior:

- Las Instituciones de Educación Superior (IES) oficiales, deberán reservar una cuota mínima equivalente al uno (1%) por ciento del total de sus plazas en cada carrera o Programa Nacional de Información para el ingreso de personas con

discapacidad. Esta medida aplica a todas las modalidades de Ingreso existentes en las IES.

- Cada año se evaluará esta cuota con el fin de ajustarla a las necesidades de inclusión de personas con discapacidad.
- Las personas con discapacidad que deseen ingresar a la Educación Superior, a través de ésta medida de acción afirmativa, deberán presentar ante los entes correspondientes la documentación que les certifique como persona con discapacidad emitida por el Consejo Nacional de Universidades para Personas con Discapacidad o el organismo con competencia en la materia.
- La Oficina de Planificación del Sector Universitario, deberá garantizar el cumplimiento de la cuota para las personas con discapacidad en los procesos de asignación de plazas universitarias a través del Registro Único del Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior.
- Cada Institución de Educación Superior Oficial reportará anualmente a la Oficina de Planificación del Sector Universitario, de acuerdo a los formatos que ésta Oficina establezca, los listados de personas con discapacidad, admitidos a través de sus mecanismos internos de ingreso en cumplimiento a esta resolución.
- Las instituciones de Educación Superior Privadas reportarán anualmente a la Oficina de Planificación del Sector Universitario, los listados de personas con discapacidad admitidas.
- Las Universidades presentarán en sus proyectos de presupuesto las respectivas partidas para la creación de unidades y servicios de atención a las personas con discapacidad.
- Solicitarle al Ejecutivo Nacional la reserva de las partidas presupuestarias correspondientes a proyectos que contemplen la creación de unidades y servicios de atención a las personas con discapacidad en las instituciones de Educación Superior del País.

Por último, cabe resaltar la especial sensibilidad que en Venezuela se tiene hacia los grupos indígenas. Desde el 2008 se lleva una estadística respecto a la cantidad de estudiantes indígenas que aspiran a ingresar en la educación superior. Ese mismo año hubo una demanda de 14.082 indígenas, el 90% de los cuales ingresó en la educación superior.

El ejemplo más claro de esta sensibilidad es la Misión Sucre. Esta institución busca la conformación y consolidación de una red de organizaciones, instituciones y sectores, vinculados directa o indirectamente con la educación universitaria, que generen nuevos espacios y modalidades de estudios convencionales y no convencionales. La Misión Sucre, en su cometido de garantizar el acceso a la educación universitaria a nivel nacional, se organiza funcionalmente en una red de espacios

denominados “Aldeas Universitarias” (Ambientes Locales de Desarrollo Educativo Alternativo Socialista). Para el logro de sus fines ha previsto apoyarse en diferentes modalidades de formación, tales como, la presencial, la semipresencial, la educación a distancia y la acreditación de experiencias, entre otras.

5. COSTE MEDIO DE LOS ESTUDIOS Y SISTEMA DE AYUDAS

El coste medio por estudiante varía de un país a otro y en función también de la titularidad del centro (público o privado). La tabla que se presenta a continuación pretende exponer cual es el estado de la cuestión. Se ha optado por reseñar el coste máximo y mínimo de los estudios por año dado que el coste de los mismos varía en función del ámbito de estudio y en algunos países incluso en función del nivel socioeconómico del estudiante.

Coste medio de los estudios por estudiante y curso				
País (2009 / 2010)	coste medio centro privado \$	coste medio centro público \$	PIB PER CÁPITA ²³ 12/12/2012	
Argentina ²⁴	De 787 a 1767	Sin costo	\$ 9.124	6.928 €
Bolivia	De 0 a 150	0 a 80	\$ 1.979	1.503 €
Brasil ²⁵	26.950	8.925	\$ 10.993	8.347 €
Chile	De 2736 a 9.982	De 1.578 a 11.934	\$ 12.640	9.597 €
Colombia	De 1.113 a 5.587	De 193 a 1.120	\$ 6.328	4.736 €
Costa Rica	Sin datos a la fecha	Sin datos a la fecha	\$ 7.774	5.903 €
Cuba		Sin costo	\$ 5.397	4.098 €
Guatemala	De 43 a 812	1	\$ 2.873	2.181 €
México	De 5.769 a 614	De 269 a 1	\$ 9.133	6.935 €
Nicaragua	De 390 a 7800	De 8 a 10	\$ 1.139	865 €
Panamá	Sin datos a la fecha	Sin datos a la fecha	\$ 7.614	5.731 €
Paraguay ²⁶	De 340 a 34	De 100 a 0	\$ 2.840	2.156 €

27. <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD>

28. World Bank Databank (<http://data.worldbank.org>) Datos de 2010.

29. IBGE, 2010 y Censo da Educação Superior 2010. MEC/INEP, 2011.

30. Consultas telefónicas a Instituciones, Noviembre de 2012.

Perú	Sin datos a la fecha	Sin datos a la fecha	\$ 5.292	4.018 €
Uruguay	Sin datos a la fecha	Sin datos a la fecha	\$ 11.742	8.916 €
Rep. Dominicana	De 5.000 a 300	De 78 a 5	\$ 6.964	5.288 €
Venezuela	Variable	Sin costo	\$ 13.658	10.370 €

Tabla 4. Coste medio de las matrículas en los países estudiados.
(Fecha de la consulta: 12/12/2012).

En general, existe la preocupación por compensar las desigualdades de aquellos estudiantes procedentes de estratos socioeconómicos inferiores creando incluso en algunos países universidades indígenas. Los diferentes gobiernos expresan el deseo de garantizar el derecho a la educación superior de todos los ciudadanos en condiciones de plena igualdad, apoyando a los estudiantes con menos posibilidades económicas para que accedan a los diferentes niveles del sistema educativo.

Tal y como se concreta en el informe elaborado con motivo del proyecto ACCEDDES (véase en <http://projectes.uab.cat/accedes/>), los países despliegan un abanico desigual de asistencias para posibilitar el acceso de sus jóvenes a la formación y promover la equidad pretendida. Las becas y ayudas es una de las políticas que se debería fortalecer si se pretende dar oportunidades a todos los ciudadanos de un país. La otra política a considerar sería la de crear suficientes universidades públicas, gratuitas y de calidad. En este escenario las becas y ayudas deberían ir dirigidas a costear los transportes y la manutención de los estudiantes. Solo en este supuesto la obtención de un título en una universidad o en otra no tendría incidencia en la posterior inserción laboral.

6. GRADUACIÓN UNIVERSITARIA

Aunque este apartado está centrado en el análisis de la educación universitaria, para tener una visión de mayor alcance que la que nos daría el tratamiento exclusivo de las tasas de graduación universitaria, deberían considerarse los niveles formativos generales de la población adulta, ya que explican la peculiaridad de la evolución de la educación de los últimos años en la región y ayudan a objetivar la situación actual y a desactivar tópicos y apreciaciones subjetivas muy frecuentes en las valoraciones de la educación (para más información recomendamos la lectura del informe completo disponible en <http://projectes.uab.cat/accedes/>).

En “Panorámica regional: América Latina y Caribe”³¹ (UNESCO, 2011, p.5) se dice:

En 2008 había casi 20 millones de estudiantes matriculados en los centros de enseñanza superior de América Latina y el Caribe, lo que representa una cifra dos veces mayor que la registrada en 1999. El ritmo de aumento de la TBE en la enseñanza superior en el conjunto de la región ha sido uno de los más rápidos del mundo, ya que esa tasa pasó del 21% en 1999 al 38% en 2008.

También hemos constatado que teniendo en cuenta los datos recogidos de los 16 países que participan en el proyecto ACCEDES (tabla 4), en el periodo 2000-2008 la matrícula de los alumnos en educación terciaria se ha incrementado en un 47,6%. En la tabla 5 se ha recogido la evolución porcentual del número de graduados para el periodo comprendido entre los años 2000 a 2009.

Países	Graduación (2000/2009)		
	Incremento	Pública/Privada	Hombres/Mujeres
Argentina	55.12%	47.62% / 76.9%	Sin datos
Bolivia (INE)	15.02%	69.3% / 30.69%	Sin datos
Bolivia (CINDA)	44.58%	32.43% / 68.97%	50.55% / 49.44%
Brasil	110%	25.8% / 74.2%	43% / 57%
Chile	65.6%	56.24% / 76.6%	Sin datos
Colombia	42%	42.24% / 26.99%	45.35 / 54.7%
Costa Rica	-	-	-
Cuba	81,35%	-	-
Guatemala	40% Sólo hay datos para la U. Nacional que es pública, 2000/7		
México	32.08%	67.64% / 32.38%	50.9% / 49.1%
Nicaragua	39,3%	-	-
Panamá	-	-	-
Paraguay	19.255 Datos absolutos solo para la universidad pública		
Perú	-	-	-
R. Dominicana	22.8%	41.38% / 47.31%	36% / 57%
Uruguay	54.6%	-	Sin datos
Venezuela	16.3%	94.808 / 61.104	Sin datos

Tabla 5. Datos nacionales de graduación: incremento % por sectores y por sexos, 2000/2009³².

31. Abarca 19 países de América Latina y 22 países del Caribe.

32. Elaborado a partir de los datos provenientes de los informes parciales elaborados por las instituciones implicadas en el proyecto ACCEDES <http://projectes.uab.cat/accedes/content/documentos-accedes>

Como podemos ver se da un aumento considerable en todos los países que supone un incremento promedio de un 49% del número de graduados. Aunque los períodos reflejados en las tablas 5 y 6. no son los mismos, lo que impide una comparación rigurosa de los datos, podemos afirmar como tendencia la relación positiva entre los mayores incrementos en la graduación de los estudiantes y la TBE de escolarización en educación secundaria en los países correspondientes.

Las aportaciones de la literatura reciente respecto a las oportunidades de acceso a la educación superior “obedecen en gran medida a las inequidades existentes en los niveles precedentes, hasta alcanzar el hogar de los estudiantes y su dotación relativa de capital económico, social y cultural” (Espinoza & González, 2010, p.27).

Países	TBE educación secundaria	
	1999	2008
Argentina	85	85*
Bolivia (INE)	78	82*
Brasil	99	101
Chile	79	91*
Colombia	73	91
Costa Rica	57	89
Cuba	77	90
Guatemala	33	57
México	70	90
Nicaragua	52	68
Panamá	67	71
Paraguay	58	66
Perú	82	89*
R. Dominicana	55	75
Uruguay	92	92*
Venezuela	56	81

* datos 2007

Tabla 6. Tasa bruta de escolarización en educación secundaria 1999/2008 (UNESCO, 2011, p.19).

7. TRANSICIÓN A LA VIDA LABORAL

Hablar de Transición supone entender que el paso de los jóvenes a la vida adulta es un proceso global que implica cambios familiares, sociales y laborales (Planas, 1988) y por tanto la inserción laboral está incluida en el proceso, es una parte de él.

La continuidad entre la finalización de los estudios y la ocupación se ha roto, se ha producido una interrupción más o menos prolongada en el proceso. Aunque no sea el objeto de nuestro informe cabe señalar que, como consecuencia, la emancipación plena de los jóvenes, en este caso con estudios superiores también se ha visto afectada.

Como señala Schkolnik (en Weller, 2006, p 168.)

Lo que está claro es que la transición fácil, tal y como la define la OIT (2004, p.22), desde la escuela al empleo permanente, está en vía de extinción, si no ya extinguida, y se acerca una etapa de transiciones difíciles: escuela-desempleo-empleo temporal y viceversa.

7.1. *La evolución de los procesos de transición de los jóvenes a la vida adulta*

En un interesante trabajo, Casal (1996) nos dice que en los años 80 la transición es vista esencialmente como un tránsito “de la escuela al trabajo”. Posteriormente se amplía este concepto entendiendo que se trata de un proceso complejo que va desde la adolescencia social hacia la plena emancipación, que nos permite hablar de la transición como sistema.

Las modalidades de transición que el autor apunta como emergentes para los inicios del siglo XXI se recogen en el esquema siguiente (véase figura 1):

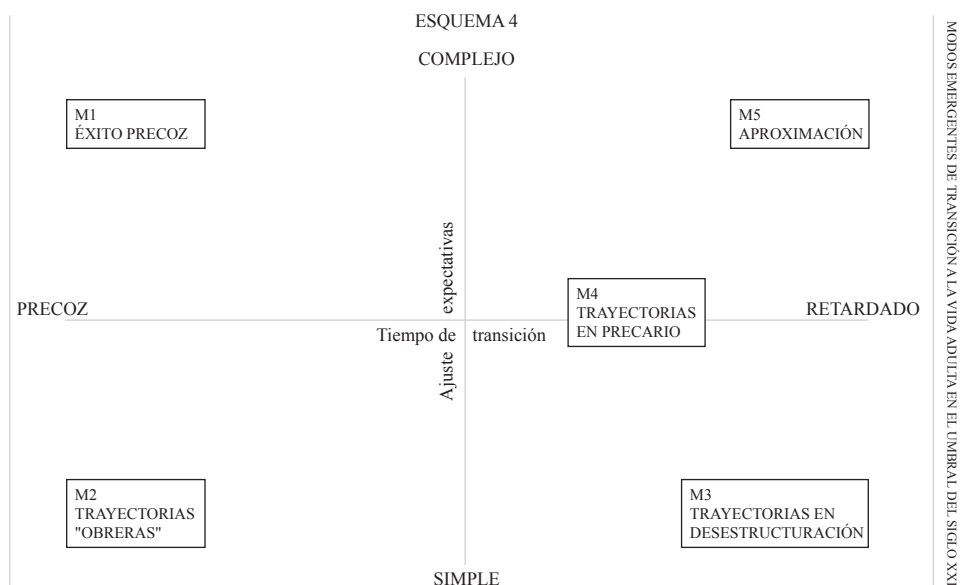


Figura 1. Procesos de transición emergentes.
(Fuente: Casal, 1996, p. 309).

En décadas anteriores las modalidades dominantes en el proceso de transición de los jóvenes eran las que utilizaban un tiempo relativamente corto: las “trayectorias obreras” y las de “éxito precoz” que correspondería en gran medida a los titulados universitarios. Estas trayectorias tienden a dilatarse en el tiempo, se convierten en procesos retardados. En esta nueva situación, las que afectarían a los titulados universitarios serían la modalidad 4 “trayectorias en precario” y la modalidad 5 de “aproximación sucesiva” que suponen una inestabilidad en la inserción y reajustes a la baja de las expectativas iniciales, y un tiempo prolongado de ajustes y logros parciales, respectivamente.

Las universidades, ante esta complejidad creciente de acceso al mercado laboral de sus egresados han incrementado su interés y las acciones destinadas a facilitar esta transición, en colaboración con la administración pública y las empresas. Así pues, como señalábamos anteriormente, la pretensión de esta parte del informe sería conocer y dar a conocer las buenas prácticas que se llevan a cabo en el ámbito de la inserción laboral de los titulados superiores facilitando su transición, cada vez más compleja, a la vida laboral.

7.2. *Experiencias y buenas prácticas*

Argentina. Generalmente las universidades argentinas tienen bolsas de trabajo, incorporan formación para el emprendimiento al currículo o con oferta de cursos específicos y hacen un seguimiento de sus graduados. En diversas carreras técnicas se ofrece formación en alternancia universidad-empresa.

Bolivia. Se dan importantes experiencias en los distintos centros universitarios. La Universidad Católica Boliviana San Pablo, desde el año 2009 propone rediseños curriculares en las carreras en el enfoque basado en competencias. Uno de los propósitos es el vincular la teoría y la práctica, permitiendo que el estudiante pueda acercarse desde más temprano a la realidad profesional que le tocará desempeñar. Para ello las carreras que vayan ingresando paulatinamente a este rediseño, tendrán que establecer convenios con instituciones, empresas y centros en los cuales los estudiantes a través de los docentes y gestión de la carrera puedan realizar prácticas de formación profesional como un entrenamiento continuo y preparación al ámbito laboral.

La Universidad Católica Boliviana San Pablo, a través de su RED ALUMNI mantiene contacto con los recientemente graduados y con los antiguos graduados, en donde se ha creado una Bolsa de Trabajo que permite informar y vincular a espacios laborales.

La Universidad Privada Boliviana, garantiza que el 80% de sus graduados se insertan en el campo laboral y que de estos el 10,5% tienen sus propias empresas, esto se logra a través de las características de formación profesional que tienen muy ligadas al desempeño laboral y emprendedurismo. Además de estrategias como: División de Consultoría y Capacitación, Formar parte de la red de consultoras certificadas por el Centro de Comercio Internacional. Consultorías en empresas destacadas; cursos de extensión universitaria dirigidos a empresas, entre otros.

La Universidad Mayor de San Andrés, cuenta con su primera empresa junior para que los estudiantes de Administración de Empresas brinden servicios varios a instituciones y personas que los requieran, con el fin de contar con experiencia laboral cuando se titulen. El objetivo es prestar servicios de asesoramiento, con precios por debajo del costo en el mercado.

En la Universidad Autónoma Tomás Frías más del 90% de estudiantes titulados de Contaduría Pública (Auditoría) encuentra un trabajo para desarrollarse profesionalmente esto se verifica por el seguimiento que se ha realizado a los estudiantes y esto se relaciona con la formación académica que tienen.

El Estado cuenta con un proyecto ya en ejecución de pagar un bono a los profesionales jóvenes durante tres meses. Este programa se llama Programa de Apoyo al Empleo (PAE) para que los profesionales de cualquier rubro adquieran experiencia en una empresa que solicite sus servicios y reciban el pago de un sueldo de hasta 1.500 bolivianos durante tres meses, además de gozar de un seguro para cubrir accidentes laborales por el mismo periodo. El BID financia este programa, con el objetivo de fortalecer el sistema de intermediación laboral.

La Universidad Católica Boliviana San Pablo realiza alianzas con empresas como Advisory Group empresa de tecnología y consultoría para formar profesionales con conocimiento en tecnología SAP (software) de gestión empresarial y de esa forma mejorar el perfil profesional de los alumnos y ampliar sus posibilidades de inserción laboral. Para ello se diseñó un curso de nueve semanas, dirigido a los estudiantes de la UCB que cursan el último semestre de las carreras de Administración de Empresas, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Comercial.

Según CINDA existen algunos casos específicos, por ejemplo en algunas universidades, como la UMSA (La Paz), UMSS (Cochabamba), UAGRM (Santa Cruz), UAP (Pando) que han desarrollado esfuerzos interesantes por superar esas limitaciones; en este marco se están implementando programas y mecanismos para alentar la formación teórica y práctica de los profesionales, sobre todo en disciplinas ambientales, tecnológicas, ingenierías y biológicas, donde la investigación aplicada es un referente importante.

Brasil. La transición a la vida laboral todavía no es un tema que haya sido analizado pues es intensa y creciente la orientación económica y de mercado de la educación superior brasileña. Las instituciones de educación superior privadas son muy distintas de las públicas y este es otro de los rasgos: las IES privadas se parecen cada vez más a organizaciones mercantiles que se someten a la racionalidad gerencial y desarrollan una ideología de la productividad. Por ello, algunos programas de evaluación institucional como el PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras) tenían como uno de sus criterios el ranking de la universidad en los niveles de empleabilidad (véase el Ranking Universitário Folha, RUF, 2012 disponible en <http://ruf.folha.uol.com.br/rankings/rankingdeuniversidades/>). Para aquellos que todavía estudian, las acciones de transición a la vida laboral pueden tener como ejemplo el CIIIE (programas de acceso al mercado laboral como “estagiário” a fin de aprender más allá de las teorías. Las “empresas Júnior”, las incubadoras de empresas suelen hacer el proceso de la transición al mercado laboral).

Chile. Las grandes universidades chilenas tienen importantes bolsas de trabajo que ponen en contacto a sus estudiantes y egresados con las empresas para la búsqueda

queda de empleo o la realización de prácticas profesionales. En el informe nacional chileno se advierte que algunas buenas ideas de vinculación de los graduados con el medio, han sido reemplazadas por iniciativas de responsabilidad social en las que no se tiene claro el límite entre marketing y real servicio público, confundiéndose además el rol de lo público en esta tarea, con el clientelismo. Poblete (2012) hace un análisis de los procesos, sistemas y experiencias de seguimiento e inserción laboral de los graduados de las universidades chilenas, mostrando la precaria situación que tienen los centros de enseñanza superior en ese ámbito de forma que aún nos encontramos en un campo exploratorio/ descriptivo, donde falta mucho por avanzar.

Colombia. Se desarrollan diversas iniciativas a nivel municipal. UBIKATE, es un programa creado por la Secretaría de Desarrollo de Bogotá y la corporación MA-LOKA, que forma parte de una política integral de empleabilidad y competitividad laboral de la ciudad, cuyo propósito es brindar orientación socio-ocupacional para que las personas conozcan la oferta que se presenta en el mundo de la formación y sobre las dinámicas que se generan en el campo laboral. Este programa identifica y hace un seguimiento a las necesidades actuales y futuras de recursos humanos, que requieren los sectores económicos estratégicos de Bogotá para su crecimiento. Para lograrlo, diseñó dos componentes: el de monitoreo, que se encarga de la identificación y seguimiento de las tendencias y necesidades de recurso humano; y el de orientación, que facilita a las personas la articulación de sus recursos con los requerimientos de capital humano de la ciudad³³. El acceso al programa es gratis y para ingresar debe inscribirse y crear su cuenta de usuario. Viveros de empresa. La alianza Futuro Digital, en Medellín, con la colaboración de las siguientes instituciones:

- Ministerio de Educación Nacional como ente cofinanciador e interventor.
- La Secretaría de Educación de Medellín como líder.
- La Universidad EAFIT como Coordinadora Académica.
- El Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, como articuladora.
- El Politécnico Jaime Isaza Cadavid como articulador.
- La Institución Tecnológica de Antioquia como articuladora.
- La incubadora de empresas CREAME, como gerente.
- Intersoftware como empresa demandante del sector y proyectos.

Se conformaron con el propósito de desarrollar una plataforma de conocimiento, a partir de la formación del talento humano en el sector del software, para generar oportunidades a los jóvenes y permitir que desde el nivel de bachiller con perfil de

33. <http://www.ubikate.gov.co/sobre-ubikate>

software o afines, pasando por nivel técnico, tecnológico logren llegar hasta el nivel profesional de ingeniero con perfil en software.

En el año 2009, la Universidad Sergio Arboleda de carácter privado y como institución cooperadora de la Fundación CREA Empresa suscribió un memorando de intención con la Alcaldía de Pereira, departamento de Risaralda, la Cámara de Comercio de Risaralda, en el que las partes manifestaron su compromiso de poner en marcha, el primer vivero empresarial. La fundación Crea Empresa, es una fundación sin ánimo de lucro, cuyo propósito es impulsar la creación de empresas para aquellas personas que tienen dificultades para insertarse al mercado laboral.

Es un proyecto pionero en Latinoamérica para recibir principalmente los colombianos que viven en España gracias a la participación en el Modelo de Retorno Voluntario con Base en el Desarrollo Empresarial. Un proyecto que la Fundación Crea ejecuta en cuatro países de Latinoamérica con el apoyo financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Tras su aplicación en Pereira, surgió la necesidad de aunar esfuerzos por parte de todas las entidades para crear en la ciudad un centro de emprendimiento, conocido como vivero de empresas, el cual permita ofrecer a los beneficiarios del programa una serie de ayudas de capacitación empresarial permanente aportando, a la vez, facilidades económicas que les permitan superar la etapa de instalación y funcionamiento de sus negocios³⁴. El problema que se presenta con este vivero es que los colombianos emigrantes de España, deben renunciar a su residencia en ese país y ellos prefieren no acogerse a estas iniciativas.

Cuba. En Cuba existe una garantía de empleo para cada egresado de los Cursos Regulares de las universidades, esta directiva se cumplimenta a partir de la planeación de plazas o cupos para ingresar que responde a la demanda para dentro de 5 o 6 años de los organismos empleadores. La planeación deviene tecnología organizativa sujeta a cambio e innovación bajo el control de las políticas estatales.

Guatemala. Existe en la Universidad de San Carlos de Guatemala un proyecto en conjunto con la Universidad de Almería, España, denominado Servicio de Orientación Sociolaboral que está basado en un sistema de enlace para apoyar a los egresados en el sector empresarial. Pero hasta ahora no se ejecuta.

México. En muchas universidades mexicanas existen bolsas de trabajo y observatorios de seguimiento de egresados, como el SISAE del Instituto Politécnico Nacional. Las iniciativas para el fomento y formación para la emprendeduría son

34. Fundación Crea Empresa.

numerosas, como las que promueve la UNAM que celebra periódicamente la Feria de Empleo o las acciones para el emprendimiento Formación emprendedora, Red de Centros de Familias Emprendedoras y la Red de Incubadoras del Instituto Tecnológico de Monterrey.

Paraguay. En el Paraguay según investigaciones realizadas, muchos estudiantes ya acceden a algún empleo antes de titularse, esto concretamente, ocurre en las carreras que generalmente no exigen una dedicación de tiempo completo, y que además ofrece la posibilidad al estudiante de ser contratado en alguna empresa sin contar con el título de egresado como: Ciencias Contables, Ciencias Administrativas, Análisis de Sistemas Informáticos, etc. Es importante señalar, que los estudiantes de las universidades privadas son los que generalmente desarrollan tareas laborales a la vez que estudian, a estos se les llaman “estudiantes trabajadores”, ya que muchas veces los mismos estudiantes tienen que ganar para costear sus estudios.

Los estudiantes realizan pasantías en instituciones o empresas para contactarse con el ambiente laboral, aunque este acercamiento entre las universidades y las empresas se da de una manera muy débil. Asimismo, las empresas contactan con las universidades cuando necesitan empleados. Existen casos concretos en la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Unidad Académica de Carapeguá; en que entidades bancarias recurrieron a la universidad en búsqueda de estudiantes de la carrera de Ciencias Contables y afines, para contratarlos.

República Dominicana. Distintas instituciones, además de las universidades, cuentan con bolsas de trabajo virtuales donde los egresados pueden buscar trabajo y ofrecer sus servicios. El Ministerio de Trabajo y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología cuentan con bolsas de trabajo. Como iniciativa del Estado Dominicano existe un programa denominado “Mi primer empleo” donde se da la oportunidad a los jóvenes profesionales de adquirir su primer empleo. Es un programa especial que fue impulsado por el anterior Vicepresidente de la Nación.

Uruguay. En la Universidad de la República las propuestas vinculadas con la transición a la vida laboral, son específicas y puntuales, encontramos dentro del Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), talleres de orientación laboral y ocupacional que son:

Talleres de “Herramientas para la presentación y búsqueda de empleo”. Los mismos buscan aportar herramientas a estudiantes universitarios y trabajadores en general, para una mejor inserción al mercado laboral, profundizando temáticas como derechos laborales, elaboración del CV, entrevista laboral, lugar del empleo, vínculo

estudio-trabajo, etc. Algunos de los talleres son coordinados en conjunto con el Instituto Cuesta Duarte del PIT-CNT”.

Taller de perfil profesional y egreso “Se entiende al momento de egreso de la Universidad y el tránsito inicial al mundo del trabajo, como un campo que merece especial interés, donde propiciar espacios para acompañar al estudiante en este momento de transición, en que se ponen en juego decisiones que hacen a la posibilidad de dar curso a una vocación en un quehacer profesional, promoviendo la reflexión continua en torno a la temática”.

En lo que refiere a las instituciones privadas el vínculo con el mercado laboral se suele dar a través de propuestas más sistematizadas y organizadas. Por ejemplo lo que refiere a las Ferias de empleo, allí se muestran las opciones de trabajo y las demandas que el medio solicita. En general en este tipo de instituciones suele haber un área específica que se ocupa del vínculo entre estudiante, egresado y solicitudes laborales enviadas por empresas. Esto permite además generar insumos para hacer más ricas las propuestas educativas y además que estén vinculadas a las demandas del mercado laboral.

En lo que refiere al vínculo entre las universidades y el mercado laboral podemos señalar la ausencia de acciones planificadas dentro de una política nacional determinada, motivo por el cual el vínculo entre estos se da de forma espontánea.

Se hace necesario desarrollar iniciativas relacionadas con generar líneas de innovación e investigación referidas al vínculo entre la educación y el mercado laboral. El país no cuenta con iniciativas que permitan orientar y asesorar a los jóvenes sobre las propuestas académicas que estén vinculadas con las demandas del mercado. Al mismo tiempo no se manejan datos estadísticos sobre la inserción laboral de los egresados, los datos más recientes utilizados sobre la calidad y la estabilidad del empleo de los egresados son del 2000.

8. UNA REFLEXIÓN FINAL

Como hemos revisado, las universidades (y en algunos casos las administraciones públicas) han incorporado a sus objetivos institucionales la facilitación y el acompañamiento de sus egresados en la búsqueda de empleo. También hemos conocido experiencias y analizado las Web de universidades que no aparecen en la recopilación, y hemos conocido como se concretan estos objetivos en diversas iniciativas

como son: la existencia de una bolsa de empleo; propuestas formativas para facilitar la inserción laboral: talleres, cursos, etc.; formación por competencias; la existencia de observatorios de seguimiento de los egresados o en su caso la elaboración de informes sobre los procesos de inserción de sus graduados; el fomento del emprendimiento; estímulo de las relaciones universidad-empresa. etc.; creación de viveros de empresas; fundaciones Universidad-Empresa.

En cualquier caso, el interés de las universidades por conocer el proceso, la transición, de sus titulados desde la graduación al mundo del trabajo es evidente. Y no sólo conocer sino que muestran una actitud proactiva, interviniendo en este proceso con las acciones de orientación, formación y facilitación de la búsqueda de empleo que hemos recogido en este apartado, aunque como nos recordaba el informe chileno aún nos encontramos en un campo exploratorio/ descriptivo, donde falta mucho por avanzar.

Para García-Montalvo (2005) puede existir una dicotomía entre los objetivos que se plantean las universidades respecto al concepto de calidad y resultados educativos: para unos el objetivo sería la formación de ciudadanos críticos, fomentar valores democráticos y aumentar los niveles educativos de la población, y para otros el éxito se mediría en función de la inserción laboral de sus titulados. No podemos estar de acuerdo en plantear ambos objetivos como antagónicos: será difícil pretender una universidad aislada, encerrada en sí misma e insensible a las demandas sociales pero también lo sería interpretar estas demandas únicamente como las exigencias del mercado. Pensamos que lo realmente efectivo y éticamente exigible a los centros universitarios es una suma de ambos objetivos.

REFERENCIAS

- Bernal, J. B. (2010). *La Educación Superior en Panamá. Situación, Problemas y Desafíos*. Panamá: CRP.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Reis*, 75, 295-311.
- Espinoza, O. & González, L.E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *ISEES*, 7, 21-35.
- García de Fanelli, A. (2011). *La educación superior en Argentina, 2005-2010*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

- García-Montalvo, J. (2005) La inserció laboral dels universitaris: la qüestió de la sobrequalificació i el desajust formatiu. *Nota d'economia*, 81, 99-119.
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio? En: Revista *Andamios*. Revista de investigación social. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/628/62830504.pdf>
- Planas, J. (1988). *Inventari d'experiències de transició catalanes. Incorporació als programes "Transició de l'escola a la vida activa" de la CEE*. Bellaterra: ICE de la UAB.
- Poblete, A. (2012). Situación actual de seguimiento de egresados e Inserción laboral en un grupo de universidades chilenas. En: CINDA. *Seguimiento de Egresados e Inserción laboral: experiencias universitarias* (pp. 57-112). CINDA, Santiago de Chile.
- Sigal, V. (1995). *El acceso a la educación superior*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación.
- UNESCO (2011). Panorámica regional: América Latina y el Caribe. En *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2011. Una crisis encubierta: Conflicto armado y educación*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191433s.pdf>
- Weller, J. Ed. (2006). *Los jóvenes y el empleo en América Latina. Desafíos y perspectivas ante el nuevo escenario laboral*. CEPAL Bogotá: Mayol Ediciones.

IV. ABANDONO Y RETENCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LATINOAMÉRICA³⁵

*David Rodríguez-Gómez
Patricia Silva*

35. El presente capítulo fue elaborado a partir de todos los informes redactados por las instituciones implicadas en el proyecto ACCEDES. Dichos informes se encuentran disponibles en: <http://projectes.uab.cat/accedes/>. Toma también en consideración las observaciones y comentarios realizados en la sesión del proyecto realizada en la Universidad Católica Argentina (Buenos Aires, 29-31 de octubre de 2012).

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior en Latinoamérica atraviesa desde hace unos años por un importante proceso de reestructuración encaminado, entre otras cuestiones, a incrementar el acceso a estudios superiores, promover la coordinación con otras universidades y sistemas universitarios, y al establecimiento de criterios de eficacia como son, por ejemplo, las tasas de éxito, abandono y finalización de los estudios.

El abandono de los estudios por parte del alumnado universitario no es nuevo y constituye, en todos los países Latinoamericanos, un problema endémico a sus sistemas universitarios (i.e. Beaupere, Chalumeau, Gury & Hugree, 2007; Bruneforth, Motivans & Zhang, 2004; Cabrera, Tomás, Álvarez & González, 2006; Cingano & Cipollone, 2007; Hovdhaugen, 2009; IESALC, 2006). La tasa de abandono universitario supone una evidencia clara del grado de calidad y eficacia de los sistemas universitarios, así como del grado de desarrollo social de los países (OECD, 2011; Rauret & Grifoll, 2001).

Conscientes de las preguntas que habitualmente intentan responder los estudios sobre abandono universitario, por ejemplo: ¿por qué se produce el abandono?, ¿qué factores intervienen en el abandono?, ¿es posible delimitar una tipología de estudiantes que abandona?, ¿puede desarrollarse un modelo explicativo de este fenómeno?, en las siguientes páginas nos interesa concretar cómo se conceptualiza y operativiza el abandono universitario en Latinoamérica; describir algunos de los principales datos que evidencian la gravedad de esta problemática en la región y, finalmente, presentar algunas estrategias para la retención de los estudiantes universitarios, cla-

sificadas según se vinculen a la orientación y tutoría universitaria, las actividades académicas destacadas, los programas de formación del profesorado, los programas de compensación económica o programas sociales.

2. LA MEDIDA DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

El estudio del abandono universitario cuenta ya con un gran número de aportaciones en el contexto Latinoamericano (ej. Basualdo, 2005; Diconca, 2011). No obstante, los informes nacionales analizados en el proyecto ACCEDES, demuestran que todavía no existe una conceptualización consensuada de dicho fenómeno, ni una recogida sistemática de datos, por parte de las universidades, que permitan medirlo y afrontarlo adecuadamente.

El análisis del abandono no sólo requiere de una clara delimitación conceptual, sino también de datos institucionales de las cohortes que permitan realizar análisis longitudinales. Estudios anteriores (ej. Braxton, Hirschy & McClendon, 2011) inciden en esta cuestión y constatan que la delimitación conceptual del abandono es una tarea altamente compleja, habitualmente, subordinada a las políticas, acciones y estudios desarrollados por universidades, organismos nacionales e internacionales. Como consecuencia directa de dicha complejidad, existe una gran diversidad terminológica asociada al abandono de los estudios universitarios que, tal y como constata Longden (2001), dificulta, en gran medida, el desarrollo de estudios comparativos como el que aquí presentamos.

Los términos habitualmente utilizados, indistintamente, en nuestro contexto son abandono, deserción, persistencia e, incluso, desvinculación, todos ellos siempre relacionados con el éxito y el rendimiento académico. Estos términos básicos utilizados suelen matizarse dependiendo de su carácter voluntario, el momento en el que se produce (inicial, prematuro, real), o la duración del mismo (permanente, definitivo, provisional) (véase tabla 1). Finalmente, también pueden realizarse matizaciones en función de si el estudiante abandona sólo la titulación, la institución, el sistema universitario estatal o cualquier tipo de estudios universitarios (Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio & Figuera, 2010).

Abandono o deserción según:
Forma de abandono de la titulación: <ul style="list-style-type: none"> • Involuntaria o normativa: cuando el estudiante no supera los créditos para continuar; • Voluntaria: cuando el estudiante abandona la titulación por decisión propia, habiendo superado los créditos o antes de examinarse.
Momento de abandono: <ul style="list-style-type: none"> • Primer año • Segundo año (o posteriores)
Situación post-abandono: <ul style="list-style-type: none"> • Definitiva • Transferencia de Universidad • Transferencia de estudios • Transferencia de estudios y universidad

Tabla 1. Situación del estudiante que abandona los estudios universitarios.
(Fuente: Gairín, Triadó & Figuera, 2010, p. 16).

Al margen de este universo de conceptos asociados al abandono universitario, y con el objetivo de evitar la aparición de datos e informes contradictorios, existe la necesidad de disponer de definiciones operativas que nos permitan identificar claramente el abandono y derivar estrategias de intervención eficaces. En la tabla 2 se muestra un ejemplo de cómo las universidades definen operativamente el cálculo del abandono universitario:

País / Institución	Definición operativa del abandono
Universidad Católica Argentina	El abandono académico (para las estadísticas institucionales) se define como un estudiante que, luego de haber estado cursando materias en un año determinado, al año siguiente no se inscribe en ninguna (y no está en situación de haber terminado de cursar todas sus materias).
Brasil	Se considera que un alumno ha abandonado/desertado de sus estudios universitarios cuando no sigue los estudios en el periodo siguiente. Puede hacerlo de modo formal (hace un comunicado a la institución. Cada una de ellas establece el número de periodos que puede abandonar) o informal (simplemente, no comparece a las clases).
Chile	La medida del abandono en Chile se obtiene calculando la diferencia entre el total de matriculados y la tasa de retención. La tasa de retención es el cociente entre el número de estudiantes que ingresan como alumnos de primer año a una carrera o programa en un año determinado y el número de esos mismos estudiantes que se mantienen como estudiantes antiguos en la misma institución al año siguiente.

Colombia	Individuo que siendo estudiante de una institución de educación superior no presenta actividad académica durante dos semestres académicos consecutivos, lo cual equivale a un año de inactividad académica.
Cuba	Solicitud propia atendiendo a causales psicosociales, insuficiencia académica.
México	Deserción es el total de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir algún grado o nivel educativo, expresado como porcentaje del total de alumnos inscritos en el ciclo escolar.
Paraguay	Deserción: proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante. Se calcula como la diferencia entre los estudiantes que ingresan en un periodo y los que se titulan en el periodo correspondiente a la carrera, menos los estudiantes que permanecen inscritos en el sistema. Deserción ajustada o corregida: en el estudio de la cohorte este indicador se obtiene al asumir que la mitad de los estudiantes que aún permanecen estudiando finalmente termina su carrera.
Rep. Dominicana	“No obstante, para efectos del análisis de este fenómeno en la educación superior, se puede definir conceptualmente la deserción como “el proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella”. La deserción puede ser de una carrera, de una institución o del sistema. Se considera “desertor del sistema” o “desertor puro” al estudiante que abandona los estudios en una entidad de educación superior y no continúa en ninguna otra. La deserción de una institución, ya sea voluntaria o como consecuencia del rendimiento académico, implica que el estudiante haga una transferencia externa a otra Institución de Educación Superior, pudiendo ser a la misma carrera o a otra diferente. La deserción de carrera puede representar una transferencia interna del estudiante a otra carrera en la misma institución”. (López & González, 2009, p.21).
Uruguay	“Desvinculación de cursos específicos de la primera fase de formación, relacionada con el desempeño. Se identifican los estudiantes que si bien se inscriben a un curso, luego del primer año de estudios no cumplen con las exigencias del curso, es decir, no realizan ninguna actividad de las establecidas como requisitos para la aprobación del curso, o cumplen parcialmente con los requisitos pero luego lo abandonan” (Diconca 2011, p.13). Se entiende curso como la mínima unidad curricular de una carrera.
Venezuela	Se entiende por Deserción la cantidad de estudiantes que se van del sistema y que no reingresan en el año siguiente. La diferencia con el abandono radica en que estos ingresan de nuevo, es decir, pudiera decirse que el abandono es una deserción parcial o temporal.

Tabla 2. Definiciones operativas para el cálculo del abandono universitario.

En general, tal y como apreciamos en la tabla 2, en los países latinoamericanos que han participado en el proyecto ACCEDES, el abandono universitario comprende a los alumnos que se matricularon durante un curso y que no han vuelto a formalizar su matrícula durante los dos siguientes cursos, sin considerar en este recuento las anulaciones de matrícula (alumnos que nunca llegaron a figurar efectivamente como estudiantes universitarios). La tasa de abandono se calcula dividiendo el número de estudiantes que abandonan entre el total de estudiantes que accedieron dos cursos antes.

Específicamente, encontramos que en Colombia, por ejemplo, un estudiante se considera desertor de un programa, una institución o del sistema de educación superior si abandona sus estudios durante dos períodos consecutivos y no registra matrícula; en Venezuela, el Instituto Nacional de Estadística (INE) entiende por Deserción la cantidad de estudiantes que se van del sistema y que no reingresan en el año siguiente. La diferencia con el abandono radica en que estos ingresan de nuevo y es considerada como una deserción parcial o temporal.

3. DATOS SOBRE EL ABANDONO EN LATINOAMÉRICA

Tal y como evidencia informes previos en el contexto latinoamericano (CINDA, 2006; Donoso, Donoso & Arias, 2010; IESALC, 2006) los datos disponibles sobre abandono universitario en la región son incompletos, escasos y de difícil acceso. El informe elaborado por IESALC en 2006 incide especialmente en esta problemática cuando nos dice que “una de las grandes dificultades para implementar estudios de repetición y deserción en la educación superior en los países de la región es la ausencia de datos y la calidad de los mismos” (IESALC, 2006, p. 157). En la mayoría de los casos, los estudios elaborados sobre abandono y/o deserción universitaria se realizan a partir de datos procedentes de una única institución (ej. Diconca, 2011).

La interpretación y valoración de los datos de abandono universitario mostrados en este apartado debe realizarse considerando las características del acceso a la educación superior, así como las tasas de graduación. Asimismo, resulta oportuno considerar los datos procedentes de otros informes similares, como el publicado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en 2011 y que abordan el estado actual y los desafíos inmediatos y futuros de los sistemas de educación superior en América Latina (ej. desarrollo humano y cohesión social, crecimiento, competitividad, acceso, movilidad, desarrollo docente, financiamiento o gobierno y gestión, entre otros).

Más allá de la dificultad para disponer de datos certeros y comparables de los diferentes sistemas universitarios considerados en este informe, podemos observar que la tasa de abandono oscila entre el 45% detectado en Colombia en 2010 y el 22,7% de Perú.

Países	Promedio del último quinquenio		
	Universidades públicas	Universidades privadas	TOTAL
Argentina			
Bolivia			26.7
Brasil	26.0	46.0	41.0
Chile	50.0	37.4	46.3
Colombia	49.0	49.0	49.0
Costa Rica*	46.0	73.0	
Cuba	75.0		75.0
Guatemala	24.2	12.8	
Honduras			51.0
México			
Panamá	58.0		
Paraguay	67.0	21.0	
República Dominicana	24.0		24.0
Uruguay	28.0	28.0	28.0
Venezuela	40.0	57.0	48.0
Promedio	44.3	40.5	43.2

Tabla 3. Eficiencia de titulación promedio para los últimos cinco años según tipo de institución (IESALC, 2006, p. 159).

Adicionalmente, el informe publicado en 2006 por IESALC nos permite completar y contrastar esta información con datos sobre la eficiencia de diferentes sistemas universitarios en Latinoamérica. Tal y como observamos en la tabla 3, el rango de eficiencia, como medida estimativa del abandono, se sitúa entre el 75% de Cuba y el 24% de Republica Dominicana.

Asimismo, acorde con el comportamiento habitual de esta problemática en otras regiones, parece que la mayoría de países identifican el mayor porcentaje de abandonos durante el primer año en la universidad. Así, por ejemplo, en Argentina, entre el 40% y el 50% de los abandonos se concentran durante el primer año; y en Brasil

el abandono durante el primer curso supone, aproximadamente, el doble o el triple que en el resto de cursos.

Adicionalmente, en Colombia se constata que el 22% de los estudiantes que abandonan durante el primer semestre habían superado el 100% de sus asignaturas, acentuando así la necesidad de indagar en las causas del abandono, más allá de las cuestiones académicas. En México, según estudio desarrollado en 2005 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el abandono voluntario ocurre durante los primeros meses posteriores al ingreso a la institución, y el 50% de los estudiantes desertan al inicio del segundo año.

Cuando analizamos la tasa de abandono según el área de conocimiento, en general, existe cierta coincidencia en que, el área de conocimiento con menor abandono, es salud. La única excepción en esta tendencia la encontramos en Chile, donde Educación (24,5%) y Agronomía (27,6%) presentan una tasa de abandono inferior a la de las titulaciones de Salud (34,5%) (SIES, 2010).

En lo que se refiere a las titulaciones y/o áreas con mayor índice de abandono, no existe tanta unanimidad, pero puede apreciarse que, en general, son las ciencias sociales y las carreras técnicas las que suelen tener más dificultades para retener a sus estudiantes. Estos datos son consistentes tanto con el informe elaborado por el IESALC (2006), donde Medicina vuelve a mostrar la mayor eficiencia académica, y Obras Civiles, la menor (véase tabla 4), como con los datos procedentes de algunos países europeos también considerados en este análisis. Así, por ejemplo, en España tanto en las universidades públicas, como en las privadas, las ciencias sociales y las titulaciones técnicas son las que registran mayores porcentajes de abandono, no ocurre lo mismo con el resto de ámbitos, que registran comportamientos ligeramente diferentes (ej. ciencias de la salud es el tercer ámbito con mayor abandono en las universidades privadas, mientras que es el que registra un menor porcentaje en las instituciones públicas).

Promedio del último quinquenio											
	Agropecuaria	Arte y Arquitectura	Ciencias Básicas	Ciencias Sociales	Derecho	Humanidades	Educación	Tecnología e Ingeniería	Salud	Administración y Comercio	TOTAL
Argentina								17.6			17.6
Bolivia											26.7
Brasil	60.6		48.0		65.5		87.7	57.0	76.2	51.0	
Chile	36.0	36.7	40.2	54.6	21.5	20.0	72.9	51.1	62.5	50.6	46.3
Colombia											49.9
Costa Rica	30.0	34.0	35.0	49.0	48.0	28.0	64.0	34.0	50.0	40.0	46.0
Cuba	70.5	74.0	76.8	84.0	81.0		65.2	76.3	80.8	91.4	75.0
Guatemala	30.5	8.6	8.3	10.6	25.9	22.4	11.0	14.7	21.1	13.5	17.2
Honduras				39.0			13.9	13.5	21.4		
México	44.0		36.0	50.0		39.0	39.0	40.0	57.0	50.0	47.0
Panamá	26.0	42.0	70.0	82.0	76.0	30.0	66.0	56.0	71.0	57.0	58.0
Paraguay*	46.0	93.0	35.0	59.0				54.0	82.0	62.0	67.0
Rep. Dominicana	27.0	15.0	17.0	22.0	29.0	15.0	43.0	14.0	34.0		24.0
Uruguay**	52.6	20.0	15.2	13.8	27.6	4.8		33.2	40.6	27.0	28.0
Venezuela	37.4	43.5	23.7	57.8	66.7	25.7	25.3	38.6		53.6	56.9
Promedio	41.9	40.8	36.8	47.4	49.0	23.1	48.8	38.5	54.2	49.6	43.0

Tabla 4. Eficiencia de titulación promedio para los últimos cinco años según área del conocimiento.

Independientemente del área de conocimiento, los países con datos desagregados disponibles, evidencia que las mujeres suelen abandonar menos que los hombres, a excepción de algunas titulaciones técnicas o ingenierías. Un buen ejemplo detallado de esta tendencia, es el que nos ofrece Chile (véase figura 1), donde las diferencias a favor de las mujeres suelen ser de cinco puntos porcentuales aproximadamente. Asimismo, también se constata que las instituciones universitarias públicas o con algún tipo de concierto que les permite disponer de fondos públicos, son también las que menor índice de abandono registran.

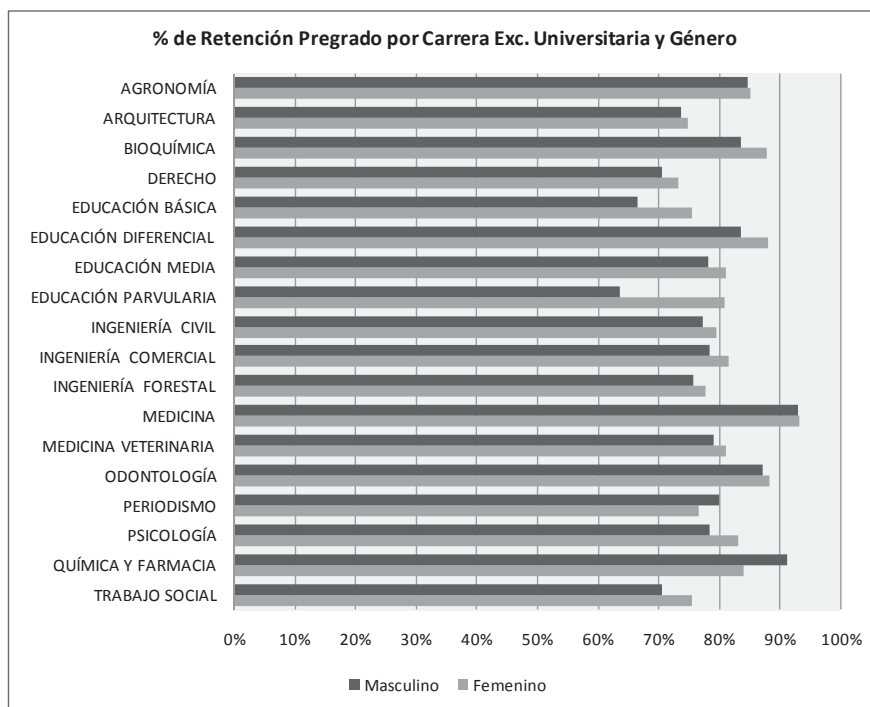


Figura 1. Porcentaje de retención pregrado por carrera y género.

Finalmente, tal y como se puede observar en la tabla 5 los factores que suelen utilizarse para explicar el abandono en todos los países latinoamericanos considerados coinciden, a grandes rasgos, con aquellos procedentes de la literatura especializada. A continuación, recogemos las propuestas por Southerland (2006) a partir de las revisiones de Braxton (2000) y Tinto (1975):

- Predisposición y *background* personal: educación familiar de base, clase social, nivel educativo de los padres, situación laboral de los padres y/o compañeros, historia laboral de los padres y/o compañeros, hábitos personales / capital social, historia académica personal.
- Metas personales: mejora personal, adquisición de nuevos conocimientos, habilidades, prestigio personal.
- Percepciones de un mismo: autoeficacia, autocontrol, percepción de encaje en la institución, capacidad por completar las exigencias del curso.
- Circunstancias obligatorias: alteraciones de la situación familiar (paro, muerte...), necesidades económicas.

- Medios y recursos: acceso a ayudas financieras y asistencia, disponibilidad de tiempo personal, apoyo de la familia y de otras personas significativas, acceso correcto a la información, disponibilidad de programas educativos, hábitos personales / capital social, habilidades educativas personales, recursos económicos propios.
- Circunstancias favorables: apoyo de la familia, apoyo de los compañeros, apoyo de los ocupadores, capacidad por organizarse y cumplir las obligaciones personales.
- Institución: tipo de institución, ubicación geográfica, coste económico, finalidades de la institución, prestigio de la institución, plan de estudios, políticas educativas, perfiles de los estudiantes, concienciación de las necesidades de los estudiantes, clima del campus, coherencia entre las características institucionales y los objetivos personales, relación del profesorado con el alumnado, relación del resto del personal con el alumnado.
- Experiencias académicas y sociales: sensibilidad del profesorado ante las necesidades de los estudiantes, habilidad del profesorado para conectar con los estudiantes, adecuación de la enseñanza a la tipología de alumnado, naturaleza de las interacciones entre estudiantes, profesorado–estudiantes y estudiantes–profesorado.

País	Factores asociados al abandono
Argentina	Formación previa (bajo nivel de conocimientos con los que el postulante llega); en ocasiones, los alumnos se inscriben a más de una carrera; interrumpen sus estudios para trabajar y luego regresan; deciden cambiar de estudios y/o universidad.
Brasil	Laborales, económicos, salud, cambio de domicilio, falta de orientación profesional, inadaptación al estilo docente universitario.
Chile	Debilidades del sistema de selección; aspectos motivacionales de los estudiantes; madurez, perseverancia en las tareas académicas; trayectoria como estudiante; situación socioeconómica del estudiante (localización, ingresos, capital social familiar); factores institucionales (mayor número de estudiantes, créditos, becas, políticas de admisión, grado de desconocimiento de las exigencias de la profesión, ambiente institucional, ausencia de lazos afectivos con la universidad); factores académicos (formación previa, nivel de aprendizaje adquirido, etc.); factores personales (motivación y actitud).
Colombia	Personales (edad, sexo, trabajo al presentar el ICFES); académicas (tasa de repitencia, área de conocimiento, puntaje ICFES); socioeconómicas (vivienda propia, nivel de ingresos, número de hermanos, tasa de desempleo departamental, ubicación de la IES, etc.); institucionales (origen, carácter, apoyo financiero, crédito ICETEX).

Costa Rica	Aspectos institucionales y pedagógicos; laborales; insatisfacción con la carrera; motivos personales; uso parcial de la institución; carencia de financiamiento para los estudios.
Panamá	Factores socioeconómicos (contexto social, económico, político, cultural hasta las de tipo familiar y personal), factores institucionales (tipo y calidad de los servicios, infraestructuras, formación del profesorado, atención al alumnado) y factores académicos (vinculación entre etapas educativas).
Paraguay	Económicos, laborales, horarios académicos que permiten trabajar.
Perú	Débil base escolar, sistemas educativos e instituciones; causas externas al sistema universitario; causas académicas; causas de carácter personal; falta de recursos económicos, cuestiones laborales, motivos familiares.
Uruguay	Aspectos individuales asociados a barreras cognitivas o socioeconómicas; aspectos institucionales; barreras económicas.
Venezuela	Selección de carrera no adecuada a sus intereses y aspiraciones; la no orientación sobre su verdadera vocación; niveles de pobreza de quienes ingresan a la universidad.

Tabla 5. Factores asociados al abandono de los estudios universitarios.

4. ESTRATEGIAS DE RETENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En la mayoría de países que participan en el proyecto ACCEDES existen distintas estrategias de carácter nacional y local que contribuyen en la retención de estudiantes universitarios, especialmente de grupos vulnerables. En la mayoría de los casos revisados, suelen impulsarse desde instancias como Universidades o Ministerios de Educación.

Estas instituciones tienen la potestad de establecer sus propios procedimientos para apoyar a los jóvenes universitarios, aumentar la retención y mejorar su rendimiento académico, así como, promover la integración social, la orientación y el asesoramiento en diferentes momentos de su proceso formativo.

Fruto del intercambio de información entre las instituciones implicadas en este proyecto se identificaron algunas estrategias y acciones relacionadas con la adaptación social e institucional; la adaptabilidad al sistema universitario; el impulso a un sistema de tutorías, el asesoramiento y el apoyo al estudio; la implementación de programas de información y orientación preuniversitaria; el establecimiento de

modalidades de formación no presencial (modalidades de estudio a distancia), entre otras. En el siguiente cuadro se muestran algunos ejemplos de políticas ministeriales y estrategias que se han realizado para favorecer el acceso y la retención de los estudiantes.

País	Instancia responsable	Estrategias	Objetivos
Argentina	Ministerio de Educación Nacional (a través de la Secretaría de Políticas Universitarias)	Programa Nacional de Becas. Subprograma para alumnos indígenas. Subprograma para alumnos discapacitados.	Facilitar el acceso y/o permanencia de alumnos con escasos recursos en los estudios de grado. Beneficiar a estudiantes que provengan de comunidades indígenas. Favorecer a personas con alguna necesidad educativa especial.
Costa Rica	Universidad de Costa Rica (a través de las Vice rectorías de vida estudiantil)	Orientación estudiantil. Becas. Servicios de información estudiantil y salud universitaria.	Garantizar la permanencia de los estudiantes en la institución.
Guatemala	Universidad de San Carlos(a través de la Fundación Ford)	Programa de apoyo a estudiantes indígenas.	Generar programas de apoyo a estudiantes indígenas.
Nicaragua	UNAN Managua	Presencia geográfica (priorizan las zonas etno-lingüísticas). Becas internas. Estímulos a la excelencia académica. Atención a la salud preventiva y curativa de los estudiantes.	Contribuir en el acceso y estabilidad en la Universidad.
Panamá	Instituto de Formación y aprovechamiento de Recursos Humanos. Secretaría de Ciencia y Tecnología.	Becas y préstamos universitarios.	Favorecer el acceso a de todos los grupos a la educación superior.

Venezuela	Universidades	Becas y ayudas especiales (compra de libros, tratamientos médicos, medicamentos, participación en eventos deportivos...). Becas para estudiantes con alguna discapacidad (sensorial, visual, física, neuronal...)	Apoyar a los estudiantes con bajos recursos para que permanezcan en la educación superior
-----------	---------------	--	---

Tabla 6. Estrategias de retención de estudiantes universitarios.

Podemos observar que la mayoría implementa, o al menos así se explicitan, políticas o estrategias nacionales para mejorar la retención y aumentar la constancia de los estudiantes. La mayoría de las estrategias son propuestas impulsadas por las propias Universidades y están relacionadas con distintos apoyos a los estudiantes. En las siguientes páginas se describen algunas de las acciones de forma más concreta.

4.1. Orientación y tutoría universitaria

Respecto a la implementación de sistemas de tutoría al estudiante, se observan distintas maneras de emprender la orientación, el asesoramiento y el apoyo al estudio. Por ejemplo, la creación de grupos compartidos, la tutoría entre iguales, los cursos de nivelación, los estudios a tiempo parcial o a través de la formación semipresencial. A continuación, se muestran algunas de las experiencias específicas desarrolladas en los distintos países que participan en el proyecto.

Brasil cuenta con el Programa de Educación Tutorial (PET). Consiste en una serie de actividades extracurriculares que tienen el propósito de reforzar la formación académica de los estudiantes. La particularidad es que el profesorado y los estudiantes reciben apoyo financiero. En la Universidad de Costa Rica (UCR) señalan que a través del seguimiento personalizado, el logro académico de las personas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad ha mejorado. Los estudiantes cuentan con un soporte durante todos los estudios elegidos. Esto no sucede en **Guatemala**, por ejemplo, ya que señalan que en el país no cuentan con programas nacionales de tutorías; lo que sí destacan son experiencias específicas como la Universidad de San Carlos que ha impulsado el Programa de apoyo académico al estudiante a través del uso de las TIC.

Un ejemplo más hace referencia a la UDELAS, se trata de una iniciativa de **Panamá**, que consiste en un Programa de seguimiento de estudiantes con problemas de estudio. Está coordinado desde el Decanato y brinda apoyo académico y emocional a los estudiantes que lo requieran. También es el caso de **Paraguay** con la Universidad Católica de Carapeguá y del **Perú** con la Universidad Católica de Santa María Arequipa que utilizan estrategias como tutorías sistemáticas individuales y en grupo, así como acciones de acompañamiento, clases de refuerzo y un sistema de evaluación (en el caso específico de Paraguay) que permite a los estudiantes diversas oportunidades para aprobar los exámenes.

En el caso de **Uruguay**, específicamente en la UDELAR identificamos una experiencia relacionada con la tutoría entre iguales. Esta experiencia se desarrolla en algunas carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación: Sociología, Trabajo Social y Ciencia Política y Desarrollo; el objetivo es disminuir el problema de la desvinculación temprana asociada a la adaptación a la vida universitaria y contribuir al aprendizaje y desarrollo pre-profesional de los estudiantes-tutores. Finalmente en el caso de **México** señalan líneas de la política donde tienen establecidos programas de acción tutorial, pero no apuntan de qué forma se lleva a cabo en las Universidades.

También encontramos algunos ejemplos de universidades europeas. España y Portugal sugieren otras alternativas. En el caso de **España** la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) cuenta con un servicio de orientación llamado Unidad de Asesoramiento Pedagógico (UAP). Está encargada de dar apoyo al proceso de aprendizaje continuado del alumnado. Se trabaja desde la óptica de la prevención y la intervención en los ámbitos educativo y social. Implementan actuaciones dirigidas al asesoramiento individualizado, a la orientación vocacional, a la orientación profesional, talleres para enfrentar el estrés, de formación en el tiempo libre y de técnicas de estudio entre muchas otras actividades. Por su parte, la Universidad Complutense de Madrid (UCM) ofrece un servicio de mentoría para alumnos de nuevo ingreso y alumnos internacionales con el objetivo de facilitar la integración académica y social en la vida universitaria, es realizada por los propios estudiantes y tiene un valor de 9 créditos.

En dichas universidades españolas existen servicios específicos para fomentar la inclusión de las personas discapacitadas. Tal es el caso del PIUNE (Programa para la Integración de Universitarios con Necesidades Especiales) de la UAB Barcelona; la Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad, de la Universidad Complutense de Madrid y la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad de Sevilla.

En el caso de **Portugal** observamos que cuenta con el servicio de tutoría, el cual es realizado por el profesorado, la finalidad es apoyar a los estudiantes en su integración y la organización de las actividades académicas. La importancia del trabajo de los tutores radica en el papel que asumen en la orientación personal de los estudiantes cuando se alejan de las familias o cuando tienen problemas de tipo afectivo o psicológico. Otro aspecto que llama la atención es que realizan actividades de apoyo al estudio. Algunas de las actividades se centran en: organizar las actividades académicas, ayudar en metodologías de estudio, controlar el estrés académico. Una estrategia más es que existe la posibilidad de realizar los estudios en régimen de tiempo parcial. Es decir, se diseña un plan de estudio adecuado a las circunstancias y condiciones específicas de cada estudiante.

Hasta aquí hemos podido observar una serie de ejemplos relacionados con la implementación de sistemas acompañamiento y tutoría al estudiante con la finalidad principal de evitar el abandono de los estudios universitarios. A continuación se muestran algunas de las actividades específicas relacionadas con actividades extra-curriculares que se han diseñado con la finalidad de contribuir al desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes.

4.2. *Actividades académicas destacadas*

Las universidades como instituciones responsables de la formación de los estudiantes y centros de creación y difusión de conocimiento, deben ejercer de puente entre el mundo académico y el mundo profesional. La vitalidad de una universidad puede medirse por su dinamismo, a través de la organización de conferencias, jornadas, seminarios, intercambio de experiencias y otro tipo de actividades que integren a la comunidad universitaria con miembros de otras universidades o instituciones, grupos de investigación, personal docente y con la ciudadanía en general.

Dichas actividades pueden servir, entre otros aspectos, para reunir a los estudiantes y colaborar en la definición de su propia identidad profesional; también, pueden contribuir a crear redes de colaboración como futuros profesionales; puede haber nuevos descubrimientos en la investigación, trabajos, ideas, métodos de trabajo que necesitan ser compartidos porque los estudiantes necesitan entusiasmarse más y saber que no están solos y representan una buena oportunidad para mostrarse apoyo mutuo.

En general, observamos que la oferta de ciclos de conferencias, talleres, foros e intercambio nacional e internacional son de las iniciativas más relevantes de los países participantes en el proyecto. Identificamos que en el caso de **Chile** algunos institutos profesionales impulsan actividades similares. Se menciona, por ejemplo, iniciativas relacionadas con el apoyo al aprendizaje de los estudiantes. El objetivo es mejorar las técnicas de aprendizaje comprensivo, de lectura mediante el activo (se basa en la exposición de situaciones reales donde lo relevante es desarrollar competencias específicas para mejorar el estudio).

En la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) de **Panamá** han impulsado programas dirigidos a grupos vulnerables. Uno de ellos es el acceso a los trabajadores organizados y el otro a los grupos indígenas. El primero refiere a las facilidades que tienen los líderes de los trabajadores sindicalizados para optar a una profesionalización. Trabajadores de distintas tareas productivas que están organizados en sindicatos o centrales obreras (independientemente de la ideología política). Otro de los programas es el acceso a la Universidad para la población indígena. Brindan a estos colectivos una atención preferente. Señalan que han acogido, tanto en la sede central como en el interior del país a 336 estudiantes de distintas etnias (ej. Emberá, Guna yala, Ngäbe, Buglé).

En el caso de **Perú**, son variadas y dependen de la institución que las promueve. Cuatro son las que se destacan: paradas folclóricas universitarias (Universidad del Altiplano de Puno), tienen el propósito de rescatar, preservar y conservar el folclore local. Coloquios de estudiantes organizados por ellos mismos (Universidad Católica del Perú) para debatir temas con estudiantes de otras universidades vinculados con sus especialidades. El Ministerio de Medio Ambiente promueve foros nacionales de universidades sobre gestión ambiental y desarrollo sostenible. La actividad consiste en los miembros de la Red Ambiental Interuniversitaria presente los avances en el cumplimiento de los compromisos de responsabilidad socioambiental. Finalmente, los CADE Universitarios organizados por la IAPE (Acción Empresarial) convocan a los estudiantes más destacados para tratar temas relacionados con las vías de futuro, liderazgo y fomentar un compromiso de participación con la comunidad.

Aunado a lo anterior, en **Uruguay** también tienen un programa titulado Flor de Ceibo, tiene como objetivo contribuir a la formación de los estudiantes para que colaboren activamente con la realidad del país; acompañar la puesta en funcionamiento y consolidación del Plan Ceibal.

Por lo respecta a las universidades europeas, la UAB, la Universidad Complutense de Madrid (en el caso de España) y en algunas universidades de Portugal se promueven actividades y congresos, organizados por miembros de las propias Univer-

sidades. Se organizan conferencias, jornadas, seminarios o charlas dirigidas a profesionales desde cada facultad, grupos de investigación u otras entidades vinculadas a la universidad (Asociación Amigos de la UAB, Servicio de Lenguas, Fundación Autónoma Solidaria, Consejo social de la UCM, los departamentos, la Casa del estudiante de la UCM, entre otras).

La vinculación de estudiantes a los grupos de investigación de las universidades también puede ayudar a evitar el abandono de los estudiantes universitarios, pero sobre todo, a fomentar su permanencia en el sistema universitario después de finalizar los estudios de grado. En **España**, existen las denominadas becas pre-doctorales o becas de personal investigador en formación (PIF) que pueden tomar formas distintas. Además de colaboraciones que los profesores puedan solicitar a un estudiante para un proyecto concreto mediante programas propios (becas pagadas por cada departamento según financiación del grupo de investigación), hay las llamadas becas FPU y las FPI, financiadas por el Ministerio de Educación y por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

En **Portugal**, la participación en grupos de investigación puede ocurrir en el primer ciclo (licenciaturas), pero es más común en el segundo ciclo (máster). En el primer caso la mayoría son colaboraciones puntuales en proyectos de investigación y en el segundo caso los estudiantes se integran en equipos de investigación tras recibir una beca estatal o concedida por alguna Institución de Educación Superior (IES). Con relación al tercer ciclo (doctorado) es más frecuente la participación en grupos de investigación ya sea con un proyecto individual bajo la tutela de un docente investigador o con un proyecto derivado de la actividad de un centro de investigación al que profesor orientador está vinculado.

4.3. Programas de formación del profesorado

Respecto a la formación del profesorado la mayoría de las Universidades participantes en el proyecto reportan iniciativas muy interesantes. En la siguiente tabla se resumen algunos ejemplos de las actividades que se han impulsado las universidades en los últimos años. A saber:

País	Iniciativas	Objetivos
Brasil	Programa de Consolidación de Licenciaturas (Pro docencia)	Ampliar las cualidades del docente.
Chile	Diplomados Programas de formación docente Programas de Pedagogía Universitaria Magíster	Reducir algunos efectos negativos de la docencia sobre los estudiantes derivados de la inexperiencia de los profesionales.
Costa Rica	Formación virtual (de carácter obligatorio). Programas de capacitación docente (Centro de Desarrollo Académico CEDA). Sistema de Desarrollo Profesional (UNA) Posgrado en docencia universitaria	Brindar formación sobre la enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Brindar asesoría pedagógica y ayudar en la búsqueda de metodologías que coadyuven al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Consolidar grupos de investigación, extensión, producción e innovación académica.
México	Programa para el mejoramiento del Profesorado (PROMEP).	Apoyar la formación de posgrado de los académicos y reconocer el perfil deseable de los profesores. Elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior.
Panamá	Cursos y programas de docencia universitaria. Programa de docencia (UDELAS).	Capacitar a los docentes en estrategias pedagógicas y asegurar la efectividad en su labor. Desarrollar capacidades docentes con la finalidad de formar al estudiante en las competencias profesionales. Fortalecer la identidad universitaria y el compromiso institucional de los docentes con la universidad. Adecuar los medios, estrategias y métodos de enseñanza de acuerdo a factores como el aprendizaje, la diversidad, la motivación, entre otros.

Perú	Programas de formación continua para docentes. Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH).	Atender las necesidades académicas de los estudiantes en riesgo. Prepara al docente en habilidades para el aprendizaje, tutorías en rezago académico, tutorías en rutas académicas y en excelencia académica.
Uruguay	Acreditación Regional de Carreras de Grado Maestría en Educación Universitaria. Construcción del Entorno virtual de Aprendizaje.	Formación de recursos humanos para la docencia en el país o fuera de él. Promover actividades de asesoría y apoyo al docente (uso de plataformas virtuales, diseño de guías). Capacitar en la administración de la plataforma virtual, gestión de usuarios. Promover la creación de vínculos entre distintos actores universitarios a través de la creación de comunidades presenciales y virtuales y redes de colaboración.

Tabla 7. Programas de formación del profesorado.

En **Chile**, algunos de los cursos de formación son de carácter obligatorio (tanto para el personal de tiempo completo, como para el de tiempo parcial). La formación se ha convertido, en algunas universidades, como un requisito para permanecer en la institución y/o para la promoción jerárquica. En un número más reducido de casos se exige una actualización didáctica y evaluativa cada determinado tiempo. Un aspecto que llama la atención es que no se realizan evaluaciones sistemáticas asociadas al impacto.

En **Costa Rica**, además de lo arriba señalado, cuentan con el Centro de Capacitación de Educación a Distancia (CECED) quien es el encargado de la formación en entornos virtuales. Se ofrecen talleres pedagógicos en los Centros Pedagógicos en las diferentes zonas del país. En la UCR (Departamento de Docencia) ofrece cursos, programas, consultas pedagógicas y talleres de asesoría pedagógica en diversas áreas docentes al profesorado que tiene más de dos años de trabajar en forma interina.

En **México** cuentan con el PROMEP. Es una iniciativa del gobierno federal que está dirigida a las Instituciones de Educación Superior (Institutos Tecnológicos, Escuelas Normales, Universidades interculturales, entre otros). Ha beneficiado la formación del profesorado en la medida que ha promovido la actualización de dicho colectivo. Según datos que arroja el informe del país el aumento de profesores de tiempo completo en las universidades públicas ha sido de 14,270 en 1996 a 31,018

en 2011; el aumento de número de doctores ha sido de 1,242 a 11,721; la cantidad de profesores con grado de maestría pasó de 3,853 a 15,369 (Proyecto ACCEDES, Informe México, 2012).

La formación docente en **Venezuela** forma parte de las políticas públicas y se señala que además de la formación y el mejoramiento sostenido permite al profesorado participar de ascensos en el escalafón y como consecuencia un incremento salarial.

En el caso de **España**, el personal docente e investigador de las universidades españolas ha seguido una trayectoria creciente. En el curso 2009-2010 impartían docencia en los centros propios de las universidades españolas 110.287 profesores. El crecimiento en las universidades públicas ha sido del 2% respecto al curso anterior, y en las privadas del 4%. Sin embargo, en el ámbito de las universidades públicas, el crecimiento se ha producido íntegramente entre el personal contratado, ya que el personal funcionario ha reducido ligeramente su presencia un 0,3%, situándose en este caso en 50.905 personas (Ministerio de Educación, 2012).

Las diferentes universidades españolas ofrecen cursos de formación docente a los profesores noveles. Estos tienen por objetivo desarrollar competencias relacionadas con metodologías docentes y estrategias de evaluación. La forma más habitual de comenzar una carrera académica que conduzca a un contrato estable de profesor en una universidad pública es a través de una beca pre-doctoral. Las más conocidas son las del subprograma de Formación del Profesorado Universitario (FPU) y las del subprograma Formación de Personal Investigador (FPI), ambas gestionadas por el Programa Nacional de Formación de Recursos Humanos. El primero, tiene por objeto ofrecer ayudas para promover la formación en programas de doctorado de solvencia formativa e investigadora para aquellos que deseen orientar su actividad profesional hacia la investigación y a la docencia universitaria.

Un ejemplo es que para la convocatoria de 2012 hubo 950 plazas, de las que hasta un máximo del 2% se reservan a estudiantes con una discapacidad igual o superior al 50 por ciento. Asimismo, podrán ser concedidas hasta un máximo de 50 a ciudadanos extranjeros no comunitarios en situación de estancia por estudios en España. La duración máxima de las ayudas será de cuarenta y ocho meses. En cuanto al subprograma FPI, cabe decir que son ayudas que se entregan a los grupos de investigación para que ellos mismos decidan a quien conceder la beca. La ayuda permite la formación científica de aquellos titulados superiores universitarios que deseen realizar una tesis doctoral en cualquier área del conocimiento a la vez que colaborar con un proyecto concreto dentro de un grupo de investigación.

En **Portugal** el acceso a la docencia universitaria presupone un nivel de máster o doctorado. En los politécnicos requiere la cualificación de *experto*, título obtenido a través de pruebas públicas que certifican una formación profesional relevante. La progresión en la carrera universitaria requiere requisitos obtenidos a través de procesos de evaluación obligatorios. Aparte de las carreras del área de ciencias de la educación, la formación pedagógica no es un requisito. En algunas instituciones sí se promueve la formación pedagógica, pero es de carácter voluntario y esta subvalorada frente a las competencias científicas y de investigación en las evaluaciones internas y externas. Pese a lo anterior, en los últimos años se ha reconocido la opinión de los estudiantes respecto al desempeño docente, los resultados han promovido la autoformación pedagógica.

4.4. Programas de compensación económica

El sistema universitario y los ministerios de educación tienen principios que tienden a garantizar el carácter universal del acceso a esta etapa del sistema educativo. La mayoría de los países que participan en el proyecto cuentan con una importante oferta de ayudas para el estudio en el ámbito de la Educación Superior. En este epígrafe se incluyen las becas, créditos/préstamos, bolsas de estudio, compensaciones, subvenciones específicas, entre otros que han sido una medida de apoyo para los estudiantes en general y para los grupos vulnerables en particular, veamos algunos ejemplos:

En **Chile** existe un sistema de apoyo a los estudiantes que comprende becas de arancel y otro tipo de becas que cubren una parte o el total de las tasas de la carrera seleccionada. Los créditos, como el CAE o el Crédito Fondo Solidario facilita el pago parcial o completo del arancel del pregrado.

En el caso de **Brasil**, destacan dos programas de ayuda al estudiante: el FIES (Fondo de Financiamiento Estudiantil), financiado por el Ministerio para financiar prioritariamente a estudiantes de cursos de graduación y el Pro-Uni (Universidad para todos) que tiene la finalidad de la concesión de bolsas de estudios –integrales o parciales– a estudiantes de cursos de graduación y de cursos secuenciados de formación específica.

En **Costa Rica** se reconoce que las condiciones socioeconómicas siguen siendo una barrera para que los estudiantes accedan a los estudios universitarios. Señalan, por ejemplo que el 80% de las personas que finalizaron la secundaria tienen proble-

mas de carácter económico para cursar estudios universitarios. En las Universidades públicas se brindan exoneraciones o becas socioeconómicas a un 40% (estimado) de estudiantes. Algunos de los principios que fundamentan estas propuestas se encuentran la justicia, el compromiso y la responsabilidad para atraer a estudiantes procedentes de sectores desfavorecidos. Otro recurso es que cuentan con residencias estudiantiles y apoyos para gastos de alojamiento, alimentación, transporte (siempre de acuerdo a la situación socioeconómica de los estudiantes).

En el caso de **Guatemala, Panamá, Perú y Uruguay**, las becas se dirigen a estudiantes con bajos recursos con alto rendimiento académico. En Venezuela hay becas prioritarias para alumnos con alguna discapacidad. Según los datos que aportan que de los 47.417 estudiantes con beca, 1.253 tenía algún tipo de discapacidad (ello representa el 3% del total de estudiantes becados).

Respecto a los países europeos, en el caso de **España** el Ministerio de Educación, en el curso 2010-2011 ha destinado 1.118,7 millones de euros a becas y ayudas para realizar estudios superiores (universitarios, ciclos formativos de grado superior y enseñanzas equivalentes a universitarias). Esto supone un crecimiento del 22,5% en el importe total respecto al curso 2008-2009. En total se han concedido 435.081 becas a estudiantes de Educación Superior (universitaria y no universitaria), lo que ha supuesto una inversión de 988,5 millones de euros. En este caso, las familias que tienen más de tres hijos (llamadas familias numerosas), la normativa ha venido estableciendo el derecho a la exención o reducción de los derechos y tasas académicos y administrativos en los distintos niveles educativos para las familias numerosas (50% para las de primera categoría o categoría general y 100% para las de segunda o categoría especial). El número de familias numerosas que solicitan la bonificación de la matrícula ha crecido en los tres últimos años un 8,8%, por lo que también ha aumentado el importe destinado a este concepto. En el curso 2010-2011 se ha bonificado la matrícula por familia numerosa de tres miembros a un total de 90.637 estudiantes y el importe que abonará el Ministerio a las universidades por este concepto ascenderá a 33,75 millones de euros.

Respecto a los estudiantes de maestría son potenciales beneficiarios de la convocatoria general y de movilidad de becas y ayudas al estudio. Esto quiere decir, que si un estudiante de máster cumple los criterios establecidos en los umbrales de renta, tendrá derecho a obtener una beca que al menos supondrá la cobertura gratuita de la matrícula. Si además, el estudiante se sitúa en los umbrales más bajos podrá beneficiarse del resto de los componentes de las becas, incluida la beca compensatoria. Las condiciones de concesión de las becas, así como las modalidades, las cuantías y los umbrales de renta son similares a los establecidos para los estudiantes universi-

tarios de grado, aunque con las salvedades de los requisitos académicos. El número de estudiantes de máster beneficiarios de becas generales o de movilidad ha crecido más rápidamente que el número de estudiantes de máster en el periodo que aquí se analiza (en el primer caso se ha multiplicado por 1,4 veces y en el segundo caso sólo se ha duplicado). Estos datos sólo tienen en cuenta los estudiantes que además de la matrícula gratuita han percibido algún otro tipo de ayuda económica.

Con motivo de la crisis económica, y para reforzar la cohesión social y promover la continuidad de la formación de las personas que se habían quedado en situación de desempleo, en el año 2009 se pone en marcha la convocatoria de maestrías para desempleados, de manera que aquellos titulados universitarios que estuviesen desempleados y percibiendo el subsidio de desempleo, pudieran cursar de forma gratuita un máster que facilitara su reinserción en el mercado laboral. En el curso 2009-2010 se han beneficiado de esta ayuda 6.614 estudiantes por un importe de 12,2 millones de euros y en el curso 2010-2011 han obtenido la ayuda para la gratuidad de la matrícula 5.935 jóvenes desempleados.

En **Portugal** existen programas de apoyo a los estudiantes provenientes de grupos vulnerables. El sistema de apoyo está a cargo del Ministerio de Educación y Ciencia a través de la Dirección General de educación superior. En el año 2012, un estudiante puede recibir una compensación económica en forma de beca, auxilio de emergencia o complemento de alumno desplazado desde que la renta per cápita de su familia no sea superior a 6.868,79 euros. Otra condición está relacionada con el patrimonio mobiliario (ingresos bancarios, inversiones en bolsa, acciones o títulos de hacienda, etc.) que no podrá ser superior a 100.000 euros. Para el análisis de estos elementos se recurre a los datos contenidos en las declaraciones de impuestos presentadas a Hacienda y de las cotizaciones pagadas a Seguridad Social.

4.5. Programas sociales

Otra forma de apoyar a los grupos vulnerables vinculada a la permanencia en la universidad es la implementación de programas, proyectos y actividades sociales, culturales y deportivas que tienen como propósito ofrecer otro tipo de ayudas. La siguiente tabla muestra las principales propuestas:

País	Programa	Objetivo y características
Brasil	FINEP	Promueve el desarrollo económico y social del país a través del fomento público a la ciencia, tecnología, e innovación de empresas, universidades, institutos tecnológicos.
	PROEXT Programa de extensión universitaria	Apoyar a las instituciones públicas para impulsar programas de extensión que contribuyan a la implementación de políticas públicas.
	PIBID Programa institucional de bolsas de iniciación a la docencia	Impulsar una bolsa de apoyo para la iniciación a la docencia con la finalidad de que los graduados se comprometan a ejercer el magisterio.
	PNAES Plan Nacional de asistencia juvenil	Apoyar la permanencia de los estudiantes matriculados en cursos presenciales que tengan rentas bajas.
	REUNIT Programa de apoyo a planes de restauración o expansión universitaria de universidades federales	Ampliar el acceso y permanencia en la educación superior.
	INCLUIR Programa de accesibilidad a la Educación Superior.	Apoyar a personas con NEE a la educación superior, eliminando barreras de comportamiento, pedagógicas, arquitectónicas y de comunicación.
Costa Rica	Casita Infantil	Apoyar el proceso de permanencia de estudiantes que son madres y /o padres mediante el cuidado de los hijos (con un máximo de 15 horas semanales). El 96% de las personas usuarias de este servicio son mujeres.
Chile	Becas de estudio/trabajo	Los estudiantes contribuyen con la universidad con tareas laborales (ej. Ayudante de asignaturas, ayudante de investigación, entre otras).
	Becas/cupos de equidad	Tienen el principio de promover la permanencia de los estudiantes en la Institución.
	Iniciativas de rentabilidad social	Los estudiantes se integran a programas de trabajo en la comunidad.
Panamá	Becas comunidades indígenas	Exención de pago para las personas que provienen de comunidades indígenas.
	Becas personas en situación de vulnerabilidad	Incentivo que se otorga a personas que se encuentran en situación de pobreza o que presentan alguna discapacidad para que puedan realizar los estudios en la universidad.

Perú	Programa Nacional de beca: Beca 18	Pretende fortalecer y ampliar las posibilidades de acceso y permanencia de los estudiantes menos favorecidos económicamente y con un alto rendimiento académico.
	Programa de la Universidad de San Cristóbal de Humanga ²	Apoyar a estudiantes de poblaciones quechuas y amazónicas de origen rural que se encuentran en riesgo académico y con posibles dificultades de permanencia en la universidad.
		Apoyar a estudiantes con una escolaridad citadina que necesitan un apoyo especializado para desarrollar sus potencialidades.
Uruguay	Bienestar universitario	Apoyar a los estudiantes que puedan ver comprometido el desarrollo de sus carreras ante situaciones económicas desfavorables.
		Ofrecer apoyo a los estudiantes de orientación y consulta sobre la vida universitaria. Ofrecer ayudas como: Becas, Ayuda en los pasajes, Beca alojamiento.

Tabla 8. Programas sociales en países de Latinoamérica.

En el caso de los países europeos, tenemos a **España** que presenta varios ejemplos de programas sociales, a saber: en la **Universidad Complutense de Madrid**, gran parte de las actividades extracurriculares los organiza la Casa del estudiante. Esta entidad pertenece al Vicerrectorado de estudiantes en su compromiso con los estudiantes con el objetivo de enriquecer su vida social, cultural, participativa y profesional. Muchas veces en colaboración con asociaciones de estudiantes, la Casa del estudiante del UCM lleva a cabo exposiciones culturales, teatro, espectáculos de circo o conciertos y organiza campañas de solidaridad, cooperación internacional o sensibilización por el desarrollo sostenible, etc.

Por su parte, la **Universidad Autónoma de Barcelona** cuenta con el llamado “Edificio de estudiantes” (ETC) el cual alberga todas aquellas entidades dentro de la institución universitaria que organizan eventos culturales o realizan acciones con y para la integración de los estudiantes. Se trata del servicio de “Cultura en viu”, la Unidad de Asesoramiento Pedagógico o el servicio de atención a colectivos de participación estudiantil dentro de la universidad, entre otras. Independientemente

36. No se precisa el nombre del programa.

del ETC, la UAB alberga la Fundación Autónoma Solidaria la cual fomenta el voluntariado estudiantil, la sensibilización hacia las desigualdades sociales o, por citar alguno más, la prevención en educación para la salud. Asimismo, existen numerosas asociaciones que fomentan la cohesión e integración del estudiantado dentro del campus.

De modo parecido, la **Universidad de Sevilla** realiza actividades culturales a través del Centro de Iniciativas Culturales (CICU), cuyas propuestas incluyen ciclos de música, teatro, cine, exposiciones, talleres y demás manifestaciones artísticas y culturales que organiza por sí mismo o en colaboración con otras instituciones públicas y privadas, así como la convocatoria de los premios literarios y artísticos anuales abiertos a la comunidad universitaria y al público en general.

Asimismo, las universidades disponen normalmente de instalaciones para la práctica de todo tipo de deportes y ofrecen interesantes descuentos y abonos a la comunidad universitaria. Los torneos y competiciones fuera de horario lectivo se organizan desde los servicios de deporte de cada universidad o bien desde la iniciativa propia de los estudiantes. Estas actividades se han visto reforzadas en los últimos años por la nueva normativa de los planes de estudio que reconoce hasta 6 ECTS del Plan de Estudios de cada estudiante por la participación de actividades de tipo deportivo, cultural o de voluntariado.

En **Portugal** se destaca el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Si la deficiencia presenta un grado de 60% o superior hay programas específicos que refuerzan el valor de la beca, concediendo equipamiento especializado que facilite la visión, la lectura en Braille, la audición, la movilidad, equipo didáctico específico o la contratación de intérpretes gestuales que sirvan de intermediarios entre el estudiante y el profesor.

Así, en el caso del Instituto Politécnico de Leiria, respecto a la Acción Social, además de atribuir becas y auxilios de emergencia, en 2010 crearon la Bolsa de Colaboradores, destinada prioritariamente a estudiantes con necesidades económicas y promueve su colaboración –voluntaria– en los comedores/cantinas, en las residencias, y en los propios Servicios de Acción Social. Dicha compensación que puede ser económica, en tickets/bonos de comida por el valor correspondiente a la mensualidad del alojamiento en las residencias de estudiantes.

En 2011, se creó el FASE –Fondo de Apoyo Social a los Estudiantes del Instituto Politécnico de Leiria– que se destina también a estudiantes con dificultades económicas, pero alarga el ámbito de su colaboración a otros sectores del Instituto, colaboración en bibliotecas, en la realización de eventos y, de un modo general, en el apoyo

a otros servicios en el ámbito de la institución. Este fondo, que es administrado por los Servicios de Acción Social, es soportado por una dotación proveniente de un 1% de la receta proveniente de las tasas.

En conclusión, hemos visto que resulta muy conveniente diseñar estrategias y actividades que contribuyan a la retención de los estudiantes universitarios en situación de vulnerabilidad. Se trata de construir un dispositivo estable y, a la vez, flexible y sostenible que permita a las universidades transitar con una orientación clara en la formación de dichos colectivos. Los caminos que van desde el diseño de políticas educativas de amplio espectro que consideran los múltiples escenarios dónde se desarrolla cada estudiante, pasando por el diseño de programas de apoyo económico, hasta llegar a las actividades más individualizadas y contextualizada a través de procesos de acompañamiento, como por ejemplo la mentoría y tutorías, se convierten en acciones prioritarias a la hora de diseñar acciones de soporte a los estudiantes.

Reforzar a los colectivos vulnerables través del estímulo para su permanencia en la universidad, el diseño de acciones bien articuladas, con el pertinente respeto a su utilidad y motivadora para su desarrollo profesional, pueden ser una vía eficiente por conseguir profesionales más comprometidos, satisfechos y eficientes.

REFERENCIAS

- ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México*. México DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Basualdo Navarro, M. B. (2005). *Deserción y repitencia en la educación superior universitaria en Paraguay*. Asunción-Paraguay.
- Beaupere, N.; Chalumeau, L.; Gury, N. & Hugree, C. (2007). *L'abandon des études supérieures. Rapport réalisé pour l'Observatoire national de la vie étudiante*. Paris: La Documentation Française.
- Braxton, J. M. (Ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Braxton, J. M.; Hirschy, A. S. & McClendon, S. A. (2011). *Understanding and Reducing College Student Departure: ASHE-ERIC Higher Education Report* (Vol. 16/3). Jossey-Bass.

- Bruneforth, M.; Motivans, A. & Zhang, Y. (2004). *Investing in the future: financing the expansion of educational opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Cabrera, L.; Tomás, J.; Álvarez, P. & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm
- CINDA (2006). *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), IESAL-UNESCO.
- (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Cingano, F. & Cipollone, P. (2007). University Drop-Out: The Case of Italy. *Temidi Discussion del Servizio Studi*, 626 April. Recuperado de http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/temidi/td07/td626_07/td626/en_tema_626.pdf
- Diconca, B. (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Comisión Sectorial de Enseñanza. UDELAR. Recuperado de: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/INFORME%20TOTAL%20VERSI%C3%93N%2004.08.2011.pdf>.
- Donoso, S.; Donoso, G. & Arias, O. (2010). Iniciativas de Retención de estudiantes de Educación Superior. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 15-62.
- Gairín, J.; Triadó, X. & Figuera, P. (Eds.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_30801544_1.pdf.
- Hovdhaugen, E. (2009). Transfer and dropout: different forms of student departure in Norway. *Studies in Higher Education*, 34(1), 1-17.
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: Metrópolis.
- Longden, B. (2001). Off Course - Renewed Interest in Retention But Whose Interest is Being Served? Ponencia presentada en *Higher Education Close Up Conference 2* (Lancaster University, 16-18 July 2001). Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001766.htm>.

- López, A. & González, L. (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).
- OECD (2011). *Education at a Glance*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/eag2011>
- Rauret, G. & Grifoll, J. (2001). Estrategias presentes y futuras para la captación y acogida de estudiantes universitarios. Presentado en “*La demanda y la captación de estudiantes en las universidades*”, February 16, Barcelona, España.
- SIES (2010). *Informe sobre Retención de Primer año de las carreras: Cohorte de Ingreso 2009* (Proceso SIES 2010).
- Southerland, J.N. (2006). *Formulating a new model of college choice and persistence*. Paper presented at ASHE Annual Conference November 3, 2006.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 1, 89-125.
- Torrado, M.; Rodríguez, Ll.; Freixa, M.; Dorio, I. & Figuera, P. (2010). Models explicatius i factors associades a l'abandonament universitari. En: J. Gairín, X. Triadó y P. Figuera (Eds.) *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes* (pp. 11-32). Barcelona: AQU Catalunya. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_30801544_1.pdf

V.
**DIAGNÓSTICO E IDENTIFICACIÓN
DE COLECTIVOS VULNERABLES
EN LA UNIVERSIDAD³⁷**

Diego Castro (Coord.)

María del Mar Duran

Marita Navarro

José Luis Muñoz

Joaquín Gairín

37. El presente capítulo recoge aportaciones de las distintas universidades participantes en el proyecto ACCEDES y, específicamente, considera las aportaciones de síntesis realizadas en el encuentro realizado en la Università degli Studi di Bergamo (12-14 de septiembre de 2012).

1. INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha de las actuaciones orientadas a la consecución del objetivo general del proyecto (Mejorar el nivel de éxito académico de los jóvenes pertenecientes a colectivos vulnerables o excluidos en las instituciones de educación superior de Latinoamérica) obliga a definir los términos ‘colectivos vulnerables o excluidos’ ya que manifiestan una gran polisemia. Esa acotación conceptual es imprescindible para el ulterior diseño de instrumentos de diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables.

Inicialmente, se ha definido la exclusión social como la imposibilidad del individuo a participar en el funcionamiento básico de la realidad política, social y económica de su contexto social (Tsaklogou & Papadopoulos; 2002). Así, las desigualdades de formación por motivos de origen geográfico o social, de oportunidades de trabajo, salariales y de ingresos constituyen dimensiones críticas de la exclusión social. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en su presentación del informe “Los de afuera. Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe” (Márquez et al., 2007) dibuja como potenciales colectivos en riesgo o exclusión social a los grupos indígenas, las personas discapacitadas físicamente, la población con un índice de desarrollo humano (IDH) muy bajo y las mujeres. Así, por ejemplo, aunque la situación de las mujeres ha mejorado notablemente durante las últimas décadas, aún existen altos índices de discriminación entre las comunidades negras, indígenas y pertenecientes en grupos socialmente excluidos. Aunque la presencia de la mujer en el mundo laboral está aumentando en algunos países como Nicaragua, Paraguay, República Dominicana o Venezuela, las mujeres constituyen menos del

33% de la fuerza laboral. En relación a otros colectivos, los datos evidencian que en Perú los niños pobres no indígenas tienen más probabilidades de completar la enseñanza secundaria que los niños pobres indígenas; en Bolivia y Guatemala los niños indígenas comienzan la escuela en edades más tardías y la abandonan antes. Como se ha demostrado (Buvinic, Mazza & Pungiluppi, 2004) pocos niños con algún tipo de discapacidad entran en la educación secundaria y la completan; en nivel postsecundario, la mayoría de estudiantes con discapacidad son dirigidos a programas vocacionales y no acceden a estudios universitarios.

Los colectivos excluidos presentan en el acceso a la Educación Superior grandes problemáticas debido a la situación económica, de marginación o de dificultad de acceso a los sistemas de formación e instrucción, lo que no hace más que complicar su situación de exclusión social. Recientes investigaciones (Mato, 2012) demuestran el papel que juega la formación universitaria en el sistema de promoción de los colectivos más desfavorecidos; ya que ésta puede proporcionar herramientas para la promoción profesional y social. Por ello ante la oferta universitaria no todos los colectivos sociales tienen las mismas oportunidades en su acceso, desarrollo y éxito académico.

El desarrollo de políticas (incluidas las educativas) que faciliten el acceso a las oportunidades de formación resulta fundamental para combatir la naturaleza permanente de la exclusión. Aunque se ha avanzado, según datos del Banco Mundial, América Latina (AL), igual que Europa oriental o Asia, invierte casi el 5 por ciento de su PIB en educación, en cambio, los resultados en los distintos niveles educativos están por debajo del promedio según los datos ofrecidos en el último informe PISA o en los informes TIMs, OCDE y otros. Los sistemas universitarios en AL no sólo deben enfrentarse así al desafío de incorporar a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos, sino que deben aspirar a convertir las universidades en el marco propicio para desarrollar un conjunto de competencias que permitan la participación activa, crítica y transformadora de los ciudadanos en sus sistemas económicos y sociales. Avanzar en este conjunto de competencias plantea, entre otras cuestiones, la necesidad de garantizar la permanencia de esas personas en las instituciones universitarias.

Nuestro grupo destinatario lo configuran los colectivos que, por distintas circunstancias, se convierten en vulnerables en cualquiera de las fases del proceso formativo universitario: acceso, promoción y egreso. Por tanto, los beneficiarios finales serán las instituciones de educación superior (IES) susceptibles de acogerlos para que puedan desarrollar políticas y modelos de atención específica a estos colectivos y facilitar de ese modo su desarrollo organizativo.

Vista la complejidad semántica de los términos involucrados, así como los difusos límites de su conceptualización, se hace imprescindible acotar los significados a fin de dotarlos de la necesaria univocidad para avanzar en el proyecto y hacer lo más coherentes posibles las diferentes acciones planificadas.

2. COLECTIVOS VULNERABLES Y CAMPOS SEMÁNTICOS AFINES

A continuación, vamos a identificar los diferentes conceptos afines y, por tanto, los más utilizados para presentar no sólo sus definiciones básicas sino también sus relaciones sistémicas a fin de poder diseñar el instrumento de diagnóstico. Cabe considerar en este apartado, los referentes y contenidos conceptuales ya introducidos en el capítulo II.

2.1. *Colectivos vulnerables*

Los académicos de las diferentes universidades vinculadas al Proyecto ACCEDES definieron los colectivos vulnerables como:

Los colectivos vulnerables en entornos de riesgo y hacia la exclusión social pueden ser definidos como los grupos humanos con limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso exitoso de las universidades en los países iberoamericanos que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales, tienden a identificarse como ejemplo de grupos vulnerables o excluidos aquellos pertenecientes a pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidades, mujeres, trabajadores rurales y urbanos, entre otros, de acuerdo con los particulares contextos y realidades socioculturales e institucionales. (Acta del I Encuentro de Coordinación, Panamá, 27 a 29 de febrero de 2012).

Por su parte, Blanco (2007) identifica para la UNESCO que los colectivos vulnerables se encuentran en una situación de desigualdad en lo que se refiere al acceso, la continuidad de estudios y los resultados de aprendizaje. Igualmente sostiene que las poblaciones vulnerables son las personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden y califica 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. Se identifica también que 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.

Se puede identificar (Blanco, 2007) que la vulnerabilidad se refiere específicamente a poblaciones que presentan las siguientes condiciones:

Institucionales. Poca o nula presencia del o en el Estado o imposibilidad de acceso a los servicios que éste debe prestar. Carencia de un desarrollo institucional en las escalas local y regional que atienda las necesidades básicas de las poblaciones; dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado; asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo, rurales dispersas o urbano marginales.

Ambientales y del entorno. Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales. Presencia de cultivos ilícitos que degradan los ecosistemas, intensificando todo tipo de problemas económicos, sociales y culturales. También la presencia de condiciones de extrema pobreza, expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso; zonas de frontera, factores como la falta de documentación y el contrabando.

Salud. Problemas graves de seguridad alimentaria. Problemas de desnutrición y anemia. Altos índices de mortalidad, que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos.

Culturales. Situación de discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos, sino sociales y culturales. En el caso de las minorías étnicas la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.

Educativas. Bajos índices de escolaridad. Dificultades frente a los procesos de aprendizaje. Deserción y abandono.

Finalmente, la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales (2005, p.11) define

La condición de vulnerabilidad de estas poblaciones conforme un universo de problemáticas particulares que requieren mecanismos de superación. Se puede partir por brindarles un servicio educativo pertinente, con políticas específicas que permitan su acceso y permanencia en el sistema y que conlleven a vincularlas a un crecimiento económico sostenible que mejore su calidad de vida.

2.2. Riesgo social

La mayor parte de estudios sobre este constructo lo asocian a la privación de bienes materiales y a situaciones económicas muy desfavorecidas que pueden generar la exclusión del entorno social. El Instituto Vasco de Estadística identifica la población en riesgo de pobreza o exclusión como el número de personas que se encuentran en riesgo de pobreza, en situación de privación material grave o bien que viven en hogares con una intensidad de trabajo muy baja. El estudio de las tres condiciones establecidas puede darnos una idea más concreta del concepto ‘riesgo social’:

- Población que vive en hogares con intensidad de trabajo muy baja. Deben considerarse las personas que viven en hogares con una intensidad del trabajo del hogar por debajo del umbral fijado en el 20%. La intensidad del trabajo del hogar se refiere a la relación entre, por una parte, el número de meses que todos los miembros del hogar en edad de trabajar han estado trabajando durante el año de referencia de los ingresos y por otra, el número total de meses que, en teoría, podrían haber sido trabajados por los miembros del mismo hogar. Una persona en edad de trabajar se define como una persona de entre 18 y 59 años, no siendo estudiante de entre 18 y 24. Los hogares compuestos sólo por niños, estudiantes menores de 25 y/o personas de 60 años o más están excluidos del cálculo del indicador.
- Población en riesgo de pobreza después de transferencias sociales. Se considera que el umbral de pobreza fijada para este indicador es el 60% de la mediana de la renta nacional disponible equivalente (...).
- Población en situación de privación material grave. Cabe considerar las personas que no disponen de recursos para hacer frente a al menos cuatro de las siguientes situaciones: a) pagar el alquiler y las facturas corrientes, b) calentar correctamente su vivienda, c) hacer frente a gastos imprevistos, d) comer carne, pescado o proteínas equivalentes con regularidad (días alternos), e) pasar una semana de vacaciones fuera del hogar, f) disponer de coche, g) disponer de lavadora, h) disponer de TV en color, o h) disponer de teléfono.

2.3. Discriminación

Desde el enfoque que estamos defendiendo aquí coincidimos plenamente con la perspectiva de la UNESCO, al identificar la discriminación como cualquier distinción o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato de las personas y los colectivos. Para nosotros, y en relación al presente proyecto, la discriminación representa un primer nivel de segregación social que se produce por una distinción negativa y beligerante sobre una persona o colectivo, por tanto, estaríamos identificando un primer nivel en el proceso de la exclusión social.

La UNESCO aprobó en 1960 *The Convention Against Discrimination in Education* que representó un hito en la tarea de crear una base jurídica para el derecho a la educación. Fue el primer tratado internacional que se aprobó específicamente sobre la educación posteriormente en otros instrumentos elaborados por UNESCO o las Naciones Unidas también figura el principio de no discriminación. Este principio está formulado en el inciso b) del párrafo 2, del Artículo I de la Constitución de la UNESCO y va orientado a conseguir su misión de alcanzar gradualmente “el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna”. Igualmente, el Artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos prohíbe toda forma de discriminación y en su artículo 1 sobre la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, el concepto de “discriminación” abarca toda “distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”.

2.4. Marginación

La marginación se da ante una situación de discriminación recurrente, sostenida en el tiempo o agravada en sus indicadores básicos. Para nosotros, y en este caso, se podría considerar como un segundo nivel en el proceso de exclusión social. La UNESCO (2010) identifica la marginación como un escenario de desventaja aguda y persistente, arraigada en desigualdades sociales subyacentes. Por tanto, la margina-

ción se convierte en un ejemplo flagrante de una injusticia manifiestamente remediable e implica una evidente falta de integración de la población excluida de los beneficios que el desarrollo conlleva. Existen dos tipos de marginación principalmente: una es la pasiva y la otra es la activa.

- a) La marginación pasiva. Se da cuando la sociedad no pugna por integrar a determinadas personas o colectivos en las acciones del bien común. Dada esta explicación se puede entender que se pueden presentar grupos marginales a nivel económico que son agentes que no tienen lo suficiente para cubrir sus necesidades básicas y que sin embargo conocen la abundancia con la que cuentan otras personas.
- b) La marginación activa. Se da por parte del individuo el cual no acepta las normas de una sociedad que busca del bien común. Este individuo rechaza las posibilidades que la misma sociedad le brinda y no participa en ninguna actividad social, política, educativa ni económica.

La marginación consiste en el desempeño de roles devaluados; excluye a determinadas personas o grupos de personas de los ámbitos de poder e intervención social y las relega a un plano en el que carecen de acceso a cualquier instancia de consideración, dominante, normalizada o apreciada en su propio entorno social. Los esfuerzos por dimensionar y caracterizar la marginación han sido diversos y a la postre recurrentes. Podemos destacar los siguientes como indicadores de marginación: el estancamiento económico de ciertas zonas, existencia continua de desempleo, subdesempleo y consumo, analfabetismo, baja escolaridad y falta de capacitación; pautas de comportamiento identificadas por la falta de solidaridad y organización, y de menor importancia pero aún se deben de tomar en cuenta: edad, condición física o psíquica, opción sexual, cultura, religión, etc. (<http://www.surt.org/gac/2.291.htm>).

La marginación tiene terribles consecuencias, la más directa de ellas es la pobreza, que lleva consigo un sentimiento de frustración que más adelante llegará a repercutir en las estructuras y el orden social establecido; esto es debido a que el individuo se va dando cuenta de que no es dueño de su vida y de que depende de decisiones ajenas y que no hay nada o casi nada que ésta pueda hacer para que esta situación se remedie.

2.5. Exclusión

Desde nuestra consideración, la exclusión social es el tercer y más el degradado de los tres niveles analizados. Se produce no sólo por la acumulación de circunstancias

y su permanencia en el tiempo sino también por las consecuencias que éstas generan en las personas y algunos colectivos: rechazo, expulsión, imposibilidad de acceder a las acciones de interés colectivo, descartados, rechazados y sin la posibilidad real de implicarse y participar en la estructura y las dinámicas sociales. Provoca una incompatibilidad entre la persona o colectivo y el contexto socializado.

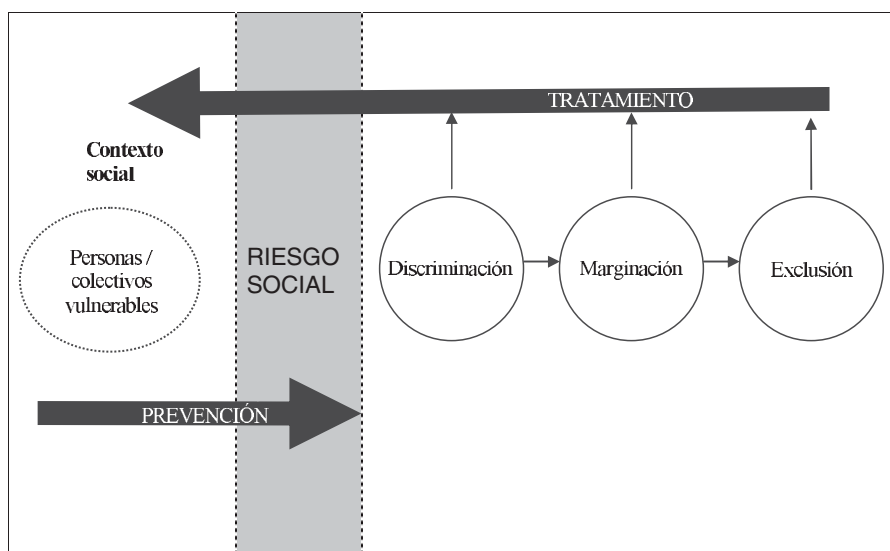
Para Gacitúa, Sojo & Sheltn (2000), la exclusión social es un concepto multidimensional que tiene, al menos, cuatro características:

- La primera es el hecho de que algunos grupos son excluidos, a través de formas económicas, del acceso a los bienes básicos y a los servicios que determinan el capital humano. Hay grupos que no tienen el mismo acceso a la educación, a la salud y a otros servicios, incluso si uno solo toma en cuenta las diferencias económicas de ingresos. Es claro que existe una discriminación en los accesos, debida a otros factores que pueden ser parte de una definición de la exclusión social.
- La segunda característica es el acceso desigual a los mercados de trabajo y a los mecanismos de protección social de las instituciones formales y a las dinámicas informales. Aún para las personas con similares niveles de capital humano y calificación parece haber un importante elemento de discriminación que debemos considerar como parte de lo que uno definiría como exclusión social, más allá de consideraciones puramente económicas.
- La tercera característica se refiere a la exclusión de los mecanismos participativos, mecanismos que por medio de la participación de diversos grupos sociales afectan al diseño, la implementación y la evaluación de programas y proyectos del sector público.
- La cuarta, y la más general de las características, es la exclusión en el sentido del desigual acceso en la práctica al ejercicio completo y protección de los derechos políticos y las libertades civiles, incluyendo la negación de derechos humanos básicos.

La exclusión social va más allá de la pobreza ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social, lo cual conduce a un número cada vez mayor de personas a ‘quedar fuera de la sociedad’ y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho. La exclusión en educación es un fenómeno de gran magnitud que no se limita a quienes están fuera de la escuela; por ejemplo, porque nunca han accedido a ella o la abandonan debido a la repetición, la falta de pertinencia de la educación, los obstáculos económicos o las circunstancias de vida de los estudiantes. La exclusión también afecta a quienes estando escolarizados son segregados o

discriminados por su etnia, género, su procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad. Hay que destacar además la aportación elaborada por la UNESCO (1999) cuando identifica la exclusión de la sociedad con “oportunidades de educación de ‘segunda clase’ que no garantizan la posibilidad de continuar los estudios, o una diferenciación que se convierte en una forma de discriminación que deja a los niños con diversas necesidades fuera de la corriente dominante de la vida escolar y, más tarde, ya de adultos, al margen de la comunidad social y cultural en general”.

De todo lo expuesto anteriormente, y en forma de ideograma, podemos representar las diferentes relaciones semánticas de los diferentes conceptos apuntados en la gráfica 1.



Gráfica 1. Relación entre conceptos vinculados a vulnerabilidad.

3. DISEÑO DEL INSTRUMENTO

En el modelo explicativo-integrador propuesto por Tinto (2008), se distinguen las características personales del estudiante y las características de la institución. En relación a esta segunda, se destacan como factores principales: estructura institucional, estructura normativa, congruencia entre estudiante y el sistema social de la

universidad, grupos de iguales, actividades extracurriculares, y la interacción con el profesorado y los administradores.

Braxton (2000) identifica como dimensiones relevantes en el estudio del abandono las características personales del alumnado (modelo psicológico), el contexto social (modelo sociológico) y la dimensión institucional (modelo organizacional e interaccionista). Por su parte, Cabrera, Tomás, Álvarez & González (2006), en su estudio sobre las causas del abandono y la prolongación de los estudios universitarios en España, incorporan el factor “características de la carrera” muy vinculado a la dimensión institucional. En él se incluyen las características del plan de estudios, infraestructura de las instalaciones de la facultad o centro, otros recursos puestos en práctica para el desarrollo o aprendizaje de las materias, funcionamiento del centro, etc.

El informe “Estudio sobre causas de la deserción universitaria” elaborado por la OEI y el Departamento de Economía de la Universidad de Chile (2008), establece como uno de los factores clave para la mejora del éxito académico y la retención de estudiantes de primer curso, las políticas institucionales; siempre y cuando, inviertan altos recursos, no esperen resultados inmediatos y se orienten hacia una estrategia global y a largo plazo. También se sostiene que “muchos programas orientados a disminuir la deserción fallan en su diseño o intensidad”. Por ejemplo, un estudiante con debilidades previas en su formación requiere una estrategia de nivelación especialmente diseñada por la institución para tener resultados en menos de un año. Esto va mucho más allá de agregar cursos suplementarios con este propósito, sin una metodología e intensidad adecuada. Requiere de cambios en los métodos de enseñanza y aprendizaje, que involucren cambios en los planes de estudios y prácticas docentes (Universidad de Chile, 2008, p.69).

Arriaga (2011) en su estudio sobre abandono de la enseñanza superior sostiene que existen una serie de predictores del abandono universitario entre los que se encuentran variables institucionales, como por ejemplo, el tipo de universidad donde se haya estudiado, la carga lectiva y la exigencia de los trabajos, la percepción de asequibilidad para obtener el título, las dificultades para rodearse de nuevos compañeros, el poder participar activamente en las experiencias de trabajo en grupo, el hecho de vincularse a actividades extra académicas organizadas por la propia universidad, tener la posibilidad de trabajar con otros compañeros, que exista el clima adecuado, el tipo de relación que se establezca con los profesores, el tener resortes de apoyo institucional en los momentos más complicados, disponer de la suficiente información en cada momento, etc.

El modelo que nosotros proponemos en este capítulo contempla cuatro dimensiones: la familiar, la personal, la institucional y la de políticas públicas de educación. Para cada dimensión se elaboran indicadores de vulnerabilidad en los tres momentos: el ingreso a la educación superior, el desarrollo de los estudios y la transición hacia el mercado laboral.

- a) **En la dimensión familiar** se establecen siete factores: la situación socioeconómica; la situación laboral; la situación educativa; la carga familiar del estudiante; la tipología familiar; las condiciones de la familia y la zona de residencia. El modelo de Tinto (op. cit.) se fundamenta en el hecho de que la integración académica y social explica la permanencia en el sistema educativo. Esta integración académica y social está influenciada, por un lado, por el bagaje de entrada del estudiante y por otro por lo familiar, considerándose tres indicadores clave: el estatus socio económico, el nivel educativo de los padres y las expectativas que tengan respecto al desarrollo del hijo. Choy (2002) resalta que los estudiantes que abandonan la universidad, entre otras características, suelen tener padres sin estudios. Southerland (2006) propone una síntesis de factores predictivos del abandono universitario y dentro de la predisposición o bagaje personal considera como indicadores: la educación familiar de base, la clase social, el nivel educativo de los padres, la situación laboral familiar y el historial laboral familiar.
- b) **La dimensión personal** comprende los factores: rendimiento académico, perfil, centro de procedencia, condiciones laborales y orientación a la carrera. La dimensión más estudiada en relación al abandono de los estudios ha sido la personal. Resultados de diversas investigaciones constatan que las variables psicológico-educativas son las que ejercen más influencia en las decisiones sobre iniciar, seguir o abandonar los estudios universitarios. Sin embargo, otros autores como Southerland (2006) proponen clasificaciones en las que la dimensión personal es más transversal y no se contempla de manera independiente. Así, la dimensión que Southerland llama “predisposición y *background* personal” contiene factores como la educación familiar de base, la clase social, el nivel educativo de los padres y/o compañeros, la situación y la historia laboral de los padres y/o compañeros, los hábitos personales y la historia académica personal. En otra dimensión llamada “Metas personales” el mismo autor considera que son factores: la mejora personal, la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades y el prestigio personal. En la dimensión “Percepción de uno mismo” incluye factores como la autoeficacia, el autocontrol, la percepción de encaje en la institución y la capacidad para completar las exigencias académicas. Nuestro modelo propone el análisis de la dimensión personal en profundidad, separándola para ello de otras dimensiones, teniendo

en cuenta que es la interacción entre ellas la que contribuye a explicar las razones de vulnerabilidad de algunos colectivos en el contexto universitario.

- c) En lo relativo a **la dimensión institucional** se contemplan cinco factores: las instalaciones, el proyecto educativo, la transición entre etapas, la financiación y el personal trabajador. A la dimensión institucional se le asignan como factores influyentes en el abandono: la tipología de la institución, la ubicación geográfica, el coste económico, las metas y finalidades de la institución, su prestigio, el plan de estudios, las políticas educativas, el perfil de los estudiantes, la concienciación de las necesidades del estudiante, la coherencia entre las características institucionales y los objetivos personales y, la relación del profesorado con el estudiante. En el estudio antes citado de Cabrera, Tomás, Álvarez & González (2006) destacan que, en relación al abandono del alumnado, los factores que más influyen son: la adecuación del contenido de las asignaturas, disfrutar de un ambiente académico adecuado y que se favorezca una buena relación con los compañeros. También incorporaron como factor clave el rol del profesorado, más concretamente sus principales rasgos y características, sus cualidades profesionales y el desempeño de la docencia, los mecanismos de estructuración, la coordinación, el uso de diferentes metodologías y el nivel de exigencia etc. Del estudio empírico concluyen que son las variables influyentes en la deserción académica la actitud del profesorado hacia la enseñanza, el nivel de exigencia del profesorado, la calidad en la interacción profesorado-alumno y el tipo de evaluación. Como se observa, la ‘dimensión institución’ ha sido incluida en los diferentes informes e investigaciones como un factor que incide, favorable o desfavorablemente, en el acceso, éxito y egreso del alumnado en la universidad.
- d) **Las políticas públicas** de Educación Superior y el conjunto de actuaciones que las nutren, tienen una transcendencia determinante en el acceso, la permanencia y el egreso de las Instituciones de Educación Superior para los colectivos más vulnerables en entornos de riesgo y su éxito académico. Estas políticas públicas, si se articulan decididamente a combatir la naturaleza permanente de la marginación y la exclusión de los colectivos más vulnerables, pueden contribuir a proporcionar auténticas oportunidades para que éstos tengan factible el acceso, la incorporación, la permanencia y el egreso de las Instituciones de Educación Superior. La consecución de unos índices más elevados de acceso, permanencia y egreso de las Instituciones de Educación Superior no es un asunto que tan sólo tiene beneficios para las Instituciones y la sociedad, sino que también los tiene para el conjunto de estudiantes de los colectivos más vulnerables que pueden así mejorar en la dirección del éxito académico y el desarrollo profesional. Por eso, de acuerdo con Rauret & Grifoll (2001) las

políticas públicas de Educación Superior se enfrentan a los desafíos de, por lo menos, integrar a los sectores sociales que aún hoy están fuera del acceso a la Educación Superior, garantizar una buena calidad de la oferta formativa superior, asegurar su financiamiento, mejorar la pertinencia económica, social y cultural y promover la mejora de la eficiencia interna del sistema de Educación Superior. De lo que se trata, en un ejercicio de democratización, es de garantizar el derecho a la Educación Superior de la comunidad, reducir las desigualdades y promover el desarrollo y la justicia social. La equidad, de acuerdo con la OECD (2007), implica garantizar iguales oportunidades de participación para la juventud, al margen de su género, etnia, nivel socioeconómico y otros aspectos diferenciales (en Espinoza & González, 2010). Así, las políticas públicas de Educación Superior de los distintos estados y países deben continuar insistiendo en la creación de las condiciones de vida y académicas necesarias, de acuerdo con Gazzola & Didriksson (2008, p.151), para promover el acceso, la permanencia y el egreso de las Instituciones de Educación Superior del conjunto de ciudadanos, dónde se incluyen los colectivos vulnerables en entornos de riesgo, siendo posible de este modo el cursar estudios superiores a lo largo de la vida. Con todo, nos parece que algunos de los principales factores que pueden entrar en juego ante el desarrollo de unas políticas públicas de Educación Superior, cuya finalidad sea la mejora del acceso, la permanencia y el egreso de las Instituciones de Educación Superior en el caso de los colectivos vulnerables en entornos de riesgo, pueden vincularse con: la regulación de políticas compensatorias; la reserva de plazas para colectivos específicos; el reconocimiento de la autonomía universitaria; la legislación educativa; el sistema de financiamiento de la Educación Superior; y los planes para el reconocimiento de la experiencia profesional.

A partir de la determinación de las 4 dimensiones establecidas, se especifican los factores y se desarrollan los indicadores que determinan cada una de las primeras, atendiendo a la situación de acceso en la universidad, progreso en la realización de los estudios y salida o promoción y acceso al mercado de trabajo. Veamos en las siguientes tablas 1, 2, 3 y 4³⁸ las relaciones entre dimensiones, factores e indicadores como síntesis de lo que hemos ido exponiendo hasta el momento y como marco lógico en la construcción de los instrumentos de diagnóstico de los colectivos vulnerables en la universidad.

38. El cuadro es el resultado del trabajo colaborativo de todos los investigadores implicados en el proyecto ACCEDES.

DIMENSION I FAMILIA	Factor 1.1 Situación socioeconómica	Factor 1.2 Situación laboral	Factor 1.3 Situación educativa	Factor 1.4 Carga familiar del estudiante	Factor 1.5 Tipología familiar	Factor 1.6 Condiciones de la familia	Factor 1.7 Zona de residencia
Ingreso	<p>Indicadores</p> <p>1.1.1 Ocupación ó desempleo de la madre/tutora</p> <p>1.1.2 Ocupación ó desempleo del padre/tutor.</p> <p>1.1.3 Ocupación ó desempleo de ambos progenitores/ tutores.</p> <p>1.1.4 Bajos ingresos económicos.</p>	<p>Indicadores</p> <p>1.2.1 Historia laboral de la madre/tutora últimos 5 años</p> <p>1.2.2 Historia laboral del padre/tutor últimos 5 años.</p> <p>1.2.3 Historial laboral propio.</p>	<p>Indicadores</p> <p>1.3.1 Nivel educativo del padre/tutor</p> <p>1.3.2 Nivel educativo de la madre /tutor.</p>	<p>Indicadores</p> <p>1.4.1 El estudiante tiene un conyugue que depende de él o ella.</p> <p>1.4.2 El estudiante tiene hijos a su cargo.</p> <p>1.4.3 El estudiante se ocupa de sus padres u otros parientes.</p>	<p>Indicadores</p> <p>1.5.1 Familia mono parental</p> <p>1.5.2 Familia extensa a cargo de una sola persona.</p> <p>1.5.3 Otras situaciones: centros de protección, acogida, centros penitenciarios.</p>	<p>Indicadores</p> <p>1.6.1 Desarraigo</p> <p>1.6.2 Enfermedad, dependencia o discapacidad de un familiar.</p> <p>1.6.3 Disfuncionalidad en las relaciones (violencia, maltrato).</p> <p>1.6.4 Minorías de grupos étnicos o lingüísticos.</p> <p>1.6.5 Falta de apoyo de la familia.</p>	<p>Indicadores</p> <p>1.7.1 A menos de 30 km. de la universidad.</p> <p>1.7.2 Entre 30 km y 50 km de la universidad.</p> <p>1.7.3 Malas condiciones de las vías de comunicación a la universidad.</p> <p>1.7.4 Deficiencias en el transporte público.</p> <p>1.7.5 Zona rural /zona urbana.</p> <p>1.7.6 Centro / periferia.</p>
Progreso	<p>Indicadores</p> <p>1.1.5 Ocupación ó desempleo de la madre/tutora</p> <p>1.1.6 Ocupación ó desempleo del padre/tutor</p> <p>1.1.7 Ocupación ó desempleo de ambos progenitores/ tutores</p> <p>1.1.8 Bajos ingresos económicos.</p>	<p>Indicadores</p> <p>1.2.4 Desempleo sobrenido de un familiar</p>		<p>Indicadores</p> <p>1.4.4 Cargas familiares sobrenidas</p>		<p>Indicadores</p> <p>1.6.6 Muerte sobrenida de un familiar</p> <p>1.6.7 Enfermedad sobrenida de un familiar</p> <p>1.6.8 Disfuncionalidad sobrenida en la familia (divorcio, separación).</p>	<p>Indicadores</p> <p>1.7.7 Cambio de residencia</p> <p>1.7.8 Empeoramiento de las vías de comunicación ó del transporte público.</p>

Egreso	Indicadores 1.1.9 Ocupación ó desempleo de la madre/tutora. 1.1.10 Ocupación ó desempleo del padre/tutor. 1.1.11 Ocupación ó desempleo de ambos progenitores/tutores. 1.1.12 Bajos ingresos económicos.	Indicadores 1.2.4 Desempleo sobrevenido de un familiar.	Indicadores 1.4.5 Cargas familiares sobrevenidas.		Indicadores 1.6.6 Muerte sobrevenida de un familiar. 1.6.7 Enfermedad sobrevenida de un familiar. 1.6.7 Disfuncionalidad sobrevenida en la familia (divorcio, separación).	Indicadores 1.7.9 Cambio de residencia. 1.7.10 Empeoramiento condiciones de las vías de comunicación ó del transporte público.
--------	---	--	--	--	---	--

Tabla 1. Factores e indicadores de la dimensión familia.

DIMENSION 2 POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN	Factor 2.1 Regulación de políticas compen- satorias	Factor 2.2 Reserva de plazas para colectivos específicos	Factor 2.3 Reconocimiento de la autonomía universitaria	Factor 2.4 Legislación	Factor 2.5 Sistema de finan- ciarón universi- taria	Factor 2.6 Planes para el reconocimiento de la experiencia profesional
Ingreso	Indicadores 2.1.1 Existencia de políticas compen- satorias (conceptos subvencionables). 2.1.2 Ayudas espe- cíficas para colecti- vos vulnerables. 2.1.3 Escasa divulgación en la convocatoria de las becas y ayudas.	Indicadores 2.2.1 No existe reserva de plazas para colectivos vulnerables (etnias, lengua, minorías, adultos mayores, discapacitados, etc.).	Indicadores 2.3.1 No exis- te políticas de descentralización universitaria que permitan atender a sus respectivos colectivos vulne- rables. 2.3.2 Tipo de auto- nomía y grado.	Indicadores 2.4.1 Incoherencia con los acuerdos internacionales sobre políticas de acceso e inclusión. 2.4.2 La legisla- ción vigente no favorece el acceso por parte de colec- tivos vulnerables.	Indicadores 2.5.1 Tasa de co- bertura pública del coste. 2.5.2 Existencia de créditos y ayudas privadas.	Indicadores 2.6.1 Inexistencia de ninguna acción para el reconoci- miento de la expe- riencia profesional.
Progreso	Indicadores 2.1.4 Supresión / disminución de las becas y ayudas.			Indicadores 2.4.3 Supresión, disminución ó recorte de dere- chos adquiridos.	Indicadores 2.5.1 Disminución de las tasas de cobertura pública del coste.	
Egreso	Indicadores 2.1.5 Supresión / disminución de las becas y ayudas.			Indicadores 2.4.4 Supresión, disminución ó recorte de dere- chos adquiridos.	Indicadores 2.5.4 Disminución de las tasas de cobertura pública del coste.	

Tabla 2. Factores e indicadores de la dimensión políticas públicas en educación.

DIMENSION 3 PERSONAL	Factor 3.1 Rendimiento académico	Factor 3.2 Perfil	Factor 3.3 Centro de procedencia	Factor 3.4 Condiciones laborales	Factor 3.5 Orientación a la carrera
Ingreso	<p>Indicadores</p> <p>3.1.1 Calificación promedior del nivel educativo anterior</p> <p>3.1.2 Historia educativa (abandono educativo previo, interrupción, fracaso escolar previo, resultados de la prueba de acceso).</p>	<p>Indicadores</p> <p>3.2.1 Auto eficacia percibida</p> <p>3.2.2 Autocontrol</p> <p>3.2.3 Expectativas o metas personales</p> <p>3.2.4 Edad y género</p> <p>3.2.5 Estado civil</p> <p>3.2.6 Etnia</p> <p>3.2.7 Dificultades específicas de aprendizaje</p>	<p>Indicadores</p> <p>3.3.1 Tipo de Centro (público, privado o subvencionado)</p> <p>3.3.2 Evaluaciones externas. Ranking. Prestigio.</p>	<p>Indicadores</p> <p>3.4.1 Situación laboral del estudiante</p> <p>3.4.2 Tipo de jornada laboral (tiempo y formalidad)</p> <p>3.4.3 Ingreso económico por su jornada laboral</p> <p>3.4.4 Trabajo relacionado con en el perfil de la carrera.</p>	<p>Indicadores</p> <p>3.5.1 Desinformación al postular</p> <p>3.5.2 Opción de la carrera</p>
Progreso	<p>Indicadores</p> <p>3.1.3 Resultados y evaluaciones.</p> <p>3.1.4 Disminución en el Rendimiento Académico.</p>	<p>Indicadores</p> <p>3.2.8 Auto eficacia percibida.</p> <p>3.2.9 Autocontrol.</p> <p>3.2.10 Expectativas o metas personales.</p> <p>3.2.11 Desmotivación.</p> <p>3.2.12 Poca relación interpersonal (estudiantes, docentes y autoridades administrativas).</p> <p>3.2.13 Poca aceptación o rechazo por el grupo clase.</p> <p>3.2.14 Dificultad en la adaptación de un nivel a otro (honorarios, exigencias educativas, tipo de profesor).</p> <p>3.2.15 Experiencias negativas dentro de la institución.</p> <p>3.2.16 Percepción de discriminación.</p> <p>3.2.17 Trastornos psicológicos.</p>		<p>Indicadores</p> <p>3.4.5 Cambio en la situación laboral.</p> <p>3.4.6 Cambio en el tipo de jornada laboral (tiempo y formalidad).</p> <p>3.4.7 Reducción en los ingresos económicos.</p> <p>3.4.8 Dificultad alternancia estudios y trabajo.</p>	<p>Indicadores</p> <p>3.5.3 Insatisfacción con la elección de los estudios.</p>

Egreso	Indicadores 3.2.18 Percepción de la baja utilidad de los estudios. 3.2.19 Expectativas o metas personales bajas. 3.2.20 Obtención de bajo resultados académicos finales.	Indicadores 3.4.9 Dificultad en la promoción laboral 3.4.10 Ausencia de relaciones sociales para la inserción laboral			
--------	---	---	--	--	--

Tabla 3. Factores e indicadores de la dimensión personal.

DIMENSION 4 INSTITUCIÓN	Factor 4.1 Instalaciones	Factor 4.2 Proyecto educativo	Factor 4.3 Transición	Factor 4.4 Financiación	Factor 4.5 Personal
Ingreso	Indicadores 4.1.1 Instalada en una zona de riesgo. 4.1.2 Sedes: centralizada o territorializada. 4.1.3 Rural / Urbana. 4.1.4 Barreras arquitectónicas y accesibilidad. 4.1.5 Residencia de estudiantes.	Indicadores 4.2.1 Modalidades: presencial, semipresencial, a distancia. 4.2.2 Flexibilidad: horarios. 4.2.3 Planes para necesidades educativas especiales. 4.2.4 Diseño del plan de estudios: carga crediticia, rigidez / optatividad, incompatibilidades. 4.2.5 Acciones comunicacionales de sensibilización. 4.2.6 Estructuras y servicios.	Indicadores 4.3.1 Planes en los que participan estudiantes de últimos cursos de enseñanza media, guías por académicos. 4.3.2 Programas de tutorización y acompañamiento inicial. Tutorías. 4.3.3 Acciones prope- deúaticas. 4.3.4 Existen programas de captación de alumnado. 4.3.5 Programas especiales de atención al estudiante novel.	Indicadores 4.4.1 Recibe fondos públicos para colectivos vulnerables. 4.4.2 Destina fondos propios para colectivos vulnerables. 4.4.3 Ofrece becas (%) a colectivos vulnerables (cuáles). 4.4.4 Convenios para recibir estudiantes becados por organizaciones externas.	Indicadores 4.5.1 Capacitación, apoyo o asesoramiento al profesorado para el trabajo con colectivos vulnerables. 4.5.2 Valoración de experiencias previas con colectivos vulnerables en la selección. 4.5.3 Cantidad de alumnos por docente. 4.5.4 Cantidad de alumnos por personal administrativo.

Progreso	<p>Indicadores 4.1.6 Empeoramiento de los riesgos.</p>	<p>Indicadores 4.2.7 Cambios en la oferta de modalidades. 4.2.8 Cambios en horarios. 4.2.9 Cambios en el diseño del plan de estudios. 4.2.10 Empeoramiento en las estructuras y servicios.</p>	<p>Indicadores 4.3.6 Planes específicos para alumnos vulnerables. 4.3.7 Programas de tutorías. 4.3.8 Existen programas con actividades de refuerzo y compensación.</p>	<p>Indicadores 4.4.5 Carencia de fondos públicos para colectivos vulnerables. 4.4.6 Carencia de fondos propios para colectivos vulnerables. 4.4.7 Carencia de becas (%) a colectivos vulnerables (cuáles).</p>	<p>Indicadores 4.5.5 Cantidad de alumnos por docente. 4.5.6 Cantidad de alumnos por personal administrativo.</p>
Egreso	<p>Indicadores 4.1.7 Zonas sin posibilidad de generar oportunidades sociales, laborales, etc.</p>	<p>Indicadores 4.2.11 Carencia de servicios de empleabilidad. 4.2.12 Programas Universidad y empresa. 4.2.13 Coherencia plan de estudios y las demandas laborales.</p>	<p>Indicadores 4.3.9 Hay acciones para que el profesorado ayude y guíe en la inserción laboral.</p>	<p>Indicadores 4.4.8 Coste de los trámites de graduación.</p>	<p>Indicadores 4.5.7 Capacitación y asesoramiento del personal para la inserción del alumnado en el ámbito profesional.</p>

Tabla 4. Factores e indicadores de la dimensión institución.

4. DIAGNÓSTICO DE COLECTIVOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD: LISTA DE VERIFICACIÓN Y CUESTIONARIO DE VALORACIÓN

Una vez identificadas las dimensiones, los factores e indicadores, se pueden diseñar diferentes modalidades de instrumentos. El más sencillo, a la par que efectivo, podría ser la **lista de verificación** (o control), ya que permite una sencilla aplicación y un análisis de explotación de resultados. La propuesta de la tabla 5 recoge los indicadores reconocidos y más frecuentes que se asociación a la vulnerabilidad.

✓	<i>Marcar si se da la condición expresada en las siguientes afirmaciones</i>
	Dimensión 1: Políticas Públicas de Educación
	Factor 1.1. Regulación de políticas compensatorias
	1.1.1. No existen políticas compensatorias (conceptos subvencionables)
	1.1.2. No hay ayudas específicas para colectivos vulnerables
	1.1.3. Escasa divulgación en la convocatoria de las becas y ayudas
	1.1.4. Supresión o disminución de las becas y ayudas
	Factor 1.2. Reserva de plazas para colectivos específicos
	1.2.1. No existe reserva de plazas para colectivos vulnerables
	Factor 1.3. Reconocimiento de la autonomía universitaria
	1.3.1. No existen políticas de descentralización universitaria que atiendan a colectivos vulnerables
	1.3.2. No hay autonomía
	Factor 1.4. Legislación
	1.4.1. La legislación vigente no favorece el acceso a colectivos vulnerables
	1.4.2. Hay incoherencia con los acuerdos internacionales sobre políticas de acceso e inclusión
	Factor 1.5. Sistema de financiación universitaria
	1.5.1. Inexistencia de tasa de cobertura pública del coste de los estudios
	1.5.2. Inexistencia de créditos y ayudas privados
	Factor 1.6. Planes para el reconocimiento de la experiencia profesional
	1.6.1. Inexistencia de acciones para el reconocimiento de la experiencia profesional
	Dimensión 2: La institución de Educación Superior
	Factor 2.1. Instalaciones
	2.1.1. Edificios instalados en zonas de riesgo
	2.1.2. Sedes territorializadas
	2.1.3. Edificios alejados de zonas rurales

	2.1.4. Existencia de barreras arquitectónicas y de accesibilidad
	2.1.5. Inexistencia de residencias de estudiantes
	Factor 2.2. Proyecto educativo
	2.2.1. Pocas modalidades educativas: presencial, semipresencial, a distancia...
	2.2.2. Poca flexibilidad horaria
	2.2.3. Inexistencia de planes de necesidades educativas específicas
	2.2.4. Diseño del plan de estudios: mucha carga crediticia, rigidez o poca optatividad, horarios incompatibles...
	2.2.5. Ausencia de acciones comunicacionales de sensibilización
	2.2.6. Ausencia de estructuras y/o de servicios
	Factor 2.3. Transición
	2.3.1. No existen planes en los que participan estudiantes de últimos cursos de enseñanzas medias guiados por académicos
	2.3.2. Inexistencia de programas de tutorización y acompañamiento inicial
	2.3.3. No se dan acciones propedéuticas
	2.3.4. Inexistencia de programas de captación de alumnado
	2.3.5. Inexistencia de programas especiales de atención al estudiante novel
	Factor 2.4. Financiación
	2.4.1. No se recibe fondos públicos para colectivos vulnerables
	2.4.2. No se destinan fondos propios para colectivos vulnerables
	2.4.3. No se ofrecen becas a colectivos vulnerables
	2.4.4. Inexistencia de convenios para recibir estudiantes becados por organizaciones externas
	Factor 2.5. Personal académico y de servicios
	2.5.1. Inexistencia de apoyo y/o asesoramiento al profesorado para el trabajo con colectivos vulnerables
	2.5.2. No se valoran las experiencias previas con colectivos vulnerables en la selección del profesorado
	2.5.3. Cantidad alta de alumnos por docente
	2.5.4. Cantidad alta de alumnos por personal administrativo
	Dimensión 3: Contexto Familiar del Estudiante
	Factor 3.1. Situación socioeconómica
	3.1.1. Desempleo de la madre/tutora
	3.1.2. Desempleo del padre/tutor
	3.1.3. Bajos ingresos económicos
	Factor 3.2. Situación laboral
	3.2.1. Desempleo laboral de la madre/tutora durante los últimos 5 años

	3.2.2. Desempleo laboral de la padre/tutor durante los últimos 5 años
	Factor 3.3. Situación educativa
	3.3.1. Nivel educativo bajo del padre/tutor
	3.3.2. Nivel educativo bajo de la madre/tutora
	Factor 3.4. Carga familiar del estudiante
	3.4.1. El estudiante tiene un conyugue que depende de él o ella
	3.4.2. El estudiante tiene hijos a su cargo
	3.4.3. El estudiante se ocupa de sus padres u otros parientes
	Factor 3.5. Tipología Familiar
	3.5.1. Familia mono parental
	3.5.2. Familia extensa a cargo de una sola persona
	3.5.3. Pertenencia a un centro de protección de menores, centro penitenciario, centro de acogida...
	Factor 3.6. Condiciones de la familia
	3.6.1. Desarraigo
	3.6.2. Enfermedad, dependencia o discapacidad de un familiar
	3.6.3. Disfuncionalidad en las relaciones interpersonales (violencia, maltrato...)
	3.6.4. Pertenencia a alguna minoría étnica o lingüística
	3.6.5. Falta de apoyo de la familia
	Factor 3.7. Zona de residencia
	3.7.1. A más de 30 Km. del centro de enseñanza superior
	3.7.2. Malas condiciones de las vías de comunicación hasta el centro de enseñanza superior
	3.7.3. Deficiencias en el transporte público
	3.7.4. Zona rural
	3.7.5. Zona periférica al núcleo urbano
	Dimensión 4: El Estudiante
	Factor 4.1. Rendimiento académico
	4.1.1. Calificación por debajo del promedio del nivel educativo anterior
	4.1.2. Historia educativa vulnerable (abandono educativo previo, interrupciones en los estudios anteriores, fracaso escolar previo, fracasos en las pruebas de acceso...)
	Factor 4.2. Perfil personal
	4.2.1. Baja auto eficacia percibida
	4.2.2. Bajo nivel de autocontrol
	4.2.3. Escasas expectativas o metas personales
	4.2.4. Género femenino

	4.2.5. Etnia minoritaria
	4.2.6. Dificultades específicas de aprendizaje
	Factor 4.3. Centro de procedencia
	4.3.1. Centro de procedencia público
	4.3.2. Bajos resultados en las evaluaciones externas, bajo prestigio
	Factor 4.4. Condiciones laborales
	4.4.1. Compaginación estudios y trabajo
	4.4.2. Jornada laboral completa
	4.4.3. Ingreso económico por su jornada laboral inferior al salario mínimo inter-profesional
	4.4.4. Trabajo no relacionado con el perfil académico
	Factor 4.5. Orientación de la carrera
	4.5.1. Desinformación al postular
	4.5.2. Los estudios que está cursando no son los escogidos en primera opción.

Tabla 5. Lista de verificación para identificar colectivos vulnerables.

El análisis a realizar podría ser cuantitativo, cualitativo o mixto. Por una parte, la presencia de más indicadores referidos a un mismo colectivo indicaría una mayor vulnerabilidad; por otra parte, se pueden realizar análisis más cualitativos que consideren tanto la importancia mayor que se quiere dar a unos factores e indicadores sobre otros: La combinación de ambos análisis podría permitir, por otra parte, ajustar las valoraciones y los comentarios que se pudieran hacer.

Los diferentes indicadores podrían servir también para realizar un **cuestionario de valoración** que considerara las distintas alternativas que se pueden presentar en la realidad universitaria. La tabla 6 recoge un posible desarrollo parcial para dos de las dimensiones consideradas en el estudio realizado³⁹.

Se trata, en este caso, de que las instituciones seleccionen las opciones más cercanas a su realidad en la matriz de información. Los colectivos más vulnerables para una universidad serían aquellos que tienen más características de vulnerabilidad y sitúan mayoritariamente su perfil en la parte más oscura del gráfico. La gráfica 2

39. El encuentro realizado en la Università degli Studi di Bergamo (Italia), del 12 al 14 de septiembre de 2012, sirvió para avanzar en la concreción del modelo de cuestionario que habría de servir a las instituciones participantes en ACCEDES para realizar una primera identificación de sus colectivos vulnerables.

presenta, al respecto, dos posibles situaciones, donde A representaría una situación de mayor vulnerabilidad, por tener una mayor presencia de rasgos de vulnerabilidad.

COLECTIVO VULNERABLE 'A'					COLECTIVO VULNERABLE 'B'				
ÁMBITOS	NIVEL DE VULNERABILIDAD				ÁMBITOS	NIVEL DE VULNERABILIDAD			
	+		-			+		-	
Características personales	X				Características personales				X
Historial educativo		X			Historial educativo				X
Condiciones laborales	X				Condiciones laborales			X	
Apoyo institucional	X				Apoyo institucional			X	
.....								
.....								

Gráfica 2. Posibles perfiles de colectivos vulnerables.

DIMENSIÓN: Institución/		NIVEL DE VULNERABILIDAD				
ÁMBITOS		+			-	
INDICADORES						
INGRESO	Planes de acción institucional (Tipología, contenido y difusión de los planes de apoyo)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Posee planes de estudio rígidos que no posibilitan optatividad ni flexibilidad curricular <input type="checkbox"/> Escasos/nulos planes de orientación y tutoría <input type="checkbox"/> Escasos/nulas acciones propedéuticas <input type="checkbox"/> Escasas/nulas acciones de comunicación o sensibilización 	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
	Actuaciones institucionales específicas (Planes y programas específicos)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ausencia de planes de transición secundaria-universidad <input type="checkbox"/> Escasos/nulos programas específicos de atención a estudiantes noveles <input type="checkbox"/> Escasos/nulos programas específicos para personas con n. educativas especiales 	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas
	Factores estructurales (Infraestructura y logística específicos)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Existen barreras que limitan la accesibilidad <input type="checkbox"/> Escasos/nulas residencias para estudiantes <input type="checkbox"/> Escasos/nulos servicios específicos para alumnado de nuevo ingreso 	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas
	Condiciones de la oferta (Condiciones que favorecen atender la diversidad)	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No existe flexibilidad horaria. <input type="checkbox"/> La modalidad de formación (presencial, virtual,...) es única <input type="checkbox"/> La ratio media alumno/profesor es tan alta* que dificulta la atención personal <input type="checkbox"/> La ratio media alumnos /personal administrativa es inferior a la habitual** 	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas

* La relación de 20/30 se considera aceptable

** La relación de 30 se considera aceptable

DIMENSIÓN: Institución/		NIVEL DE VULNERABILIDAD			
ÁMBITOS	INDICADORES	+	-	-	-
Planes de acción y actuaciones institucionales	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realiza cambios en el plan de estudios <input type="checkbox"/> Elimina planes de orientación y tutoría <input type="checkbox"/> Elimina planes específicos para alumnos vulnerables <input type="checkbox"/> Elimina programas y actividades de refuerzo 	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
		Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una de las opciones presentadas	Ninguna de las opciones presentadas
		Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
Condiciones de la oferta	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Empeoramientos en la flexibilidad horaria y reducción de modalidad formativa. <input type="checkbox"/> Aumenta la ratio media alumno/profesor <input type="checkbox"/> Aumenta la ratio media alumnos/personal administrativa 	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
Factores estructurales y Recursos económicos	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se manifiestan nuevas barreras que limitan la accesibilidad <input type="checkbox"/> Hay un empeoramiento de los servicios de atención a colectivos vulnerables <input type="checkbox"/> No recibe/ no invierte fondos para colectivos vulnerables. <input type="checkbox"/> Elimina las becas para alumnos de colectivos vulnerables. 	Se dan las cuatro opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
DIMENSIÓN: Institución		NIVEL DE VULNERABILIDAD			
ÁMBITOS	INDICADORES	+	-	-	-
Vinculación al mercado laboral, Guía para la transición y Costes de tramitación	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> No existe un servicio que ayude a la incorporación al mundo laboral. <input type="checkbox"/> El plan de estudios no es coherente con las demandas laborales. <input type="checkbox"/> No existe formación ni asesoramiento específico sobre inserción laboral para el personal de la universidad <input type="checkbox"/> No existen acciones de orientación para la inserción laboral <input type="checkbox"/> El coste de los trámites para la expedición de títulos y certificados es muy elevado. 	Se dan las cuatro o cinco de las opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
		Se dan las cuatro o cinco de las opciones presentadas	Se dan tres de las opciones presentadas	Se dan dos de las opciones presentadas	Se da una o ninguna de las opciones presentadas
PROGRESO					
EGRESO					

DIMENSIÓN: Políticas públicas de educación/			
ÁMBITOS	INDICADORES	+	NIVEL DE VULNERABILIDAD
INGRESO	Políticas inclusivas (Hay política y legislación específica y se permiten acciones contextualizadas)	<input type="checkbox"/> No existen políticas y legislación específicas <input type="checkbox"/> No se permite la respuesta contextualizada <input type="checkbox"/> No reconocen la experiencia profesional <input type="checkbox"/> Poseen coherencia con orientaciones y acuerdos internacionales	Se dan las cuatro opciones presentadas Se dan tres de las opciones presentadas Se dan dos de las opciones presentadas
		<input type="checkbox"/> Escasas/nulas ayudas específicas <input type="checkbox"/> No contemplan reserva de plazas para colectivos específicos <input type="checkbox"/> Las tasas de cobertura pública no son altas <input type="checkbox"/> No existen o hay déficit de créditos y ayudas privadas	Se dan las cuatro opciones presentadas Se dan tres de las opciones presentadas Se dan dos de las opciones presentadas
PROGRESO	Políticas y acciones para la inclusión	<input type="checkbox"/> Se suprimen o disminuyen las políticas específicas y se disminuyen los derechos adquiridos <input type="checkbox"/> Se disminuyen las tasas de cobertura pública del coste de los estudios	Se dan las dos opciones presentadas casi en su totalidad Se dan las dos opciones presentadas parcialmente Se da una de las dos opciones presentadas parcialmente
		<input type="checkbox"/> Se suprimen o disminuyen las políticas específicas y se disminuyen los derechos adquiridos <input type="checkbox"/> Se disminuye las tasas de cobertura pública del coste de los estudios	Se dan las dos opciones presentadas casi en su totalidad Se dan las dos opciones presentadas parcialmente Se da una de las dos opciones presentadas parcialmente
EGRESO	Políticas y acciones para la inclusión	<input type="checkbox"/> Se suprimen o disminuyen las políticas específicas y se disminuyen los derechos adquiridos <input type="checkbox"/> Se disminuye las tasas de cobertura pública del coste de los estudios	Se dan las dos opciones presentadas casi en su totalidad Se dan las dos opciones presentadas parcialmente Se da una de las dos opciones presentadas parcialmente
		<input type="checkbox"/> Se suprimen o disminuyen las políticas específicas y se disminuyen los derechos adquiridos <input type="checkbox"/> Se disminuye las tasas de cobertura pública del coste de los estudios	Se dan las dos opciones presentadas casi en su totalidad Se dan las dos opciones presentadas parcialmente Se da una de las dos opciones presentadas parcialmente

Tabla 6. Cuestionario de valoración parcial para identificar colectivos vulnerables.

Concretar y completar el instrumento a utilizar en la detección y análisis de colectivos vulnerables mediante instrumentos como los mencionados trata de superar aproximaciones basadas en la mera experiencia o en la intuición, proporcionando elementos de racionalidad al análisis.

Somos conscientes, por otra parte y así lo hemos venido exponiendo en las últimas páginas, que la vulnerabilidad es un factor contextual, es decir, puede manifestarse de formas diversas en función del contexto. Desde este punto de vista, resulta importante contextualizar el instrumento que se utilice y considerar que la información a recoger con los distintos instrumentos debe de ser contrastada a partir, por ejemplo, de algunas de las siguientes opciones:

- a) Reunión de los responsables académicos de la institución.
- b) Reunión de los responsables académicos de la institución + reunión de responsables de unidades académicas.
- c) Reunión de los responsables académicos de la institución + reunión de responsables de unidades académicas + reuniones con estudiantes pertenecientes a colectivos vulnerables.
- d) Consulta de las bases de datos de las universidades que pueden facilitar información para la identificación de los colectivos: número de estudiantes de cada colectivo, nivel de fracaso, tasas de abandono, etc.
- e) Otras posibilidades que determine cada universidad.

Igualmente, cabe considerar la conveniencia de combinar los diferentes instrumentos que se puedan emplear para así poder contrastar la información recogida. De esta manera, podemos, por ejemplo, contrastar los datos generales y más cuantitativos obtenidos a partir de los cuestionarios o las listas de verificación con otros de corte más cualitativo como puedan ser la utilización de grupos focales de discusión o entrevistas.

REFERENCIAS

- Arriaga, J. (2011). Reflexiones sobre los tipos de abandono en la enseñanza superior. En *II Jornada sobre la Dimensión Social de la educación Universitaria en España*. Universidad de Valencia.
- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II

- Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires: UNESCO.
- Braxton, J. M. (Ed.) (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Buvinic, M.J.; Mazza, J. & Pungiluppi, R. (2004). *Inclusión social y desarrollo económico en Latinoamérica*. Washington D.C: Banco Internacional de Desarrollo.
- Cabrera, L.; Tomás, J.; Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono en los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.
- Choy, S. P. (2002). *Access and Persistence: Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students*. Washington: American Council on Education. Disponible en http://www.ccsse.org/publications/access_persistence.pdf [consulta 18/12/2012].
- Departamento de Economía (2008). Estudio sobre causas de la deserción universitaria. OEI: Centro de Microdatos Departamento de Economía, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.oei.es/pdf2/causas-desercion-universitaria-chile.pdf> [consulta 18/12/2012].
- Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. República de Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Espinoza, O. & González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: experiencias y resultados. En *Revista ISEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, n° 7, pp. 21-35.
- Gazzola, A. L. & Didriksson, A. (Eds.). (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/IESALC.
- Gacitúa, E.; Sojo, C. & Sheltn, H. D. (2000). Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y Caribe. Disponible en http://www.enlaceacademico.org/uploads/media/Exclusion_social.pdf [consulta 18/12/2012].
- Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT). Disponible en: http://www.eustat.es/documentos/datos/PI_metod/INDES_europa2020_80_c.asp#axzz1pyArkJb2 [consulta 11/11/2012].
- Márquez, G. et al. (2008). *Los de afuera. Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.

- Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- OECD. (2007). *No more failures: ten steps to equity in Education*. París: OECD.
- Rauret, G.; Grifoll, J. (2001). *Estrategias presentes y futuras para la captación y acogida de estudiantes universitarios*. Actes de les ponències del seminari “La demanda y la captación de estudiantes en las universidades” (Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, 16 febrero 2001).
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis: Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. FLASCO: Buenos Aires.
- Southerland, J. N. (2006). *Formulating a New Model of College Choice and Persistence*. Ponencia presentada a l’ASHE Annual Conference (3 novembre 2006).
- Tinto, V. (2008). *Creating Condition for Student Success*. Conference University of Maine System, March 10, 2008.
- Tsaklogou, P. y F. Papadopoulos (2002). *Poverty, material deprivation and multi-dimensional disadvantage during four life stages: Evidence from ECHP*. En M. Bargnes, C. Heady, S. Middleton, J. Millar, F. Papadopoulos, G. Room y P. Tsaklogou (eds): *Poverty and Social Exclusion in Europe*, Edward Elgar Publishing Limited.
- UNESCO (1999). *From special needs education to education for all. A discussion document*. Tenth Steering Committee Meeting. París: UNESCO
- (2010). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/gmr2010/gmr2010-ch3-es.pdf> [consulta 18/12/2012].

VI.
ESTRATEGIAS GENERALES PARA
FOMENTAR EL ACCESO Y EL ÉXITO
ACADÉMICO DE GRUPOS VULNERABLES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Anna Díaz-Vicario
Miren Fernández-de-Álava
Aleix Barrera-Corominas

1. INTRODUCCIÓN

La mejora del acceso y el aumento del número de estudiantes que egresan de las instituciones de educación superior es un objetivo estratégico, tanto de los países de la Unión Europea (Europa. Conferencia de Ministros Europeos responsables de educación superior, 2010) como de Latinoamérica (Pineda, Pedraza, Baquero, Halima & Ramírez, 2010). Contar con bajas tasas de deserción otorga prestigio, credibilidad y estabilidad económica a las instituciones de educación superior y, consecuentemente, al sistema universitario (Gairín, Feixas & Rodríguez-Gómez, 2010). Asimismo, y más allá del impacto económico que ello supone, no debemos olvidar que la educación juega un rol central en la reducción del riesgo de exclusión social (Veugelers, 2011).

Los gestores del sistema educativo tienen la capacidad de incidir en el acceso y la permanencia de los estudiantes en las aulas, garantizando que se gradúen en el tiempo previsto y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos necesarios para desenvolverse profesionalmente. Diversos organismos, como el Consejo de la Unión Europea (2010), instan a los países a implementar sistemas de ayuda financiera y programas de apoyo individualizado dirigidos, especialmente, a aquellos colectivos que por su vulnerabilidad económica, geográfica, étnica o cultural tienen más dificultades (Donoso, Donoso & Arias, 2010).

El abandono temprano de los estudios a nivel universitario es un problema complejo que se deriva de la conjunción de factores de origen variable (Gairín, Pineda & Triado, 2010; Mullen, 2010; Pineda & Pedraza, 2009). Thomas (2002) identifica hasta siete factores de influencia: preparación académica; experiencia académica

(incluida la evaluación); expectativas y compromiso institucional; encuentro académico y social; finanzas y ocupación laboral; soporte y compromiso familiar; y servicios universitarios de soporte. Ramírez (2002) también incluye el papel de la formación impartida en instituciones pre-universitarias y la práctica pedagógica de los docentes en la universidad. Por su lado, el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico [CEDE] de la Universidad de los Andes (2007) señala que los factores determinantes del acceso y de la permanencia son de carácter individual, académico, socioeconómico e institucional. En esta línea, Pineda & Pedraza (2009) dividen las variables predictivas o explicativas que se asocian al abandono escolar en el nivel universitario en dos grupos, considerando también la posibilidad de que éste se deba a una combinación de factores de ambos tipos:

- a) Condiciones del estudiante: preparación académica, nivel socioeconómico, rasgos psicológicos, características familiares, etc.
- b) Condiciones de la institución: programas, recursos, plantel docente, estrategias pedagógicas, compromiso con el éxito académico, etc.

Así, por un lado, factores personales, sociales e institucionales (Swail, Redd & Perna, 2003) influyen en las decisiones de los estudiantes y, por otro lado, las universidades, a través de sus prácticas organizativas (Tinto, 2005), pueden favorecer que colectivos académica, económica o socialmente desfavorecidos accedan y permanezcan en sus programas formativos. Es por ello que, a partir de la identificación de los factores asociados a la decisión de persistencia o abandono, las universidades generan acciones y estrategias de retención en los diferentes niveles institucionales (Torrado, Rodríguez, Freixa, Dorio & Figuera, 2010).

El presente capítulo recoge diversas estrategias que las instituciones de educación superior desarrollan –y pueden desarrollar– para favorecer el acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables. Se combina la exposición de programas que promueven el acceso, y que se inician incluso antes de la matriculación, con estrategias que se aplican durante los años de permanencia del estudiante en la universidad. También se hace hincapié en aquellas actuaciones que favorecen la transición del mundo académico al laboral, así como en acciones de carácter transversal o dirigidas a colectivos específicos.

2. TIPOLOGÍA DE ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA EL ACCESO Y LA PERMANENCIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las instituciones de educación superior juegan un rol fundamental en el acceso y el éxito académico de sus estudiantes. Las ofertas de promoción económica, los procesos de reclutamiento y admisión que implementan, los servicios estudiantiles y académicos que ofrecen, la configuración de programas de calidad y la creación de ambientes de aprendizaje estimulantes por parte de los docentes (CEDE, 2007; Crosling, Headney & Thomas, 2009; Pineda et al. 2010; Pineda & Pedraza, 2011), pueden influir en la decisión del estudiante de permanecer o abandonar sus estudios.

A lo largo de los años, las universidades, en colaboración o no con otros organismos, han implementado y experimentado diversos programas o acciones extraordinarias con el objetivo de incrementar el porcentaje de estudiantes que acceden, permanecen y egresan. Tal como señalan Donoso, Donoso & Arias (2010), es común que en la actualidad las instituciones impulsen iniciativas de soporte económico, directo e indirecto, y de apoyo académico y emocional a estudiantes que carecen del capital financiero, educacional y social necesario.

Aunque el abandono de los estudios puede producirse en cualquier momento, los periodos más críticos tienen lugar durante la admisión y transición de la educación secundaria a la educación superior (Pineda & Pedraza, 2011; Tinto, 2006). Tal como señala Tinto (citado por Donoso & Schiefelbein, 2007), los estudiantes acceden con un conjunto de características personales, intenciones y expectativas, y su decisión de permanecer o abandonar los estudios superiores dependerá de su grado de integración en la vida académica y social de la institución y de la evaluación del coste-beneficio que para él tenga permanecer en la universidad.

En el período de admisión, el alumno se forma una imagen de la institución e identifica las habilidades y características individuales que le serán necesarias para finalizar con éxito los estudios elegidos, valorando si la institución responde o no a sus intereses, inquietudes y necesidades. Asimismo, la trayectoria académica del alumno y su capacidad de adaptación a las demandas y exigencias de los estudios universitarios, influyen también en el proceso de integración en la vida académica y social de la universidad (Pineda & Pedraza, 2011).

Como resultado, muchos de los programas implementados por las universidades se enfocan en el primer año de universidad, especialmente en el período de transición secundaria-universidad (Tinto, 2006), siendo numerosas las experiencias desde

las que persiguen enfrentar las deficiencias académicas hasta las que promueven la vinculación de los estudiantes con la institución.

Son diversos los autores que han clasificado y sistematizado las estrategias de apoyo ofrecidas por las instituciones. Swail, Redd & Perna (2003) diferencian cinco categorías de apoyo institucional (programas de servicios académicos, programas de ayuda financiera, programas de servicio estudiantil, programas de reclutamiento y admisión y programas relacionados con la mejora del currículum y la instrucción), mientras que Gairín, Feixas & Rodríguez-Gómez (2010) agrupan las estrategias en función de su naturaleza (estrategias preventivas, correctivas o de soporte).

Dado que el abandono puede producirse en cualquier momento, las instituciones de educación superior implementan programas y actuaciones a lo largo del proceso formativo, incluso antes del acceso. Ello garantiza que los estudiantes tengan el apoyo que necesitan en cada momento de su etapa formativa. De este modo, las estrategias que las instituciones de educación pueden implementar se pueden agrupar en diversos momentos:

- | | | |
|--|---|---|
| ■ Previas al acceso a la universidad | } | ○ Programas de cooperación entre institutos y universidades |
| | | ○ Programas de promoción de la universidad y captación de estudiantes |
| | | ○ Programas propedéuticos |
| | | ○ Programas de acogida universitaria |
| ■ Durante el transcurso de la vida académica | } | ○ Programas de acompañamiento y ayuda al estudio |
| | | ○ Programas de servicio estudiantil |
| ■ Egreso/Post-graduación | } | ○ Programas de transición universidad-mercado laboral |
| | | ○ Programas de antiguos alumnos |
| ■ Transversales | } | ○ Programas de ayuda financiera |
| | | ○ Programas para la mejora del currículum y la instrucción |

En la figura 1 presentamos gráficamente los diferentes programas desde una lógica temporal, hecho que permite observar:

a) Que el período de inicio y finalización de algunos de los programas está a caballo entre dos etapas.

b) Que mientras que algunos de los programas se dilatan en el tiempo, otros centran su atención en determinados momentos del proceso formativo.

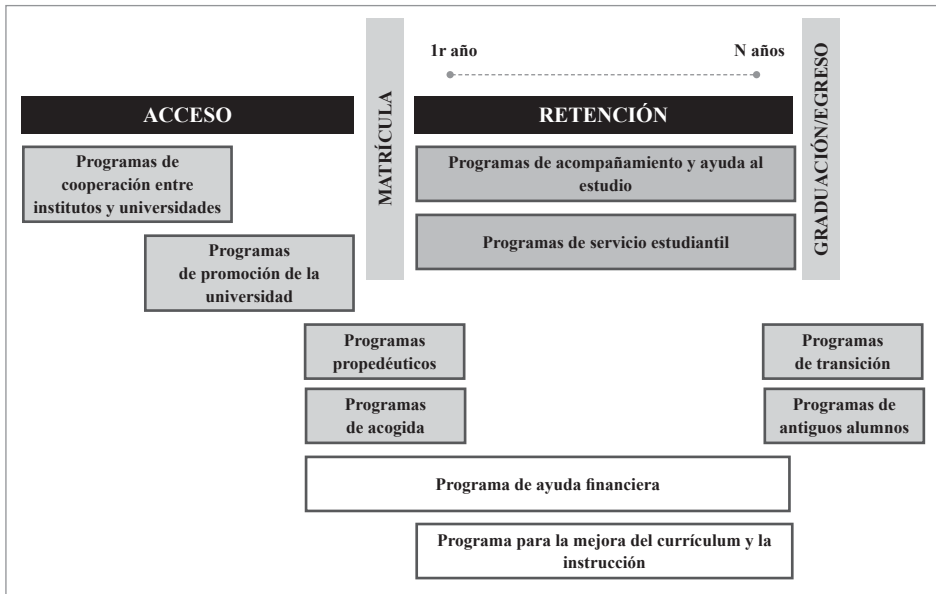


Figura 1. Programas para fomentar el acceso y éxito académico en educación superior.

Dicha ordenación es coherente con el concepto de equidad que se defiende y persigue en cada etapa del proceso formativo (Latorre, González & Espinoza, 2009):

- Equidad en el acceso: permitir que todas las personas que presenten similares necesidades, capacidades y logros tengan acceso a una educación de calidad.
- Equidad en la permanencia: resguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros permanezcan en el sistema.
- Equidad en los logros (*output*): salvaguardar que estudiantes con iguales necesidades, capacidades y éxitos académicos anteriores obtengan logros similares en términos de calificaciones.
- Equidad en los resultados (*outcomes*): asegurar que aquellas personas con iguales necesidades, capacidades y logros obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.
- Equidad en los recursos: garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales.

3. CONCRECIÓN DE ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DEL ACCESO, LA RETENCIÓN Y EL EGRESO

A continuación caracterizaremos y examinamos, desde un punto de vista teórico, algunos programas y estrategias que las instituciones de educación superior implementan –o pueden implementar– para favorecer el acceso, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes, haciendo especial mención a aquellos colectivos que por sus características personales y/o socioeconómicas presentan mayores dificultades. Todas ellas persiguen, en última instancia, garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de desarrollarse personal, formativa y profesionalmente (Ritacco & Amores, 2011).

Las estrategias de intervención que aquí se detallan deben contextualizarse y adaptarse en función de las necesidades contextuales. Su selección debe partir de un adecuado diagnóstico de la realidad y de las necesidades que presentan los colectivos en cada territorio. Asimismo, no debemos olvidar que para que dichas acciones sean efectivas, éstas deben ser parte integral de la cultura y del plan estratégico de la universidad, es decir, los programas y prácticas específicas deben estar conectadas con las prácticas docentes y administrativas (Rodríguez, 2011; Tinto, 2006).

3.1. Acciones previas al acceso

El inicio de los estudios superiores es un momento crucial en la vida académica de muchos estudiantes, pues deben adaptarse a un nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que deben conocer para funcionar adecuadamente (Figuera, Dario & Forner, 2003). Para muchos estudiantes la transición de la secundaria a la universidad es una experiencia compleja y estresante (Pratt, Unsberger, Pancer, Alisat, Bowers, Mackey et al., 2000), sobre todo para aquellos que forman parte de la denominada “primera generación”. Para todos ellos es clave crear un ambiente de confianza, conectarlos con el mundo universitario y fortalecer sus capacidades y habilidades académicas y sociales.

Dada la influencia que ejercen las familias sobre las decisiones de los estudiantes, es importante que las instituciones de educación superior creen un clima de confianza (Donoso, Donoso & Arias, 2010), incluso antes de que se inicie el proceso de matrícula. El impulso de experiencias positivas con la universidad, el acceso a infor-

mación sobre los estudios universitarios y el proceso de matrícula y la celebración de jornadas con las familias del alumnado de nuevo ingreso, sirven a este propósito.

Por ello, las acciones que se inscriben en este primer momento se centran en el proceso de transición de la secundaria a la universidad, es decir, se inician cuando el estudiante aún se encuentra cursando sus estudios de nivel secundario y concluyen cuando éste finaliza el primer curso exitosamente (Gairín, Feixas & Rodríguez-Gómez, 2010). Específicamente se incluyen en la etapa de acceso: los programas de cooperación entre institutos y universidades, los programas de promoción de la universidad y captación de estudiantes, los programas propedéuticos y los programas de acogida universitaria.

Programas de cooperación entre institutos y universidades

Desde hace años, diversas instituciones de educación superior en colaboración con institutos de educación secundaria u otras organizaciones, implementan diversos programas o acciones extraordinarias encaminadas a aumentar el número de estudiantes que ingresa en la universidad (Escudero, 2009).

Generalmente son programas y acciones socioeducativas desarrolladas en los últimos años de la educación secundaria que tienen por objetivo animar a los estudiantes a continuar sus estudios una vez finalizada la secundaria. Están dirigidos a estudiantes que cuentan con las capacidades y habilidades necesarias para proseguir sus estudios, pero que no consideran dicha opción, ya sea por razones de orden social, familiar y/o económico: provienen de colectivos étnicos minoritarios, de un ambiente familiar sin tradición de titulados universitarios y/o no disponen de los recursos económicos inmediatos para acceder a la educación superior.

Para luchar contra el abandono, desde las universidades se organizan diferentes actividades que más que en lo académico, se focalizan en la orientación profesional y vocacional (Pineda et al., 2010). A través de ellas se trata de mostrar al alumnado las diferentes posibilidades académicas que les ofrece la universidad, facilitando que reflexionen sobre su futuro profesional.

Tal y como coinciden en señalar Swail, Redd & Perna (2003), este tipo de programas proporcionan experiencias que, a largo plazo, pueden tener efectos positivos en las aspiraciones del alumnado. Los estudiantes se perciben como potenciales alumnos de la educación terciaria, disponiendo de la información necesaria sobre la oferta de estudios y las opciones de financiación (Donoso, Donoso & Arias, 2010). Además, indirectamente, se estrechan y fortalecen los vínculos entre la educación secundaria y la universidad, ampliando el conocimiento mutuo entre ambas etapas educativas.

Programas de promoción de la universidad y captación de estudiantes

Dentro de esta categoría se incluyen todas las acciones de información y orientación que las instituciones de educación superior llevan a cabo para ampliar los conocimientos que los futuros estudiantes tienen sobre la universidad y su oferta académica y social. Con ello, las universidades buscan estudiantes cuyos valores y metas profesionales y educativas sean, en principio, congruentes con los de la institución (Pineda et al. 2010; Swail, Redd & Perna, 2003), captando alumnado de nuevo ingreso.

Específicamente se incluyen en este grupo:

- Las *visitas de promoción a instituciones de educación secundaria*, que pueden ser realizadas por profesorado, estudiantes o personal técnico vinculado a las oficinas de promoción de la universidad. Según Swail, Redd & Perna (2003), resulta más atractivo para los estudiantes de secundaria que sean realizadas por los propios estudiantes universitarios, por su cercanía en edad e intereses.
- Las *jornadas de puertas abiertas* y las *visitas a las instalaciones de la universidad*, facilitan que los estudiantes de secundaria conozcan el campus y las características de los estudios que se imparten. Habitualmente se organizan charlas a nivel de titulación para informar a los estudiantes sobre el plan de estudios, el proceso de matriculación y las salidas profesionales.
- Las *ferias*, en las que participan expositores de estudios superiores con el objetivo de ofrecer información amplia y actualizada sobre la oferta de estudios de un territorio.
- Las *webs para futuros estudiantes*, en las que pueden consultar la oferta completa de titulaciones que ofrece la universidad, así como los servicios de ayuda académica y económica disponibles.
- Los *programas orientados específicamente a las familias*, ya que la investigación ha demostrado que estos influyen en la selección y desarrollo de la carrera de sus hijos y en su ajuste al medio universitario (Carney-Hall, 2008, citado por Pineda et al., 2010).

Programas propedéuticos

En muchas ocasiones, los estudiantes carecen de los conocimientos básicos necesarios para cursar con éxito el primer curso de la titulación a la que se han matriculado, lo que ocasiona altos índices de reprobación, que acaban en el abandono de los estudios o en la re-matriculación en la asignatura suspendida, hecho que supone un retraso en la vida académica del alumnado (Sabido, 2010).

Para solventar este problema, las universidades organizan cursos y actividades que hacen de puente entre el bagaje de experiencias previas de los estudiantes y las que encontrarán en el ámbito universitario (Pineda et al., 2010). Ello permite que los estudiantes puedan paliar sus posibles carencias en los conocimientos previos necesarios para cursar determinadas asignaturas de la titulación en las que están matriculados. Algunas universidades realizan pruebas voluntarias para que los estudiantes puedan valorar sus conocimientos y así actuar en consecuencia (Gairín, Feixas & Rodríguez-Gómez, 2010). Para Ward, Crosling y Marangos (2010) este tipo de acciones suponen un proceso de inducción en el plan de estudios específico, facilitando que los estudiantes se sitúen en el contexto de su disciplina académica.

Los cursos/programas propedéuticos están especialmente indicados cuando los estudiantes no han cursado, en sus estudios pre-universitarios, alguna materia necesaria para los estudios elegidos. También son adecuados cuando se quieren afianzar determinados conocimientos básicos. Específicamente, están orientados al desarrollo de las capacidades clave para lograr las competencias vinculadas a su desempeño en la educación superior (Donoso & Corbalán, 2012): mejorar la base académica, las técnicas de estudio, la redacción de informes, la preparación de exámenes y otras opciones que ayuden a los estudiantes a optimizar su esfuerzo. Para algunas universidades, estos cursos son un requisito para acceder y cursar determinadas materias, sirviendo también para diagnosticar las necesidades de conocimientos de los alumnos de nueva incorporación o el rezago educativo (Sabido, 2010).

En algunas universidades, los propedéuticos se conciben como programas inclusivos que permiten que estudiantes socioeconómicamente vulnerables y con escaso capital cultural accedan a la universidad (Raedi, 2011). Así, aquellos colectivos con bajos ingresos y de la primera generación que accede a la universidad, que tienen menos probabilidades de completar un riguroso plan de estudios en la educación secundaria, pueden acceder a cursos que les preparan para el trabajo académico a nivel universitario (Tierney, Bailey, Constantine, Finkelstein & Hurd, 2009).

Diversos estudios reportan los éxitos que se han obtenido con la implementación de este tipo de programas (Bergin, Cooks & Bergin, 2007; Chism, Baker, Hansen & Williams, 2008; Gil & Bachs, 2009).

Programas de acogida universitaria

Tradicionalmente, numerosas instituciones de educación superior han celebrado actividades de bienvenida dirigidas a estudiantes de nuevo ingreso en las que se les proporciona información sobre: los requerimientos de la titulación, las competencias

que es necesario desarrollar, el perfil del graduado, las materias, itinerarios y especialidades, las prácticas, los proyectos de fin de grado, los servicios universitarios (deportivos, culturales y sanitarios), los soportes institucionales (equipos pedagógicos, tutorías, etc.) y las asociaciones de estudiantes, entre otros.

Inicialmente, dichos programas se centraban en sesiones monográficas de comunicación de información sobre la institución, pero recientemente dicha perspectiva ha cambiado, otorgando mayor protagonismo a los estudiantes. Además, se ha comprobado que acciones más largas y extendidas a lo largo de la primera semana son más eficaces (Crosling, Headney & Thomas, 2009), ya que los estudiantes pueden asimilar mejor y dar sentido a la información que se les transmite.

Las actividades que se pueden considerar dentro de este bloque son (Gairín, Feixas & Rodríguez-Gómez, 2010, p. 126):

- *Jornadas de acogida y bienvenida y/o acciones iniciales de acogida*: juegos, visitas, reuniones informativas o de conocimiento, etc., dirigidas a romper el aislamiento individual y a facilitar el contacto entre estudiantes de un mismo grupo o titulación.
- *Sesiones informativas en pequeños grupos*, en las que el profesor y algunos estudiantes veteranos informan a los estudiantes de primero sobre cuestiones que se consideran básicas (información sobre los estudios, la representación estudiantil, los derechos y deberes de los estudiantes, el funcionamiento de determinados servicios y programas, las becas, etc.). Metodológicamente se combinan las exposiciones con actividades en grupos reducidos y se responden preguntas de los estudiantes.
- *Webs para estudiantes*, en las que pueden encontrar diversa información de interés: la guía del estudiante, respuestas a las preguntas más frecuentes, la guía práctica de ingreso, información sobre el alojamiento, fórums, servicios de soporte, etc.
- *Programas de acogida lingüística* para alumnos extranjeros. La participación en actividades de este tipo permite a los estudiantes saber qué se espera de ellos y les hace sentirse parte de la institución.

3.2. Acciones implementadas durante el transcurso de la vida académica

Una vez que los estudiantes acceden a la universidad, estos pueden presentar necesidades muy diversas en función de su edad, nivel curricular de acceso, experien-

cias formativas previas, motivaciones y expectativas, pudiendo tener su origen en situaciones diversas (Manzano, Cuadrado, Sánchez, Rísquez & Suárez, 2012, p.96):

- Escasa, inexistente o ineficaz orientación previa al acceso a la institución de educación superior.
- Necesidad de orientación personal, académica y profesional a lo largo de la vida académica, especialmente si el alumno forma parte de un grupo vulnerable (estudiantes de minorías étnicas, discapacitados, etc.).
- Características de los estudios, de las asignaturas y de las actividades.
- Dificultad para elegir los itinerarios formativos.
- Alto índice de fracaso académico.
- Etc.

Ante esta realidad, Tinto (2009) señala que los estudiantes son más propensos a persistir, aprender y graduarse cuando:

- Perciben que están en entornos que tienen altas expectativas sobre su aprendizaje.
- Encuentran el apoyo académico y social que necesitan, con retroalimentación frecuente sobre la evolución de su aprendizaje.
- Participan activamente con otros estudiantes y profesores, principalmente en las aulas, laboratorios y salas de estudio.

Por ello, es importante que las instituciones de educación superior establezcan acciones orientadas a proporcionar experiencias positivas, en las que los estudiantes puedan encontrar el soporte que necesitan más allá del aula universitaria.

Programas de acompañamiento y ayuda al estudio

Para Pineda et. al (2010), los programas de acompañamiento y ayuda al estudio centran la mayor parte de los esfuerzos de las instituciones de educación superior. Las universidades persiguen la integración académica de los estudiantes ofreciéndoles el apoyo que requieren para afrontar a las carencias que condicionan el desarrollo de su potencial. Por ello, suelen ofrecer programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje y soporte pedagógico (Gairín, Feixas & Rodríguez-Gómez, 2010), proporcionando el asesoramiento académico que los estudiantes necesitan en cada momento de su experiencia universitaria.

Entre los programas más comunes de asesoramiento y soporte al estudio encontramos las consejerías, las tutorías, las mentorías, las monitorías, los suplementos

instruccionales y los programas que integran a los estudiantes en proyectos de investigación (Gairín, Feixas & Rodríguez- Gómez, 2010; Pineda et al., 2010). A continuación caracterizamos brevemente algunos de ellos.

En primer lugar, las *consejerías académicas* son un servicio que las instituciones de educación superior ofrecen para atender los “asuntos estudiantiles” y son definidas como:

Un proceso en el cual se acompaña al estudiante en la clarificación de sus metas profesionales y en el desarrollo de las rutas educativas que le permitirán alcanzarlas. Es un proceso de toma de decisiones por medio del cual los estudiantes explotan al máximo su potencial educativo, a través de la interacción con una consejería. (Universidad de Texas, 2003, citado por la Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p.2).

En este sentido, cumplen un papel de mediación y orientación en el proceso formativo del estudiante, ayudándolo en el proceso de toma de decisiones sobre cuestiones curriculares y experiencias que le facilitarán el desarrollo de competencias profesionales o disciplinarias específicas.

Las consejerías son llevadas a cabo por personas con mayor experiencia, encargadas de promover la autonomía, el autoconocimiento y la construcción individual de las rutas de aprendizaje.

Por su parte, las *tutorías* son una herramienta, un recurso o un dispositivo pedagógico que permite dar respuesta a las nuevas necesidades de la universidad y de los estudiantes que acceden a ella (García & Troyano, 2009): ayudan a resolver las dificultades que plantea la mayor heterogeneidad del alumnado, facilitan la orientación curricular ligada a las salidas profesionales y al acceso a otros estudios, contribuyen a atender a los estudiantes que tienen dificultades para lograr un seguimiento regular de los estudios y mejoran la imagen y proyección externa de la universidad.

De este modo, la tutoría es definida como (Gairín, Feixas, Guillamón & Quinquer, 2004, p.7):

Proceso orientado que desarrollan de manera conjunta profesor y estudiante, en aspectos académicos, profesionales y personales, con la finalidad de establecer un programa de trabajo que favorezca la confección y diseño de la trayectoria más adecuada a la carrera universitaria escogida.

Consecuentemente, no es un fin en sí misma, sino un medio para la mejora de la trayectoria de los estudiantes, prestando atención a sus necesidades y condiciones particulares.

En las sesiones de tutoría no se tratan exclusivamente temas académicos, sino que también se busca responder a las necesidades de formación personal, orientando al estudiante en la adquisición y desarrollo de valores, actitudes, comportamientos y hábitos de estudio.

Algunos tipos de acciones tutoriales concretas son presentadas por Gairín, Feixas & Rodríguez-Gómez (2010, p.127):

- Tutoría entre iguales: los estudiantes de cursos superiores asesoran a los de primer curso, compartiendo experiencias e información. Este tipo de experiencias facilitan la integración de los estudiantes de nuevo ingreso en la vida del campus y les ayuda a establecer ritmos adecuados de aprendizaje.
- Tutoría personalizada: habitualmente se proponen en titulaciones con elevados porcentajes de fracaso. Se basa en una relación personal y directa entre el estudiante y el tutor, combinando la orientación académica con el asesoramiento personal. El profesor-tutor se convierte en una persona de referencia a la que el estudiante acude para resolver cualquier duda o cuestión.
- Tutoría virtual: con la extensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación muchas universidades han impulsado este tipo de tutorías que permiten resolver de manera ágil cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la orientación, ya sea como complemento de otras modalidades tutoriales o como recurso para la autoformación o autoorientación.
- Tutoría para estudiantes con dificultades de aprendizaje: dirigida a estudiantes que no superan determinadas pruebas y/o que no tienen éxito en sus estudios y que, consecuentemente, tienen altas probabilidades de abandonar la universidad. Focalizadas en aquellos que necesitan una ayuda muy específica.

Enfatizando la necesidad de que el alumnado reciba la orientación que requiere, sobre todo en momentos de transición, nos encontramos la opción de la *mentoría*. Concebida como una relación formal o semi-formal entre un sénior o “mentor” y otro individuo con menos experiencia o “mentorizado”, tiene por objetivo el desarrollo de competencias y capacidades que sin la ayuda del mentor se adquirirían con más dificultad o más lentamente (Manzano, Cuadrado, Sánchez, Rísquez & Suárez, 2012).

Meinel, Dimitriadis, Borch, Störmann, Niedermeiner & Fischer (2011) señalan tres aspectos básicos en las relaciones de mentoría:

- 1) Son de naturaleza personal e implican una interacción directa.
- 2) Son de larga duración.
- 3) No se limitan sólo a desarrollar las habilidades o conocimientos de un individuo, sino que representan un enfoque integrado para apoyar el desarrollo del aprendizaje individual.

Ello implica apoyo emocional y psicológico y asistencia directa en el desarrollo personal y profesional y, en nuestro caso, también académico.

Años de investigación han revelado los resultados positivos de los programas de la universidad para incrementar los resultados académicos (Peskin, 2011), ya que los mentores funcionan como modelos para sus estudiantes, guiándoles en la toma de decisiones y en el desarrollo de competencias para su correcto desempeño en la universidad. Por ello, pueden centrarse en los primeros meses de estudio (transición secundaria-universidad) o en los últimos semestres de la carrera (transición universidad-empresa).

A diferencia de las mentorías, las *monitorías* se convierten en apoyos que ofrecen los estudiantes a sus compañeros para hacer un acompañamiento académico, a cambio de recibir un apoyo económico (Pineda et al., 2010). Además, a través de este tipo de acciones, las universidades pueden detectar estudiantes con potencial para desarrollar ciertas actividades académicas, administrativas e investigativas, fortaleciendo el sentido de pertenencia con la institución.

Asimismo, otras opciones y alternativas a los programas académicos, denominados por algunos autores como “*suplementos instruccionales*”, ayudan a elevar el nivel de aprendizaje de los estudiantes (Swail, Redd & Perna, 2003) a través de la:

- Creación de grupos de estudio para fomentar el aprendizaje entre pares.
- Impartición de cursos complementarios u opcionales al programa académico.

En esta categoría también se inscriben los cursos que algunas universidades ofrecen con diferente finalidad (Pineda et al., 2010, p. 52):

- Cursos remediales que permiten que aquellos estudiantes que reprobaron una asignatura y/o prácticas de laboratorio, cursen la materia y avancen en su programa, para evitar el rezago académico.
- Cursos niveladores cuyo objetivo es que los estudiantes que reprobaron una materia o crédito académico puedan aprobarla, quedando nivelados para el semestre siguiente, y que los estudiantes que lo deseen puedan adelantar materias y/o créditos académicos de semestres subsiguientes.

- Cursos vocacionales que se ofrecen al estudiante con la opción de repetir, nivelar o adelantar asignaturas en su plan de estudios.

Por último, y en el caso específico del alumnado de disciplinas científicas, tanto físicas como sociales, son interesantes los *programas que integran a los estudiantes en proyectos de investigación*. Éstos mismos permiten relacionar la teoría con la práctica, hecho que tiene implicaciones positivas en el fenómeno de la retención estudiantil (Swail, Redd & Perna, 2003).

Pero para que todas estas acciones sean eficaces, es importante que los estudiantes reciban la orientación en base a sus necesidades reales, de modo que los asesores (profesorado, personal administrativo o los estudiantes tutores) deben estar formados para manejar la variedad de temas que pueden ser tratados en una sesión de asesoría.

Programas de servicio estudiantil

Los programas de servicio estudiantil están integrados por el conjunto de actuaciones que tienen por objeto favorecer la adaptación social e institucional de los estudiantes, focalizándose en el clima institucional. Son numerosas y diversas las opciones para fomentar la vida social estudiantil, fortaleciendo sus redes sociales:

- Organización de eventos lúdicos y culturales.
- Organizaciones estudiantiles.
- Grupos culturales, recreativos y deportivos.
- Asociaciones de alumnos.

También se incluyen dentro de esta categoría:

- Programas para orientar la búsqueda de vivienda.
- Servicios de transporte.
- Servicios pastorales, de salud y de consejería psicológica y familiar.
- Servicios de orientación vocacional.

Este tipo de acciones cobran especial relevancia cuando pensamos en los principales motivos que llevan a los estudiantes a abandonar sus estudios. Tinto (2009) nos recuerda como este tipo de servicios son un refugio para aquellos grupos de estudiantes que se encuentran lejos de sus hogares, al proporcionarles espacios seguros para adaptarse a un nuevo estilo de vida, para hacer nuevas amistades, para hacer frente a sus problemas personales y/o familiares, etc.

3.3. *Acciones de egreso/post-graduación*

Aunque el foco de atención prioritario de los sistemas educativos es el acceso y éxito académico de los estudiantes, en los últimos años están cobrando también importancia las acciones de transición al mercado laboral, por las dificultades que los recién graduados presentan a la hora de encontrar un empleo.

Ante esta realidad, las instituciones de educación superior, en un intento de aumentar la empleabilidad de sus titulados, han puesto en marcha diversas actuaciones para fortalecer el vínculo entre las universidades y el mercado laboral.

Programas de transición universidad-mercado laboral

La globalización del acceso a la educación superior ha conllevado un aumento del número de graduados y, por tanto, del número de personas que optan a un determinado puesto de trabajo. En la actualidad, el hecho de contar con un título no asegura encontrar trabajo y para algunos la búsqueda del primer empleo se convierte en una difícil tarea.

Para hacer frente a la situación, las instituciones de educación superior implementan diversas acciones en un intento de que sus graduados se diferencien y fortalezcan su posición en el mercado laboral (Scheele & Brunner, 2009).

Dado que la empleabilidad es algo más que tener conocimientos académicos —es una combinación de competencias, conocimientos y realizaciones personales— muchas universidades ofrecen a los estudiantes de último curso o a los recién graduados actividades que les permiten desarrollar habilidades prácticas para la inserción en el mercado laboral.

Ello supone la adopción de una visión a largo plazo en la que además de que el alumnado adquiera las competencias necesarias para el ejercicio profesional, adquiera otras competencias que le habilitarán para integrarse en el mercado de trabajo y permanecer en él a lo largo del tiempo. Según la visión de García & Pérez (2008), hemos de avanzar desde una visión coyuntural (a corto plazo) a una estructural (a largo plazo) que asegure que los estudiantes universitarios adquieran las competencias que (García & Pérez, 2008, p. 10):

- Les habilitan para el ejercicio de las tareas y funciones de un determinado ámbito profesional en el momento de integrarse en el mercado de trabajo.
- Les facilitan su adaptación, adecuación y transición hacia nuevas competencias que les pueden ser requeridas en un futuro, como consecuencia de la evolución de su ámbito profesional.

- Les permitan la movilidad hacia ámbitos profesionales distintos al de sus estudios, a través de mecanismos de transición y adaptación.

Numerosas universidades han empezado a implementar en la última década estrategias para la mejora de la empleabilidad de sus estudiantes, como las que recogemos a continuación (Caballero, Vázquez & Quintás, 2008, pp. 40-41):

- Diseñar y elaborar los planes de estudio en colaboración con la realidad empresarial.
- Facilitar el acceso y el uso de tecnologías de la información y la comunicación, tanto genéricas como específicas de su ámbito profesional.
- Aumentar el conocimiento de idiomas extranjeros por parte de los estudiantes: impartición de algunas asignaturas en inglés, programas de formación complementaria en idiomas, oferta de estancias en universidades extranjeras, etc.
- Ofertar dobles titulaciones o cursos optativos para enriquecer y diversificar las experiencias del alumnado.
- Transmitir valores y competencias esenciales para el correcto desempeño profesional: formación en valores personales (asunción de responsabilidades, toma de decisiones, resolución de problemas, comunicación oral y escrita, etc.), formación en relación a terceros (trabajo en equipo, planificación, liderazgo, capacidad de negociación y resolución de conflictos, etc.) y formación en temas de actualidad empresarial y autoempleo.
- Celebrar foros empresariales de búsqueda de empleo, en los que los empresarios den a conocer su empresa.
- Abrir oficinas de empleo que favorezcan la realización de prácticas en empresas en los últimos años de carrera.
- Crear bolsas de trabajo.
- Fundar observatorios de empresas para la realización de estudios de seguimiento de las demandas de las empresas de la zona, los perfiles de competencia que incorporan en la actualidad y las tendencias de contratación de futuro.

Programas de antiguos alumnos

Otro tipo de acciones que también mejoran la empleabilidad de los estudiantes, son las que buscan conocer y aprender de las experiencias de los antiguos alumnos de la institución. Ello se concreta en dos tipos de acciones (Caballero, Vázquez & Quintás, 2008, p. 41):

- Creación de asociaciones de antiguos alumnos, a través de las que desarrollar actividades con éstos. La finalidad es que estos cuenten sus experiencias en el

mercado laboral al actual alumnado y se puedan, también, establecer programas de visitas a empresas y/o convenios para contratar a estudiantes en prácticas.

- Creación de un observatorio ocupacional, una unidad de seguimiento de las características de los estudiantes que se han incorporado al mercado laboral: trabajo encontrado, afinidad con el mismo y tiempo que tardan en emplearse.

3.4. *Acciones transversales*

Aparte de las acciones más específicas recogidas en apartados anteriores las instituciones de educación superior, en colaboración o no con otros organismos, desarrollan otro tipo de actuaciones que buscan incidir en la mejora de los niveles de acceso, permanencia y éxito académico de sus estudiantes.

Programas de ayuda financiera

La falta de recursos económicos es una de las principales barreras al acceso y la permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior (Pineda & Pedraza, 2011; Wilson, Iyengar, Pang, Wamer & Luces, 2012). Para subsanar las dificultades económicas que puedan tener los estudiantes y/o sus familias, las universidades y otros organismos estatales han creado diversas estrategias de ayuda financiera que pretenden garantizar que ningún estudiante sea excluido de la educación superior por razones económicas.

Entre las estrategias de apoyo más extendidas encontramos las *becas*, ayudas financieras no reembolsables destinadas a cubrir, total o parcialmente, los costes de formación y capacitación técnica o profesional. Dichas ayudas pueden ser otorgadas tanto por organismos públicos, como privados o mixtos, y se dirigen habitualmente a estudiantes de escasos recursos y/o que demuestran excelencia académica.

A las anteriores se unen *becas parciales o de auxilio* destinadas, específicamente, a cubrir los costes de desplazamiento, vivienda, material escolar, alimentación, etc.

Otro tipo de ayuda que en los últimos años se ha ido extendiendo son los *préstamos bancarios* destinados específicamente a la financiación de estudios. A diferencia de otros tipos de préstamos personales, estos suelen tener un tipo de interés menor y los plazos de amortización se dilatan en el tiempo, para facilitar el pago de las mensualidades. En algunos países, los estudiantes no tienen que pagar nada durante su época de estudio, es decir, que reciben el dinero y las cuotas de devolución se

aplazan hasta los cinco o seis años posteriores, una vez que el estudiante ya ha finalizado sus estudios y está trabajando. Los colectivos socialmente más desfavorecidos rehúyen este tipo de medidas, por la incertidumbre en la posibilidad de encontrar un trabajo con el que poder devolver el préstamo o por las experiencias familiares negativas que hayan tenido anteriormente (Pineda et al., 2010).

Por otro lado, las universidades también ofrecen *ofertas de vinculación laboral con la institución de educación superior* como una estrategia para ayudar a los alumnos a costear sus estudios. A cambio de que los estudiantes participen en labores académicas o administrativas en la institución, reciben una remuneración económica que les permite mejorar sus ingresos, responsabilizándolos socialmente al incentivar su prestación laboral.

Cabe considerar que las estrategias de apoyo financiero deben ser suficientemente flexibles para adaptarse a las diversas características económicas de los estudiantes. Asimismo, y tal como expone Santiago (2008, citado por Pineda et al., 2010), es importante divulgar entre los estudiantes y sus familias la diversidad de alternativas de financiación que están a su alcance. Ello incluye realizar sesiones de consejería financiera antes de que estos accedan a la universidad, así como implementar programas institucionales de difusión en las universidades.

Diversas investigaciones evidencian el efecto positivo y significativo que tiene el apoyo financiero en la persistencia (Swail, Redd & Perna, 2003), ya que aquellos estudiantes que reciben ayuda financiera enfrentan un riesgo de desertar menor que aquellos que no se benefician de este tipo de ayudas (Vélez, Burgos, Angulo & Guzmán, 2008).

Programas para la mejora del currículum y la instrucción

Tal y como nos señala Tinto (2005, 2009), los estudiantes son más propensos a persistir, aprender y graduarse cuando se encuentran en entornos en los que existe un compromiso con el logro de su éxito académico, existen altas expectativas sobre su grado de aprendizaje, se les proporciona el apoyo académico, social y económico que necesitan, reciben constante retroalimentación sobre el grado de cumplimiento de sus objetivos y participan activamente con profesores y otros estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente, en el aula, laboratorios y sesiones de estudio.

Así, el fenómeno de la retención debe también ser abordado desde la perspectiva del proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo curricular. Universidades y pro-

tesorero son responsables de proporcionar un ambiente que facilite la participación y aprendizaje de los estudiantes y de ofertar actividades que les lleven al éxito (Crosling, Headney & Thomas, 2009).

En este contexto, es importante diseñar e implementar programas que incrementen su participación y resultados académicos. Las prácticas que persiguen dicha finalidad son múltiples y variadas, y algunos autores como Gairín, Feixas & Rodríguez-Gómez (2010) las han calificado como “actividades académicas de alto impacto”, entre las que se incluyen (Crosling, Headney & Thomas, 2009; Gairín, Feixas & Rodríguez-Gómez, 2010; Pineda et al., 2010; Swail, Redd & Perna, 2003):

- La configuración de planes de estudio con suficiente oferta de materias e información sobre la normativa y los requisitos de las asignaturas, prácticas y trabajos, entre otros.
- El diseño de programas que incluyen diversidad de estrategias metodológicas y sistemas de evaluación adecuados, en los que se combinan las actividades teóricas y prácticas.
- El desarrollo de contenidos curriculares y tareas auténticas que sean desafiantes y relevantes para la vida de los futuros estudiantes.
- La revisión y actualización de los contenidos para que estén a la vanguardia de los avances científicos e investigativos de la disciplina, configurando un programa de estudios que se adapte al perfil profesional que la sociedad requiere.
- La actualización de las propuestas curriculares y pedagógicas para adaptarse a los nuevos estilos de aprendizaje del alumnado, contemplando formas de aprendizaje activas.
- La adaptación de los sistemas de evaluación a las nuevas modalidades formativas, mediante los que se mida más la comprensión que la memorización.
- La diversificación de los métodos de evaluación, para ofrecer una imagen más precisa del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- El desarrollo de procesos de evaluación formativos que proporcionen información inmediata y relevante para las necesidades de desarrollo académico de los estudiantes.
- El empleo de herramientas tecnológicas e informáticas para que las mismas estén al alcance de los estudiantes.
- El empleo de estrategias de enseñanza-aprendizaje activas que involucren al estudiante en su proceso de aprendizaje, como por ejemplo: el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y otras formas de aprendizaje colaborativo. Los beneficios para los estudiantes se concretan en un aumento del sentido de pertenencia y de su gra-

do de motivación, al desarrollarse también la dimensión social y emocional del aprendizaje.

- La creación de comunidades de aprendizaje, que favorezcan el contacto social e intelectual entre estudiantes y profesores y el involucramiento del alumnado en procesos de investigación y de construcción de conocimiento.
- La inclusión de elementos de internacionalización de la educación y la movilidad estudiantil.
- El impulso de actividades en las que los estudiantes puedan experimentar la diversidad mediante el contacto con personas de diferentes entornos y procedencias.

Todas estas prácticas aumentan el nivel de compromiso de los estudiantes con sus estudios incidiendo en su nivel de persistencia y graduación. Debemos considerar, sin embargo, que la calidad y éxito de estas actuaciones depende, en gran medida, de la preparación de los docentes y de su coordinación. Para asegurar la motivación y satisfacción de los estudiantes es importante desarrollar las competencias pedagógicas del profesorado, a través de su formación inicial y continua. La participación periódica en cursos formativos les brinda la oportunidad de compartir experiencias y de incorporar nuevas estrategias y técnicas para la enseñanza.

3.5. *Otros programas*

Otros programas para fomentar el acceso y retención de estudiantes se dirigen específicamente a determinados colectivos: discapacitados, minorías étnicas, adultos, entre otros. Estos pretenden facilitar su proceso de inclusión en el contexto universitario.

Los estudiantes que presentan algún tipo de *discapacidad* (visual, auditiva, física, intelectual, trastorno mental, del desarrollo, del aprendizaje, etc.), pueden tener dificultades añadidas para acceder a las instituciones de educación superior. Las limitaciones pueden tener relación con la accesibilidad a los medios de transporte, a las distintas dependencias del centro y a la información (en el aula y en los entornos virtuales y tecnológicos). Para solventarlas, son necesarias adaptaciones del entorno y ayudas técnicas específicas (Peralta, 2007).

Para favorecer el acceso universal a la educación superior de las personas con discapacidad las universidades desarrollan diversas iniciativas:

- Adecuación y accesibilidad de los entornos físicos construidos, el transporte, el acceso a los entornos virtuales o tecnológicos, la comunicación, el acceso a la información, así como el acceso a actividades de extensión universitaria (deporte adaptado, comedores universitarios, residencias o espacios de ocio).
- Atención personalizada: provisión de recursos técnicos o humanos y de herramientas o materiales que faciliten el acceso al currículo.
- Servicios o unidades de apoyo específico, como medios para canalizar e impulsar medidas de accesibilidad, ayudas técnicas, acompañamientos u otros tipos de apoyo personal que requieran los estudiantes con discapacidad. Las universidades que cuentan con servicios más consolidados prestan una atención integral y multidisciplinar, incluyendo el apoyo en adaptaciones, medios técnicos o integración laboral.
- Campañas de concientización o elaboración de guías con orientaciones y recomendaciones dirigidas a la comunidad universitaria con el objetivo de facilitar la comunicación y orientar al profesorado en el tipo de adaptaciones metodológicas que deberían hacer.

Por su parte, los *estudiantes indígenas* son uno de los sectores más representativos de la diversidad en las instituciones de educación superior, pero también uno de los colectivos más desaventajados y que han padecido una marginación histórica, sobre todo en los países de Latinoamérica (Casillas, Badillo, Ortiz & Lusitano, 2011). Las instituciones buscan fortalecer sus políticas y diseñar programas efectivos para atenderlos y empoderarlos, a través de iniciativas como las siguientes (Badillo, 2011; Casillas, Badillo, Ortiz & Lusitano, 2011):

- Promover una mayor equidad en el acceso, incorporando cuestiones en los exámenes de ingreso que permitan valorar su identidad, su lengua y sus saberes.
- Crear programas estratégicos que combatan la discriminación que aún existe en algunas instituciones de educación superior.
- Impulsar becas específicas que apoyen a los estudiantes indígenas con escasos recursos económicos.
- Crear unidades y servicios de apoyo académico para estudiantes indígenas y promover enfoques interculturales en los procesos tutoriales.
- Desarrollar un esquema de identificación de los estudiantes indígenas bajo una lógica intercultural y de respeto.
- Desarrollar sistemas de información institucional sobre la población estudiantil indígena.
- Atender a la población indígena en cuestiones educativas y de salud.

- Idear formas de organización y enseñanza que sirvan para atender a alumnos diversos, es decir, implementar estrategias variadas que permitan dar respuesta a puntos de partida distintos.
- Crear espacios institucionales para el fortalecimiento de las capacidades intelectuales y de la identidad de los estudiantes indígenas.
- Implementar actividades académicas, artísticas y culturales sobre temas de interculturalidad y diversidad, dirigidos a toda la población universitaria.

Por último, en el contexto actual de aprendizaje permanente, la universidad se ha abierto a nuevas demandas y necesidades de otros sectores de población que tradicionalmente no atendía (Bru, 2010). En este sentido, las universidades han empezado a implementar ofertas educativas dirigidas preferentemente a *adultos*.

Los programas universitarios para adultos nacen como una oferta necesaria en la sociedad del conocimiento y de la información, como garantía de continuidad del desarrollo personal y mejora de la participación ciudadana (Lorenzo, 2011). Su objetivo es el de abrir las puertas de la universidad a personas que en su juventud no tuvieron oportunidad de acceder a este tipo de estudios o que quieren continuar formándose.

Las Universidades “Senior”, de la “Experiencia”, o de “Personas Mayores”, cuentan con un recorrido amplio, siendo diversos los modelos y experiencias formativas (Pérez, 2011). A grandes rasgos, pero, podemos referirnos a dos grandes modalidades de programas educativos (Bru, 2008, p.25):

- Programas formales, organizados por instituciones educativas especializadas.
- Programas no formales, que tienen intención de educar, cuentan con cierta estructuración, pero que no parten de las universidades ni de otros centros educativos o de formación. Se trata de colectivos o instituciones no especializadas (asociaciones, entidades y fundaciones) que impulsan actividades propias o en colaboración con las universidades.

Los programas formales han promovido, complementariamente, iniciativas de los propios estudiantes mayores hacia el asociacionismo, la formación y desarrollo del voluntariado, el fomento de las relaciones intergeneracionales, el fomento de la creatividad, etc. (Lorenzo, 2011). Al igual que otro tipo de programas buscan, en definitiva, el desarrollo social, personal y académico de este colectivo.

4. PARA CONCLUIR

Las instituciones de educación superior europeas y latinoamericanas tienen a su disposición un amplio abanico de estrategias para facilitar el acceso, la retención y el éxito académico de los colectivos sociales más desfavorecidos. Las intervenciones aquí presentadas, con las correspondientes adaptaciones al contexto y a las necesidades específicas de los estudiantes, pueden ser implementadas por las universidades.

Las estrategias sugeridas se han distribuido, agrupado y clasificado a lo largo del proceso formativo. Como acciones previas al acceso a la universidad hemos contemplado los programas de cooperación entre institutos y universidades, los programas de promoción de la universidad y captación de estudiantes, los programas propedéuticos y los programas de acogida universitaria. Entre las iniciativas para favorecer la permanencia en los estudios durante el transcurso de la vida académica hemos profundizado en los programas de acompañamiento y ayuda al estudio y en los programas de servicio estudiantil. En la etapa de egreso/post-graduación hemos hablado de los programas de transición universidad-mercado laboral y de los programas de antiguos alumnos. Asimismo, también hemos contemplado estrategias transversales como los programas de ayuda financiera y los programas para la mejora del currículum y la instrucción, dedicando también un apartado a otro tipo de programas que las universidades impulsan para tratar las necesidades de colectivos más específicos como es el de los discapacitados, minorías étnicas y adultos.

No debemos olvidar que cualquier estrategia y programa que las instituciones de educación superior decidan impulsar deberá partir de un análisis previo que indague en los factores asociados tanto a la decisión de persistencia como de abandono, para que se ajusten a las necesidades reales de la población y de la institución (Torrado et al., 2010). Igualmente, y siguiendo a Tinto (1993, citado por Pineda et al., 2010), se requerirá de un sistema de seguimiento amplio, longitudinal y recursivo, es decir, de la recogida de datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que permitan observar el impacto que están teniendo las estrategias sobre el desarrollo y progreso de los estudiantes.

La implementación de estos programas, actuaciones y estrategias sólo será posible con la implicación y compromiso de los responsables institucionales y del resto de la comunidad universitaria, desarrollándose una cultura de retención e integrándolas en los planes estratégicos de la institución. Que los estudiantes consigan graduarse con éxito no es casual, sino que es el resultado de un conjunto intencional y estructurado de estrategias coherentes y sistemáticas que las universidades deben promover (Tinto, 2009).

REFERENCIAS

- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Estudios sobre educación*, 61, 26-33.
- Bergin, D.A.; Cooks, H.C. & Bergin, C.C. (2007). Effects of a college access program for youth underrepresented in higher education: A randomized experiment. *Research in Higher Education*, 48(6), 727-750.
- Bru, C. (2008). *Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa*. Disponible en: <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/bru-programas-01.pdf> (Consulta: 19/12/2012).
- (2010). La enseñanza universitaria para personas mayores: evolución conceptual, innovación educativa y adaptación a las demandas sociales del siglo XXI. Investigación y buenas prácticas de trabajo académico con mayores en España. *Palabras Mayores*, 5, 2-30.
- Caballero, G.; Vázquez, X.H. & Quintás, M. (2008). ¿Qué influencia tienen los *stakeholders* de la Universidad española en la empleabilidad de sus alumnos? *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 38, 37-64.
- Casillas, M.A.; Badillo, J.; Ortiz, V. & Lusitano, J. (2011). *La gestión universitaria ante la diversidad cultural. El caso de la universidad veracruzana*. XI Colóquio Internacional sobre Gestao Universitária na América do Sul. II Congreso Internacional IGLU. Florianópolis, del 7 al 9 de diciembre de 2011. Disponible en: <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/32868/8.16.pdf?sequence=1> (Consulta: 19/12/2012).
- Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes (2007). *Investigación sobre deserción en las instituciones de educación superior en Colombia*. Bogotá: CEDE. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_informe_tecnico_cede.pdf (Consulta: 11/12/2012).
- Chism, L.P.; Baker, S.S.; Hansen, M.J. & Williams, G. (2008). Implementation of first-year seminars, the summer academy bridge program, and themed learning communities. *Metropolitan Universities*, 19(2), 8-17.

- Crosling, G.; Headney, M. & Thomas, L. (2009). Improving student retention in higher education. *Australian Universities' Review*, 51(2), 10-18.
- Donoso, S. & Corvalán, O. (2012). Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 612-639.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos*, 23(1), 7-27.
- Donoso, S.; Donoso, G. & Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Calidad en la educación*, 33, 15-61.
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.
- Europa. Conferencia de Ministros Europeos responsables de educación superior (2009). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Disponible en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/Comunicado_Lovaina_Ministerio_es.pdf (Consulta: 11/12/2012).
- Europa. Consejo de la Unión Europea (2010). Conclusiones del Consejo de la Unión Europea, de 11 de mayo de 2010, sobre la dimensión social de la educación y la formación. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF> (Consulta 11/12/2012).
- Figuera, P., Dorio, I. & Forner, À. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la Universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369.
- Gairín, J.; Feixas, M. & Rodríguez-Gómez, D. (2010). Estratègies per a la retenció. En J. Gairín, P. Figuera & X.M. Triado (Coord.). *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes* (pp.115-130). Barcelona: AQU Catalunya.
- Gairín, J.; Feixas, M.; Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(18), 61-77.
- Gairín, J.; Figuera, P. & Triado, X.M. (Coord.) (2010). *L'abandonament dels estudiants a les univeristats catalanes*. Barcelona: AQU Catalunya.

- García, A.J. & Troyano, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la Universidad. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 3, 1-10.
- García, J.V. & Pérez, M^aC. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- Gil, F.J. & Bachs, J. (Eds.) (2009). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Chile: Propedéutico USACH-UNESCO. Disponible en: http://propedeutico.usach.cl/Documentos_files/documentoJgilBa.pdf (Consulta: 17/12/2012).
- Latorre, C.L.; González, L.E. & Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la concertación*. Chile: Fundación Equitas. Disponible en: http://www.reformaeducacional.cl/wp-content/uploads/2011/05/LIBRO-Equidad-_educ_sup_.pdf (Consulta: 18/12/2012).
- Lorenzo, J.A. (2011). Las universidades y los programas universitarios para mayores en la educación y formación (el aprendizaje) a lo largo de la vida. 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. 17-40). Alicante: Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores.
- Manzano, N.; Cuadrado, A.M.; Sánchez, M.; Rísquez, A. & Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.
- Meinel, F.G.; Dimitriadis, K.; Borch, P.; Störmann, S.; Niedermaier, S. & Fisher, M.R. (2011). More mentoring needed? A cross-sectional study of mentoring programs for medical students in Germany. *BMC Medical Education*, 11(68), 1-11.
- Mullen, F. (2010). *Barriers to widening Access to higher education. SPICE briefing*. Escocia: The Scottish Parliament.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, la Fundación Vodafone, ANECA y CERMI. Disponible en: http://www.ikasleak.ehu.es/p202-shdiscct/es/contenidos/informacion/dokumentuak/es_documento/adjuntos/libro%20blanco%20universidad%20y%20discapacidad%20ACC.pdf (Consulta: 18/12/2012).

- Pérez, M.G. (2011). Buenas prácticas en las universidades de adultos mayores. *Revista de ciencias de la educación*, 225-226, 207-225.
- Peskin, M.F. (2011). Youth mentoring: new areas for research. *The Journal of Primary Prevention*, 32(5-6), 235-236.
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2009). Programas exitosos de retención estudiantil universitaria: las vivencias de los estudiantes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 28, 1-30.
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. Colombia: Universidad de La Sabana/Colciencias.
- Pineda, C. (Coord.); Pedraza, A.; Baquero, M.; Halima, F. & Ramírez, M. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Chía: Universidad de La Sabana (Colombia): UNESCO-IESALC.
- Pontificia Universidad Javeriana (2003). *Consejería académica*. Colombia: Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <http://goo.gl/LxuD2> (Consulta: 20/12/2012).
- Pratt, M.W.; Hunsberger, B.; Pancer, S.M.; Alisat, S.; Bowers, C.; Mackey, K.; et al. (2000). Facilitating the transition to university: evaluation of a social support discussion intervention program. *Journal of College Student Development*, 41(4), 427-441.
- Raedi, P. (2011). *Caracterización de los sistemas de gestión de los programas inclusivos propedéuticos en educación superior. Los casos de la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad Católica Silva Heriquez y la Universidad Alberto Hurtado*. Tesis de Grado Académico de Magíster en Educación. Universidad de Santiago de Chile.
- Ramírez, L. (2002). Reflexiones sobre la deserción y la mortalidad estudiantil en las universidades colombianas: un debate necesario. *Revista Educación y Educadores*, 5, 21-38.
- Ritacco, M.J. & Amores, F.J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 117-137.

- Rodríguez, A. (2011). *La retención de estudiantes*. Presentación del 18 de noviembre de 2011. Disponible en: <http://www.ponce.inter.edu/html/retencion/La%20Retencion%20de%20Estudiantes.pdf> (Consulta: 20/12/2012).
- Sabido, M.D. (2010). Pertinencia del curso propedéutico ante el rezago educativo del nivel medio superior en México. *Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*, 3(9), 5-14.
- Scheele, J. & Brunner, J.J. (2009). *Educación terciaria y mercado laboral: formación profesional, empleo y empleabilidad. Revisión de la literatura internacional*. Chile: Universidad Diego Portales (UDP) y Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE). Disponible en: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/ES_servicio_ML%5BJJB_170909%5D_ind.pdf (Consulta: 17/12/2012).
- Swail, W.; Redd, K. & Perna, L. (2003). Retaining Minority students in higher Education: A framework for success. *ASHEERIC Higher Education Report*, 2(30).
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Tierney, W.G.; Bailey, T.; Constantine, J.; Finkelstein, N. y Hurd, N.F. (2009). *Helping students navigate the path to college: what high schools can do. IES Practice Guide*. Princeton: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Tinto, V. (2005). Reflections on retention and persistence: Institutional actions on behalf of student persistence. *Studies in Learning Evaluation, Innovation and Development*, 2(3), 89-97.
- (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of College Student Retention*, 8(1), 1-19.
- (2009). *Taking student retention seriously: rethinking the first year of University*. Speech delivered at the ALTC FYE Curriculum Design Symposium, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia, February 5, 2009. Disponible en: <http://www.maine.edu/pdf/TakingStudentRetentionSeriously.pdf> (Consulta: 17/12/2012).
- Torrado, M.; Rodríguez, M.L.; Freixa, M.; Dorio, I. & Figuera, P. (2010). Models explicatius i factors associats a l'abandonament universitari. En J. Gairín, P. Figuera y X.M. Triadó. *L'abandonament dels estudiants a les universitats Catala-*

nes (pp. 11-32). Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

Vélez, C.I.; Burgos, G.; Angulo, M.V. & Guzmán, C. (2008). *Análisis de determinantes de la deserción en la educación superior colombiana con base en el SPADIES. Primera parte: factores socioeconómicos y factores académicos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_determinantes_desercion.pdf (Consulta: 17/12/2012).

Veugelers, R. (2011). *A policy agenda for improving Access to higher education in the EU*. EENEE Analytical Report n° 9. Prepared for the European Commission. Disponible en: http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/EENEE_AR9.pdf (Consulta: 12/12/2012).

Ward, I.; Crosling, G. & Marangos, J. (2010). Encouraging positive perceptions of economics: the effectiveness of the orientation tutorial. *Economic Papers: A journal of applied economics and policy*, 19(3), 76-86.

Wilson, Z.; Iyengar, S.; Pang, S-S.; Wamer, I. & Lucus, C. (2012). Increasing access for economically disadvantaged students: the NSF/CSEM & S-STEM Programs at Louisiana State. *Journal of Science Education and Technology*, 21(5), 581-587.

VII. RECAPITULACIÓN DE REFERENCIAS SOBRE ACCESO Y RETENCIÓN DE COLECTIVOS VULNERABLES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Aleix Barrera-Corominas
Anna Díaz-Vicario
Miren Fernández-de-Álava⁴⁰

40. Se quiere destacar la participación y colaboración en la recogida de referencias de sus contextos nacionales de las instituciones asociadas y colaboradoras del proyecto ACCEDES.

1. INTRODUCCIÓN

En el transcurso del proyecto ACCEDES, se ha desarrollado un repositorio que recoge, clasifica y sistematiza bibliografía y experiencias universitarias significativas en el ámbito del acceso, la retención y el egreso de colectivos vulnerables en educación superior. A este respecto, se ha trabajado en el desarrollo de una base de datos virtual que incorpora, hasta la fecha, 130 referencias bibliográficas y webgráficas de ámbito Latinoamericano y Europeo, 50 buenas prácticas desarrolladas en los diferentes contextos de intervención y 15 recursos multimedia útiles para trabajar aspectos vinculados a la atención a colectivos vulnerables en la universidad. Dicho repositorio virtual se encuentra disponible en: <http://projectes.uab.cat/accedes/centro-recursos-buscador>.

En este capítulo, se presentan las referencias bibliográficas y webgráficas y las referencias de buenas prácticas más significativas, recopiladas a lo largo del año 2012, que desarrollan algunas de las universidades asociadas y colaboradoras de este proyecto, así como otras instituciones de su contexto de referencia. Finalmente, se aportan las referencias a recursos multimedia que pueden ser útiles para concienciar a colectivos diversos sobre la importancia de que las universidades colaboren en la inclusión de colectivos en situaciones de vulnerabilidad.

2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. & Antunes, A.P. (2011). Alunos com necessidades educativas especiais: estudo de caso no Ensino Superior. En A. Barca et al. (Eds.) Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 115-126). Coruña: Universidade da Corun.
- Acevedo, A. (2009). Nosotros también somos los otros. Guatemala: educación intercultural y realidad social. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (ejemplar dedicado a: Experiencias de inclusión en América Latina), 6, 27-40.
- Albouy, V. & Tavan, C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France: une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Économie et Statistique*, 410.
- Albouy, V. & Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et Statistique*, 361, 27-52.
- Almeida, L.S.; Guisande, M.A.; Soares, A.P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem socio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514.
- Álvarez-González, M.; Figuera, P. & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *REOP*, 1(22), 15-27.
- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas para educación superior*. México DF: Anuies.
- Archer, C. (2008). L'enseignement supérieur: un double filtre social? *Éducation et Formation*, e-287, 43-53.
- Barreno, L. (2003). *Educación superior indígena en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO).
- Basualdo, M.B. (2005). *Deserción y repitencia en la educación superior universitaria en Paraguay*. Paraguay: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO) y la Universidad Columbia de Paraguay.

- Beaupere, N. & Boudesseul, G. (2010). Leaving university without a degree. Four types of early leavers. *Céreq*, May-June, 86, 1-4.
- Belvis, E.; Moreno, M.V. & Ferrer, F. (2009). Factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años de cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educación Comparada* (ejemplar dedicado a: El Espacio Europeo de Educación Superior: 10º aniversario de la declaración de Bolonia), 15, 61-92.
- Belzil, C. & Poinas, F. (2010). Education and early career outcomes of second-generation immigrants in France. *Labour Economics*, 17(1), 101-110.
- Bento, A.V. & Mendes, G.R. (2007). A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. En H. Ferreira et al. (Org.) *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 245-251). Portugal: Legis Editora.
- Bercy, P.; Delvaux, B.; Isaac, T.; Ligot, F.; Piret, C.; Swartenbroeck, B. & Tyteca, P. (2000). La démocratisation de l'accès a l'enseignement supérieur. *Population*, 55(1), 51-80.
- Bethencourt, J.T.; Cabrera, L.; Hernández, J.A.; Álvarez, P. & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 1696-2095.
- Biggeri, L. & Catalano, G. (2006). *L'efficacia delle politiche di sostegno agli studenti universitari. L'esperienza italiana nel panorama internazionale*. Bologna: Il Mulino.
- Boado, M. (2005). *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay*. Uruguay: IESALC-UNESCO.
- Borrayo, A.P. (2008). *Experiencias de las mujeres en su acceso a la Universidad de San Carlos de Guatemala: Mayas – Xincas – Garifunas*. Guatemala: Armar.
- Bravo, M. & Mejía, A. (2010). Los retos de la educación superior en Colombia: una reflexión sobre el fenómeno de la deserción universitaria. *Revista Educación en Ingeniería*, 5(10), 85-98.
- Brites, J.F.; Seco, G.; Canastra, F.; Dias, I. & Abreu, M.O. (2010). (In)sucesso académico no ensino superior: factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(4), 28-40.

- Braxton, J.; Hirschy, A. & McClendon, S. (2004). Understanding and Reducing College Student Departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report: Volume 30, Number 3*.
- Cabrera, L.; Bethencourt, J. T.; Álvarez, P. & González, M. (2006). El problema del abandono en los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203.
- Canales, A. & de los Rios, D. (2009). Retención de estudiantes universitarios vulnerables. *Revista de Calidad en la Educación*, 30, 50-83.
- Caputo, L. & Palau, M. (2004). Resultados del Estudio “Juventud y Exclusión Social” Conceptos, hipótesis y conocimientos interpretativos de la condición juvenil. Documento de Trabajo N° 107. Paraguay: BASE: Investigaciones Sociales.
- Caritas Italiana & Fondazione “E. Zancan” (2011). *Poveri di diritti. Rapporto 2011 su povertà ed esclusione sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Chávez, M.E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la educación superior*, 37(148), 31-55.
- Cumatz, C. (Coord.) (2004). *La educación superior en Guatemala*. Guatemala: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO).
- Dary, C.; Asturias de Barrios, L. & Vargas, M.P. (2004). *Sembradoras de Esperanza: situación de las mujeres mayas en Guatemala*. Guatemala: FLACSO, Sede Académica Guatemala.
- Davia, M.A. (2008). Exclusión social y pobreza: transición educativo-formativa e inserción laboral de la población joven. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3) 117-137.
- De armas, M.; Carreiro, J. & Escuela, M. (2010). Visión de la vulnerabilidad en el campo de la inadaptación social. *IPSE-ds*, 3, 53-63.
- Devés, R.; Castro, C.; Mora, M. & Roco, R. (2012). El sistema de ingreso prioritario de equidad educativa de la Universidad de Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 46-64.
- Diconca, B. (Coord.) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.

- Donoso, S.; Donoso, G. & Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes de Educación Superior. *Calidad en la Educación Superior*, 33, 15-61.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos XXXIII*(1), 7-27.
- Duru-Bellat, M.; Kieffer, A. & Reimer, D. (2010). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur: le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. *Économie et Statistique*, 433-434, 3-22.
- Embajada Británica La Paz; Universidad Católica Boliviana San Pablo y Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD-UCB) (2011). *Tú y yo construimos Respeto. Guía de Orientaciones para la atención de personas con discapacidad en servicios públicos privados y de interés social*. Bolivia: Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Fernández, T. (2009). Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la educación superior de Uruguay. *Revista de la Educación Superior*, 38(152), 13-32.
- Fernández, T. (Coord.) (Ed.); Boado, M; Bucheli, M; Cardozo S; Casacuberta, C; Custodio, L; Pereda, C. y Veocai, A. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Uruguay: Fondo Universitario para Contribuir a la Comprensión Pública de Temas de Interés General, Comisión Sectorial de Investigación Científica y Universidad de la República Oriental de Uruguay.
- Galaz, J. & Sevilla, J.J. (2006). La estructura del sistema de educación superior como factor de acceso y equidad. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(4) (140), 103-113.
- García, R.I.; Cuevas Salazar, O.; Vales, J.J. & Cruz, I.R. (2012). Impacto de la tutoría presencial y virtual en el desempeño académico de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58/2, 1-11.
- Gazzola, A.L. & Didriksson, A. (ed.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Gil Llambias, F.J. & Del Canto, C. (2012). El caso del programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 65-83.

- Goastellec, G. (2011). Measuring inequalities in higher education: a politics of science. *London Review of Education*, 9(1), 71-82.
- Gómez-Campo, V.M. & Célis-Giraldo J.E. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de Estudios Sociales* (Ejemplar dedicado a: Años 60), 33, 106-117.
- Gonçalves, P.; Almeida, L.S.; Alves, A.F. & Oliveira, E.P. (2011). Os novos públicos no ensino superior: vivências acadêmicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. Universidade da Coruña (Ed.) *Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.4691-4704). España: Universidade da Coruña.
- González, J.A. (2010). Asignación de aspirantes a través del Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Superior (SINIES), UCV 2008. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 39-60.
- González, H. (Coord.) (2006). *Población, desigualdad y políticas públicas: un diálogo político estratégico*. Venezuela: Fondo de Población de las Naciones Unidas en Venezuela-UNFPA.
- Grañeras, M.; Díaz-Caneja, P. & Gil, N. (Coord.) (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: a micro-economic approach using survival analysis. *Education economics*, 19(1), 51-64.
- Guzmán, C.; Durán, D.; Gallego, J; Castaño, E.; Gallón, S.; Gómez, K & Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Hinton-Smith, T. (2012). *Widening Participation in HIGHER Education. Casting the Net Wide?* Sussex (UK): Palgrave Macmillan.
- Kyllonen, P.C. (2012). La importancia de la educación superior y el rol de los atributos no cognitivos en el éxito en dichas instituciones. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 84-100.
- Kuh, G. D. (2001-2002). Organizational culture and student persistence: Prospects and puzzles. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 23-39.

- Mato, D. (Coord.) (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*. Venezuela: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- (Coord.) (2009). *Educación superior; colaboración intercultural y desarrollo sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Venezuela: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- (Coord.) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Venezuela: IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Machado, J. & Guerra, J.G. (2008). *Informe de exclusión juvenil en Venezuela*. Venezuela: Fundación Centro Gumilla. Observatorio de Participación y Convivencia Ciudadana.
- Malamud, O. & Pop-Eleches, C. (2011). School tracking and Access to higher education among disadvantaged groups. *Journal of public economics*, 95, 1535-1549.
- Miguel Díaz, M. De; Apodaka, P.; Arias, J. M.; Escudero, T.; Rodríguez, S. & Vidal, J. (2005). To what extent is higher education achievement conditioned by the secondary education model. *Studies in Educational Evaluation*, 31(1), 57-78.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Plan Decenal de Educación 2006-2016. Pacto social por la educación*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional y Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales de Colombia (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Molina, D.L.; Mora de Bedoya, F. & Sánchez, Y. (2011). Integración de los estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 8(20), 33-44.

- Monzón Monterroso, A.S. (2008). *En la academia, las mujeres cuentan. Diagnóstico y criterios para el diseño e implementación del "Sistema Universitario de Estadísticas de Género y Etnia-SUIES"*. Guatemala: IUMUSAC.
- Moreno, T. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/1, 1-10.
- Oliveira, M.J.; Oliveira, T.; Barros, J.P.; Santo, J.E.; Trindade, V. & Bonito, J. (2011). Concepções sobre qualidade de ensino em estabelecimentos de ensino superior público em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 159-177.
- Osorio, A. M.; Bolancé, C. & Castillo, M. (2012). Deserción y graduación estudiantil universitaria: una aplicación de los modelos de supervivencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(6), 31-57.
- Page, L.; Garboua, L.L. & Montmarquette, C. (2007). Aspiration levels and educational choices: an experimental study. *Economics of Education Review*, 26(6), 747-757.
- Parra, M.L. (2009). Inclusión escolar en secundaria. *Revistas Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 191-205.
- Pineda, C. & Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. Colombia: Universidad de La Sabana/Colciencias.
- Pineda, C. (Coord.); Pedraza, A.; Baquero, M.; Halima, F. & Ramírez, M. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Colombia: Universidad de la Sabana/UNESCO-IESALC.
- Pineda, C; Pedraza, A. & Moreno, I. (2011). *Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente*. Colombia: Universidad de La Sabana.
- Riart, L.A. (Coord.); Centeno, I.; Cendales, L.; Melgar, S.; Kries, S. & otros (2011). *La educación de personas jóvenes y adultas desde la Nueva Escuela Pública Paraguaya. Reflexiones para la acción*. Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Riart, L.A. (Coord.); Florentín, R.; López, M.; Penoni, A.; Fernández, E.; González, B. & Álvarez, P. (2011). *La Educación Inclusiva en la Nueva Escuela Pública Paraguaya. Marco referencial, normativo y operativo*. Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.

- Ritacco, M.J. & Amores, F.J. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 1-21.
- Rojas, M. (2008). La deserción estudiantil en la Universidad de Ibagué: la perspectiva de los “desertores”. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 25, 1-16.
- Saavedra, L.; Almeida, L.S.; Gonçalves, A. & Soares, A.P. (2004). Pontos de partida, pontos de chegada: impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao Ensino Superior. *Cadernos do noroeste. Série Sociologia*, 22(1/2), 63-84.
- Sánchez, M.; Murillo, N. & Nuñez A.M. (2004). *Educación universitaria y género en el sistema público*. La Paz: CIDES/UMSA.
- Serna, G.A. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. *Revista de la Educación Superior*, XXIII(131), 79-92.
- Silva-Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 20(4), 1-28.
- Sverdlick, I.; Ferrari, P. & Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparativo en cinco países de América Latina*. Argentina: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Tinto, V. (2005). Reflections on retention and persistence: Institutional actions on behalf of student persistence. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 2(3) 89-97.
- Torello, M. & Casacuberta, C. (2000). *Las características socio-económicas de la matrícula universitaria*. Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.
- Triventi, M. (2011). Stratification in Higher Education and its relationship with social inequality: a comparative study of 11 European countries. *European Sociological Review*, doi: 10.1093/esr/jcr092.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo & Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD-UCB) (2012). “*Por una universidad inclusiva*”. *Guía de recursos pedagógicos para docentes que trabajan la diversidad en sus aulas*. Bolivia: Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Ziderman, A. (2009). Promoting Access of Disadvantaged Groups Through Student Loans: Prerequisites for Success. *Higher Education in Europe*, 34(2), 227-242.

3. REFERENCIAS WEBGRÁFICAS SOBRE “PUBLICACIONES”

- Aguirre, J.L. & Roca, R. (2010). *Guía periodística de comunicación y discapacidad: desde un enfoque inclusivo*. Disponible en: <http://goo.gl/pbr7l> (Consulta: 01/11/2012).
- Bernardi, F. & Ballarino, G. (2011). *Participation, equality of opportunity and returns to tertiary education in contemporary Europe*. Disponible en: <http://goo.gl/SqpDZ> (Consulta: 08/11/2012).
- Bohonnek, A.; Camilleri, A.F.; Griga, D.; Mühleck, K.; Milavic, K. & Orr D. (2010). *Evolving diversity. An overview of equitable Access to HE in Europe*. Disponible en: <http://goo.gl/CxCtf> (Consulta: 01/11/2012).
- Cammelli, A. (2012). *XIV indagine (2012) - Condizione occupazionale dei laureate*. Disponible en: <http://goo.gl/AP7gX> (Consulta: 10/11/2012).
- (2012). *XIV indagine (2012) - Profilo dei Laureati 2011*. Italia. Disponible en: <http://goo.gl/uSFcO> (Consulta: 10/11/2012).
- Carro, P. (2011). *El trabajo es una de las principales causas de la deserción universitaria*. Disponible en: <http://goo.gl/4z2dd> (Consulta: 08/09/2012).
- Celma, L. C.; Ruiz, C. & Rudy, C. (2011). *Ñamyendy tata. Encendemos el fuego. Propuesta de Política Pública Nacional de Educación Permanente de Personas Jóvenes y Adultas 2011-2021*. Paraguay. Disponible en: <http://goo.gl/5mEi4> (Consulta: 01/12/2012).
- Choy, S. P. (2002). *Access and Persistence: Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students*. Disponible en: <http://goo.gl/aG4M2> (Consulta: 3/11/2012).
- Coccia G. & Rossi B. (2010). *I giovani in Italia*. Disponible en: <http://goo.gl/79oN5> (Consulta: 07/11/2012).
- Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (2011). *Undicesimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario*. Disponible en: <http://goo.gl/nxiI6> (Consulta: 10/11/2012).
- Commissione di Indagine sull'Esclusione Sociale (2011). *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale – Anno 2010*. Disponible en: <http://goo.gl/d9Xa4> (Consulta: 07/11/2012).

- Decataldo, A. & Fasanella A. (2011). Evaluation of the Italian University reform policies. A case study. *AlmaLaurea Working Papers*, 40. Disponible en: <http://goo.gl/kUjK4> (Consulta: 09/11/2012).
- Dooly, M.; Vallejo, C. & Ferrer, F. (2008). *Educational policies that address social inequality. Country report: Spain*. EPASI. Disponible en: <http://goo.gl/osDwl> (Consulta: 20/09/2012).
- España, L.P. (2011). *Políticas sociales para grupos vulnerables en Venezuela*. Venezuela: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS). Disponible en: <http://goo.gl/4b7oZ> (Consulta: 15/10/2012).
- Gale, T.; Tranter, D.; Bills, D.; Hattam, R. & Comber, B. (2010). *Interventions early in school as a means to improve higher education outcomes for disadvantaged (particularly low SES) students. Component A: A review of the Australian and international literature*. Commonwealth of Australia. Disponible en: <http://goo.gl/mdRbk> (Consulta: 20/09/2012).
- Gil, F.J. & Bachs, J. (Ed.) (2007). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Disponible en: <http://goo.gl/mdRbk> (Consulta: 15/10/2012).
- Includ-ed (2012). *Buenas prácticas en educación inclusiva y discapacidad en Europa*. Disponible en: <http://www.includ-ed.eu/es> (Consulta: 18/09/2012).
- Machaca, G. (2010). *De la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) hacia la Educación Intercultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP). Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del estado plurinacional*. Disponible en: <http://goo.gl/QIgM1> (Consulta: 22/10/2012).
- Martínez Escobar, J.A.; Ruano, R.A.; Zea, N.J.; Uribio, D.M. & Boche, C.M. (2009). *Retos y desafíos de la USAC ante la calidad Académica de los estudiantes que ingresan*. Disponible en: <http://goo.gl/baeVs> (Consulta: 13/10/2012).
- Merrill, B.; Armstrong, P.; Alheit, P.; Schoemer, F.; Rheinlander, K.; Bron, A.; Thunborg, C.; Nizinska, A.; Kurantowicz, E.; Field, J.; Morgan-Klein, N.; West, L.; Monteagudo, J.G.; Ballesteros, M.A.; Finnegan, F. & Fleming, T. (2010). *Experiences of Non-Traditional Students in European Higher Education: Cultural and Institutional Perspectives*. Disponible en: <http://goo.gl/0vLxN> (Consulta: 05/09/2012).
- Mullen, F. (2010). *Barriers to Widening Access to Higher Education*. Disponible en: <http://goo.gl/rVQQf> (Consulta: 14/11/2012).

Peralta, N.; Misiego, P. & Prieto, J. (2011). *Investigación “Deserción en la Educación Media”*. Disponible en: <http://goo.gl/cxJJN> (Consulta: 12/11/2012).

Plataforma por el Derecho a la Comunicación e Información de las Personas con Discapacidad (2011). *Manual para comunicadores. Por una comunicación inclusiva sobre discapacidad*. Bolivia. Disponible en: <http://goo.gl/zovXG> (Consulta: 11/12/2012).

Puig, C.; Sarco, A.; Díaz, R. & Ríos, P. (Coord.) (2010). *Sistema de ingreso a la educación superior*. Disponible en: <http://goo.gl/3kcI3> (Consulta: 11/12/2012).

Tinto, V. & Pusser, B. (2006). *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*. Disponible en: <http://goo.gl/XMFfc> (Consulta: 01/11/2012).

Última Hora (2012, 26 de febrero). *Universidades dan hasta un 0 km por más alumnos*. Disponible en: <http://goo.gl/xSqQJ> (Consulta: 09/11/2012).

Veugelers, R. (2011). *A policy agenda for improving Access to higher education in the EU. Analytical report for the European Commission*. European Network on Economics of Education (EENEE). Disponible en: <http://goo.gl/7PuJN> (Consulta: 05/09/2012).

4. REFERENCIAS WEBGRÁFICAS SOBRE “RECURSOS MULTIMEDIA”

Alumnos y profesores de las Cátedras de Educación, Ética y Derechos Humanos, E-Learning y de la Sociedad de la Información y del Conocimiento del Tec de Monterrey Campus Ciudad de México (2011). *Harppi-Tec: aprendizaje para todos*. Disponible en: <http://goo.gl/fzyVu> (Consulta: 20/12/2012).

Arguedas, I. (2012). *Condiciones que favorecen que los estudiantes permanezcan en el colegio*. Disponible en: <http://goo.gl/eukFW> (Consulta: 18/12/2012).

Arriola, C. (2011). *Técnicas de Clasificación para la Predicción de Discapacidad de Aprendizaje o déficit de atención*. Disponible en: <http://goo.gl/Jcqq3> (Consulta: 07/11/2012).

Doin, G. (2012). *La educación prohibida*. Disponible en: <http://www.educacionprohibida.com/> (Consulta: 01/10/2012).

- Guiaacademica.com (2011). *Becas para Afrodescendientes e indígenas en Estados Unidos*. Disponible en: <http://goo.gl/gXDC9> (Consulta: 20/11/2012).
- Guiaacademica.com (2011). *Becas para personas con discapacidad en Colombia*. Disponible en: <http://goo.gl/MVGBG> (Consulta: 20/11/2012).
- ICETEX TV (2012). *El futuro depende de la dedicación y el empeño*. Disponible en: <http://goo.gl/6aP7d> (Consulta: 20/11/2012).
- ICETEX TV (2012). *Si se puede acceder a instituciones de calidad*. Disponible en: <http://goo.gl/MX3Tp> (Consulta: 20/11/2012).
- ICETEX TV (2012). *Wanda Parales – Oportunidades para estudiantes con discapacidad*. Disponible en: <http://goo.gl/zMaQX> (Consulta: 20/11/2012).
- Jardim, J. (2006). *Pro Dia Nascer Feliz*. Disponible en: <http://goo.gl/1UJBW> (Consulta: 20/11/2012).
- Ministerio de las TIC (2011). *Las TIC al servicio de las personas con discapacidad. Programa Vive Digital*. Disponible en: <http://goo.gl/tcdLB> (Consulta: 20/11/2012).
- MMPEU (2012). *Biblioteca Digital Aristides Rojas*. Disponible en: <http://bibliodar.mppeu.gob.ve/> (Consulta: 25/11/2012)
- Román, E. (2009). *Universidad indígena de Venezuela (UIV)*. Disponible en: <http://goo.gl/ziLgf> (Consulta: 20/11/2012).
- Román, E. (2009). *Universidad Indígena de Venezuela (UIV)*. Disponible en: <http://goo.gl/pSvYC> (Consulta: 12/10/2012).
- Tecnológico de Monterrey Campus Guadalajara y Programa POETA de la Organización de los Estados Americanos (2009). *Salón POETA*. Disponible en: <http://goo.gl/1zuAz> (Consulta: 20/11/2012).
- TEDTalks (2009). *Chimamanda Adichie: The danger of a single story*. Disponible en: <http://goo.gl/uOY4H> (Consulta: 01/10/2012).
- UIEP Medios (2012). *Seminario Internacional: Educación intercultural a nivel superior en México. Dr. Silvia Schmelkes*. Disponible en: <http://goo.gl/sQyEl> (Consulta: 01/10/2012).

UIEP Medios (2012). *Seminario Internacional: Educación intercultural a nivel superior en México*. Dr. Daniel Mato. Disponible en: <http://goo.gl/qXHJS> (Consulta: 01/10/2012).

UNED de Costa Rica (2006). *Una esperanza para Talamanca*. Disponible en: <http://goo.gl/G5e1u> (Consulta: 20/11/2012).

UNED de Costa Rica (2001). Educación en personas ciegas. Disponible en: <http://goo.gl/4syu3> (Consulta: 20/11/2012).

UNED de Costa Rica (2001). Violencia en las familias. Disponible en: <http://goo.gl/s5ZtE> (Consulta: 20/11/2012).

Universidad Católica Boliviana San Pablo Asociación Boliviana; Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD); Asociación de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad (ABOPANE); y World Association for Christian Communication (WACC). *Mi huella pesa tanto como la tuya y mi palabra tiene tanto valor como la de los demás*. Spot TV. Disponible en: <http://sobretodopersonas.org> (Consulta: 12/10/2012).

Universidad Católica Boliviana San Pablo Asociación Boliviana; Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD); Asociación de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad (ABOPANE); y World Association for Christian Communication (WACC). *Mi huella pesa tanto como la tuya y mi palabra tiene tanto valor como la de los demás*. Cuñas radiofónicas. Disponible en: <http://sobretodopersonas.org> (Consulta: 12/10/2012).

Universidad Católica Boliviana San Pablo y Asociación Boliviana y Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD) (2009). *Lengua de Señas de Bolivia (LSB)*. Bolivia. Disponible en: <http://sobretodopersonas.org> (Consulta: 12/10/2012).

Universidad Católica Boliviana San Pablo y Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD) (2011). *Tú y yo construimos respeto. Guía audiovisual de orientaciones para la atención de personas con discapacidad en servicios públicos, privados y de interés social*. Disponible en: <http://goo.gl/Wf0vm> (Consulta: 13/10/2012).

Universidad Católica del Norte (2012). *Al día: Universidad para todos*. Disponible en: <http://goo.gl/b7np9> (Consulta: 20/11/2012).

Universidad de Antioquia (2012). *U de A – Los indígenas tienen la palabra*. Disponible en: <http://goo.gl/TfMU9> (Consulta: 20/11/2012).

Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (2012). *Cursos en línea*. Disponible en: <http://goo.gl/oYt9o> (Consulta: 20/11/2012).

Universidad Nacional de Colombia (2008). *Lenguas y culturas indígenas en la Universidad Nacional de Colombia*. Disponible en: <http://goo.gl/qRPRq> (Consulta: 20/11/2012).

Universidad Pedagógica Nacional (2005). *Centro Quetzalcóatl*. Disponible en: <http://goo.gl/rOoi0> (Consulta: 20/12/2012).

Us Soc, P. (2012). *Educación, ruralidad y multiculturalidad: rutas para el abordaje de la diversidad cultural en la escuela rural*. Disponible en: <http://goo.gl/y7mpQ> (Consulta: 20/11/2012).

5. REFERENCIAS WEBGRÁFICAS SOBRE BUENAS PRÁCTICAS

ESC-Rennes (1992). *ESC-Rennes Alumni*. Disponible en: <http://www.esc-rennes-alumni.com/> (Consulta: 23/11/2012).

Expouniversidad (2002). *Expouni*. Disponible en: <http://www.expouniversidad.com.ar/> (Consulta: 19/11/2012).

Facultad de Comercio y Administración de Tampico (2010). *Experiencia de la Comunidad Universitaria en la formación de profesionistas con necesidades diferentes*. Disponible en: <http://www.fcat.uat.edu.mx/> (Consulta: 23/11/2012).

Fundación Ford (2004). *Sendas de conocimiento: La educación superior de indígenas en Brasil (PTC)*. Disponible en: <http://www.fordfoundation.org/> (Consulta: 03/12/2012).

Gobierno Boliviano de Venezuela (2003). *Programa de inclusión universitaria “Misión Sucre” (PIU-MS)*. Disponible en: <http://www.misionsucre.gov.ve/> (Consulta: 12/11/2012).

Gobierno del Estado de México (2012). *Universidad Digital del Estado de México*. Disponible en: <http://goo.gl/76Vdh> (Consulta: 23/11/2012).

- Institución Ferial de Madrid (2002). *Salón internacional del estudiante y la oferta educativa*. Disponible en: http://www.ifema.es/aula_01/ (Consulta: 12/11/2012).
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (2003). *Alianzas estratégicas para apoyo al ingreso de educación superior – Crédito ACCES*. Disponible en: <http://www.icetex.gov.co> (Consulta: 03/12/2012).
- Instituto Nacional de las Cualificaciones (2006). *Programas de Cualificación Profesional Inicial*. Disponible en: <http://goo.gl/JFLxn> (Consulta: 12/11/2012).
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (2006). *Programa de Admisión Restringida (PAR)*. Disponible en: <http://www.tec.ac.cr> (Consulta: 19/11/2012).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2008). *Programa para la reducción del abandono temprano de la educación y la formación*. Disponible en: <http://goo.gl/8N5he> (Consulta: 12/11/2012).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2004). *Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo)*. Disponible en: <http://goo.gl/LLJk2> (Consulta: 12/11/2012).
- Ministerio de Educación Pública y Universidades del CONARE (1989). *Sistema Nacional de Colegios Científicos de Costa Rica*. Disponible en: <http://goo.gl/xWZcR> (Consulta: 19/11/2012).
- Pontificia Universidad Católica Argentina (sin fecha). *Programa de integración universidad-escuela secundaria (PRIUNES)*. Disponible en: <http://goo.gl/U0pUO> (Consulta: 10/12/2012).
- Secretaría de Políticas Universitarias del MECYT (1996). *Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU)*. Disponible en: <http://goo.gl/201IU> (Consulta: 03/12/2012).
- Universidad Alberto Hurtado (2009). *Propedéutico de la UAH*. Disponible en: <http://filosofiahumanidades.uahurtado.cl/> (Consulta: 10/12/2012).
- Universitat Autònoma de Barcelona (2012). *Programa Finestreta*. Disponible en: <http://goo.gl/mDzQk> (Consulta: 12/11/2012).
- Universitat Autònoma de Barcelona (2010). *Formación Modular*. Disponible en: <http://goo.gl/fTsPh> (Consulta: 12/11/2012).

- Universitat Autònoma de Barcelona (2003). *Programa Argó*. Disponible en: <http://www.uab.es/ice/argo/> (Consulta: 12/11/2012).
- Universitat Autònoma de Barcelona y Grupo Santander (2004). *Campus Ítaca*. Disponible en: <http://pagines.uab.cat/campusitaca/> (Consulta: 12/11/2012).
- Universidad Autónoma de Colima (2007). *Programa Universitario para la Discapacidad (PROUDIS)*. Disponible en: <http://proudiss.wordpress.com/> (Consulta: 11/12/2012).
- Universidad Autónoma Indígena de México (2001). *Estudios universitarios multi-culturales*. Disponible en: <http://goo.gl/LgQ90> (Consulta: 23/11/2012).
- Universidad Autónoma de Nuevo León (2000). *Programa institucional para la organización y el desarrollo de la tutoría académica en la UANL*. Disponible en: <http://goo.gl/DaGjV> (Consulta: 23/11/2012).
- Universidad Católica Boliviana – Regional La Paz (2008). *Universidad para la Tercera Edad*. Disponible en: <http://goo.gl/uvNOG> (Consulta: 22/11/2012).
- Universidad Católica Boliviana San Pablo y Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (2010). *Escucha nuestra voz*. Disponible en: <http://goo.gl/Mg9k4> (Consulta: 22/11/2012).
- Universidad Católica de Carapeguá y Fundación Parque Tecnológico-Itaipu Paraguay (2004). *Otorgamiento de becas*. Disponible en: <http://goo.gl/A6iQD> (Consulta: 09/11/2012).
- Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Unidad Académica de Carapeguá (2012). *Adecuación edilicia*. Disponible en: <http://goo.gl/6M36y> (Consulta: 03/12/2012).
- Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción”, Unidad Académica de Carapeguá (1994). *Becas*. Disponible en: <http://www.uc.edu.py/carapegua> (Consulta: 03/12/2012).
- Universidad Católica Silva Henríquez (2009). *Propedéutico de la UCSH*. Disponible en: <http://goo.gl/cvRqw> (Consulta: 10/12/2012).
- Universidad de Antioquia. *Universidad de Emprendimiento Empresarial*. Disponible en: <http://www.udea.edu.co> (Consulta: 03/12/2012).

- Universidad de Chile (2010). *Sistema de ingreso prioritario de equidad educativa*. Disponible en: www.ingresoequidad.uchile.cl (Consulta: 10/12/2012).
- Universidad de Costa Rica (2001). *Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED)*. Disponible en: www.ucr.ac.cr (Consulta: 19/11/2012).
- Universidad de Costa Rica (2004). *Programa Casa Infantil Universitaria*. Disponible en: www.ucr.ac.cr (Consulta: 19/11/2012).
- Universidad de Guadalajara (2011). *Apoyos a Grupos Vulnerables*. Disponible en: <http://www.udg.mx> (Consulta: 23/11/2012).
- Universidad de Guadalajara (2006). *Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (PAAEI)*. Disponible en: <http://www.uaci.udg.mx> (Consulta: 11/02/2012).
- Universidad de la República (1942). *Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU)*. Disponible en: <http://www.bienestar.edu.uy> (Consulta: 23/11/2012).
- Universidad de Montevideo (sin fecha). *IEEM – Agrupación antiguos alumnos*. Disponible en: <http://www.ieem.edu.uy/antiguos-alumnos> (Consulta: 03/12/2012).
- Universidad de Zaragoza (1997). *Universa, Servicio de orientación y empleo*. Disponible en: <http://www.unizar.es/universa/> (Consulta: 03/12/2012).
- Universidad Iberoamericana de Puebla (2010). *Universidad para Adultos Mayores*. Disponible en: <http://goo.gl/evq3q> (Consulta: 23/11/2012).
- Universidad de la República (2006). *Programa de respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)*. Disponible en: <http://goo.gl/3B7MW> (Consulta: 03/12/2012).
- Universidad de la República (1998). *Tutorías entre Pares (TEP)*. Disponible en: <http://udelar.gub.uy> (Consulta: 03/12/2012).
- Universidad de Santiago de Chile (2007). *Programa propedéutico en USACH*. Disponible en: <http://propedeutico.usach.cl/> (Consulta: 10/12/2012).
- Universidad Diego Portales (2013). *Programa de Equidad Universidad*. Disponible en: <http://goo.gl/ca12L> (Consulta: 10/12/2012).
- Universidad Mayor de San Andrés (2012). *Elaboración de referentes curriculares con incorporación tecnológica a fin de alfabetizar a personas con discapacidad auditiva*. Disponible en: <http://www.umsa.bo> (Consulta: 22/11/2012).

- Universidad Mayor de San Simón (2009). *Programa de apoyo académico, fortalecimiento identitario, cultural y lingüístico para estudiantes del PAE de la Universidad Mayor de San Simón*. Disponible en: <http://goo.gl/lfVcN> (Consulta: 22/11/2012).
- Universidad Mayor de San Simón y Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (2012). *Seminario-taller: género, cultura y pueblos indígenas en la educación superior*. Disponible en: <http://goo.gl/S8toA> (Consulta: 22/11/2012).
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2011). *Programa Propedéutico de la UMCE*. Disponible en: <http://goo.gl/cO0fW> (Consulta: 10/12/2012).
- Universitat Oberta de Catalunya (2004). *Función Tutorial en la Universidad*. Disponible en: <http://www.uoc.edu> (Consulta: 12/11/2012).
- Universidad Tecnológica Metropolitana (2010). *Propedéutico de la UTEM: “Nueva Esperanza, Mejor Futuro”*. Disponible en: <http://propedeutico.blogutem.cl/> (Consulta: 10/12/2012).

**VIII.
BUENAS PRÁCTICAS PARA FOMENTAR EL
ACCESO Y EL ÉXITO ACADÉMICO
DE GRUPOS VULNERABLES
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Miren Fernández-de-Álava
Aleix Barrera-Corominas
Anna Díaz-Vicario⁴¹*

41. Se quiere destacar la participación y colaboración en la recogida de referencias de sus contextos nacionales de las instituciones asociadas y colaboradoras del proyecto ACCEDES.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años, diversos organismos de educación superior de Europa y Latinoamérica han implementado y experimentado programas encaminados a fomentar el acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en dicha etapa formativa. A lo largo del 2012, las instituciones asociadas y colaboradoras del proyecto ACCEDES han identificado y seleccionado, de entre todas estas acciones, un total de 50 buenas prácticas (BP) desarrolladas en sus contextos nacionales, disponibles en un repositorio virtual de libre acceso: <http://projectes.uab.cat/accedes/centro-recursos-buscador>.

El capítulo presenta una selección de 22 de ellas, con la finalidad de ilustrar el tipo de actividades y acciones que se implementan a lo largo del proceso formativo. La elección se ha realizado partiendo del concepto de BP, en el sentido de que se han identificado prácticas (acciones, programas y actividades) que en su contexto de aplicación han favorecido y favorecen el acceso y el éxito académico de estudiantes en educación superior. Por ello, en un primer momento, definimos qué entendemos por BP y explicamos los criterios aplicados para la selección de las prácticas, para posteriormente pasar a la presentación y caracterización de las mismas.

2. EL CONCEPTO DE “BUENA PRÁCTICA” EN EL ÁMBITO DEL ACCESO Y ÉXITO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El concepto de BP se ha incorporado progresivamente al lenguaje educativo por el interés que suscita identificar y visualizar experiencias que están funcionando en sus entornos de aplicación y que, con las oportunas adaptaciones, pueden ser transferidas. Es un término usado ampliamente y con excepciones diversas en función de los ámbitos en los que se aplica, situación que hace necesaria su definición en el campo de estudio en el que uno se sitúa, al considerar que las BP lo son siempre en un contexto y en unas condiciones determinadas (Zabalza, 2012).

En principio, BP es equiparable al término anglosajón “*best practice*” o francés “*bonne pratique*”. Desde un punto de vista amplio, se refiere a las acciones que se llevan a cabo para la consecución de los objetivos propuestos, teniendo en cuenta el contexto específico (Ballesteros & Mata, 2009). Para Anne (2003), una BP es una manera de hacer que ofrece unos resultados positivos, de modo que su puesta en práctica puede concebirse como una innovación al compararla con lo que se hacía anteriormente. Por su parte, Bru (2011) considera que una BP en educación es “una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos y los resultados educativos de los alumnos y del proceso de formación-acción” (p.427). Por otro lado, Pérez Serrano (2011) define las BP como:

El conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientadas a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado (p.212).

Como vemos, las acepciones son múltiples y variadas, pudiéndose extraer algunos elementos clave. Siguiendo lo expuesto por el programa ‘*Management of Social Transformation*’ (MOST) de la UNESCO (2003), una BP se caracteriza, en términos generales, por ser:

- *Innovadora*: desarrolla soluciones nuevas y creativas a problemas comunes.
- *Efectiva*: tiene un impacto positivo y tangible sobre las personas, grupos o comunidades afectadas.
- *Sostenible*: contribuye a solucionar un problema de manera sostenida, gracias a la implicación de los participantes.
- *Replicable*: actúa de modelo para la generación de políticas, iniciativas y actuaciones en otros contextos.

- *Evaluable*: en función de criterios de innovación, éxito y sostenibilidad por parte de los profesionales y expertos implicados en el campo en cuestión.

Cámara (2012) añade a esta lista la consideración de *experiencias* por tanto y cuanto las BP aluden a actuaciones, estrategias, iniciativas, métodos de trabajo, etc., son *flexibles y adaptables* a cada contexto y detrás de ellas siempre hay un determinado *objetivo* prioritario.

Pero, ¿por qué identificar BP? El propósito reside en la necesidad de hacerlas visibles (Zabalza, 2012), para que estén al alcance de todos aquellos que quieran conocer actuaciones que están demostrando su eficacia en situaciones específicas. Así, diversas son las razones por las que resulta oportuno reconocer, reunir, compartir y difundir BP (Anne, 2003; Bru, 2011; Escudero, 2009):

- Ayudar a que experiencias, relativamente aisladas, sean diseminadas y replicadas en contextos diferentes.
- Aportar ejemplos prácticos, enlazando la teoría con la práctica y la investigación con la acción.
- Aprender de otros y transferir el conocimiento de unos grupos a otros.
- Identificar alternativas de acción.
- Promover soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos.
- Tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas.
- Proporcionar orientaciones para desarrollar nuevas ideas e iniciativas y definir nuevas políticas.
- Promover el intercambio de experiencias entre profesionales para mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen.
- Favorecer la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas.

Partiendo de lo anterior, entendemos por BP, en el campo del acceso y éxito académico de los estudiantes en educación superior, el conjunto de actividades y acciones de efectividad demostrada que favorecen el acceso, la promoción y el egreso académico de los estudiantes y que son un ejemplo útil para todos aquellos agentes interesados en la mejora de la educación superior. Para ello hemos creado el centro de recursos ACCEDES que documenta 50 experiencias exitosas de España y Latinoamérica con un doble objetivo:

- a) Identificar actuaciones que por sus características son consideradas BP.

- b) Visibilizar prácticas para que sean conocidas y sirvan de punto de partida para nuevas acciones que permitan avanzar en la mejora del acceso y del éxito académico en educación superior.

3. SELECCIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

A continuación, se presenta la mencionada selección de 22 BP (ver tabla 1) que recogen acciones, actividades y programas dirigidos a mejorar el acceso, la retención estudiantil y la consecución de tasas más altas de titulados en educación superior, especialmente entre los colectivos más vulnerables, mediante la satisfacción de las necesidades sociales y académicas que estos presentan.

Las BP se agrupan según una lógica temporal (previas al acceso a la universidad, durante el transcurso de la vida académica, egreso/post-graduación y transversales), ofreciendo también otras experiencias que persiguen fomentar el acceso y éxito académico de determinados colectivos (discapacitados, minorías étnicas, adultos u otros). De este modo, las BP van desde acciones que promueven dicho acceso y la permanencia en la educación superior hasta aquellas que favorecen la transición del mundo académico al laboral o que ofrecen soporte financiero o específico a determinados colectivos.

Previas al acceso a la universidad	
Programas de cooperación entre institutos y universidades	(1) Campus Ítaca. Universitat Autònoma de Barcelona (España) (2) Programa de integración Universidad-Escuela Secundaria (PRIUNES). Pontificia Universidad Católica Argentina (Argentina)
Programas de promoción de la universidad y captación de estudiantes	(3) Salón internacional del estudiante y la oferta educativa. Instituto Ferial de Madrid y Ministerio de Educación (España) (4) ExpoUni (Argentina)
Programas propedéuticos	(5) Programa propedéutico. Universidad de Santiago de Chile (Chile) (6) Programa de Iniciación Universitaria “Misión Sucre” (PIU-MS). Gobierno Boliviano de Venezuela, Ministerio de Educación Superior (Venezuela)

Programas de acogida universitaria	(7) Programa de respaldo al aprendizaje (PROGRESA). Universidad de la República (Uruguay) (8) Tutoría entre pares (TEP). Universidad de la República (Uruguay)
Durante el transcurso de la vida universitaria	
Programas de acompañamiento y ayuda al estudio	(9) Programa de admisión restringida (PAR). Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica) (10) Función tutorial en la universidad. Universitat Oberta de Catalunya (España)
Programas de servicio estudiantil	(11) Programa Casa Infantil Universitaria. Universidad de Costa Rica (Costa Rica) (12) Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU). Universidad de la República (Uruguay)
Egreso/post-graduación	
Programas de transición universidad-mercado laboral	(13) Universia, Servicio de Orientación y Empleo. Universidad de Zaragoza (España) (14) Unidad de Emprendimiento Empresarial. Universidad de Antioquia (Colombia)
Programas de antiguos alumnos	(15) ESC-Rennes Alumni. ESC-Rennes (Francia) (16) IEEM Agrupación antiguos alumnos. Universidad de Montevideo (Uruguay)
Transversales	
Programas de ayuda financiera	(17) Programa Nacional de Becas Universitarias. Secretaría de Políticas Universitarias del MECYT (Argentina) (18) Apoyos a grupos vulnerables. Universidad de Guadalajara (México)
Programas para la mejora del currículum y la instrucción	(19) Elaboración de referentes curriculares con incorporación tecnológica a fin de alfabetizar a personas con discapacidad auditiva. Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia) (20) Universidad Digital del Estado de México. Gobierno del Estado de México (México)
Otros programas	
Programas dirigidos a colectivos específicos	(21) Escucha nuestra voz. Universidad Católica Boliviana San Pablo (Bolivia) (22) Universidad para adultos mayores. Universidad Iberoamericana de Puebla (México)

Tabla 1. Selección de buenas prácticas para fomentar el acceso y el éxito académico en educación superior.

La selección de las BP, posible gracias a la implicación de las instituciones socias y colaboradoras del proyecto ACCEDES, se ha realizado en base a alguno(s) de los siguientes criterios:

- Finalidad: la práctica favorece el acceso y éxito académico de estudiantes de educación superior, especialmente de aquellos colectivos que académica, económica o socialmente presentan mayores dificultades. Con ella se persigue que el estudiante obtenga el máximo provecho de su paso por la universidad, asegurando que sus déficits de partida no suponen un obstáculo para finalizar con éxito sus estudios.
- Impacto: la práctica ha logrado mejorar los niveles de acceso, permanencia y éxito académico de los estudiantes universitarios.
- Transferencia: la práctica puede ser aplicada a otros contextos similares, con las adaptaciones necesarias, o sirve como punto de partida para el desarrollo de nuevos proyectos.
- Sostenibilidad: la práctica cuenta con la implicación de diversos agentes o grupos que garantizan su mantenimiento a medio/largo plazo.

Para sistematizar la recogida de información, se elaboró un documento, a modo de formulario, para guiar la recogida de todo el contenido necesario y que integra los siguientes campos:

- Título de la experiencia.
- Institución promotora de la BP: entidad o colectivo que lleva a cabo la acción.
- País.
- Persona de contacto, para que si el lector lo desea pueda ponerse en contacto para obtener más información.
- Web de la experiencia/Web de la entidad promotora, en la que poder ampliar información.
- Resumen.
- Palabras clave.
- Año de inicio de la experiencia (y de finalización, si es el caso).
- Destinatarios: colectivo en el que se focaliza la experiencia.
- Objetivos.
- Historia de la BP: desarrollo de la experiencia hasta llegar a la actualidad (despliegue en el tiempo, fases, etc.).
- Recursos implicados: humanos, materiales y/o económicos.
- Actividades y/o principales líneas de acción.
- Estrategias para su implementación.
- Impacto conseguido (valoración): qué cosas han mejorado, en qué, etc.

- Sinergias con otros sectores organizativos.
- Sostenibilidad en el tiempo.
- Transferencia a otros contextos: qué aspectos de la práctica podrían ser transferidos a otras situaciones.

Dichos campos sirven de base para exponer los elementos clave que caracterizan y definen cada una de las 22 BP que se describen a continuación.

3.1. Buenas prácticas previas al acceso a la universidad

Relativas a la cooperación entre institutos y universidades

A. Campus Ítaca. Universitat Autònoma de Barcelona (España, <http://pagines.uab.cat/campusitaca>)

En 2004, se inició un programa socioeducativo –organizado por la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y patrocinado con fondos privados– dirigido a estudiantes que han acabado 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que durante el siguiente curso deben optar entre acceder al mundo laboral, cursar algún módulo profesional de grado medio o realizar bachillerato. El objetivo es triple:

- 1) Incentivarlos para que continúen su formación académica una vez finalizada la etapa obligatoria.
- 2) Ser un espacio de convivencia entre alumnado de diferentes entornos sociales.
- 3) Potenciar el uso del catalán como lengua vehicular.

El Campus gira en torno a tres líneas de actuación. La primera de ellas, “información y asesoramiento”, versa sobre la importancia de que todo participante –independientemente de sus contextos socioeconómico o familiar– conozca las posibilidades de cursar un grado en la UAB. Para conseguirlo, se insta a la comunicación entre los tutores de los centros y las familias para que éstas entiendan el concepto de inclusión de la UAB y los servicios de los que se dispone para garantizar la igualdad de oportunidades.

La segunda, “adaptación de todas las actividades del Campus Ítaca”, está focalizada en aquellos participantes que presenten alguna discapacidad. Para ello, y gracias al programa PIUNE de la Fundación Autónoma Solidaria, se adaptan todas las actividades del Campus y otros aspectos logísticos como autobuses, acceso a zonas del Campus y/o comedores, entre otros. La tercera y última, “integración e igualdad

en la diversidad”, está estrechamente vinculada con la anterior. Así, y a pesar de que todos los participantes del Campus cuentan con un tutor por grupo, los estudiantes con discapacidad pueden solicitar, en caso de estimarlo oportuno, el soporte de un tutor-voluntario.

El Campus se desarrolla satisfactoriamente gracias a las personas que intervienen y a las que inciden directamente en el alumnado participante y las instituciones y/o grupos. Más concretamente, nos referimos a los citados tutores y al profesorado de la UAB. Los primeros, son los guías de los grupos; mientras que los segundos, tienen la función de desarrollar diferentes actividades.

Dichas actividades, diseñadas en forma de talleres, proyectos, debates, espacios lúdicos, actividades deportivas, juegos socializadores o retos singulares, son fundamentales para el buen funcionamiento del programa al ser la fuente de motivación de los adolescentes. Dinamizadas desde una perspectiva innovadora, participativa y práctica, aplican metodologías de investigación con el fin de confirmar/desestimar hipótesis iniciales y con el de promover el trabajo cooperativo, el diálogo y la reflexión.

Una vez finalizado el Campus, la UAB y el Grupo Santander convocan 20 becas-salario para alumnos, de los institutos participantes en el Campus, que presentan un alto nivel académico, y que, debido a su contexto socioeconómico, no se plantean seguir estudiando. Para otorgarlas, el alumnado debe cumplir con los requisitos de renta familiar establecidos y matricularse en cualquiera de los grados que oferta la UAB.

El éxito del Campus es patente ya que desde su inicio, anualmente ha celebrado su edición; contando con la participación de 432 alumnos inscritos en 54 institutos diferentes.

B. Programa de Integración Universidad-Escuela Secundaria (PRIUNES). Pontificia Universidad Católica Argentina (Argentina, <http://goo.gl/U0pUO>)

Ya hace algunos años que la Pontificia Universidad Católica Argentina puso en marcha un Programa de Integración Universidad-Escuela Secundaria (PRIUNES) a fin de establecer puentes entre las instituciones de educación secundaria y la universidad y ayudar a los estudiantes en dicha transición.

Articulado en torno a 9 actividades tiene por objetivos específicos:

- 1) Organizar las competencias y los contenidos de las disciplinas básicas y comunes entre la etapa secundaria y la Universidad.
- 2) Contribuir en la elección de carrera universitaria de los estudiantes.
- 3) Fomentar el estudio autónomo y responsable de los estudiantes sobresalientes.
- 4) Ofrecer servicios de acreditación.
- 5) Dar cursos de extensión y de postgrado a los docentes secundarios.

Más concretamente, dichas actividades son:

- Articulación de competencias y contenidos: reflexionar sobre las prácticas educativas existentes para que los estudiantes tengan una transición exitosa en las materias de matemáticas, lengua, ciencias sociales y filosofía.
- Evaluación en Matemáticas y Lengua (SEA): evaluar las materias de matemáticas y lengua para observar la adecuación en los contenidos de secundaria y el curso de ingreso.
- Modalidad de ingreso semipresencial: realizar –virtual y voluntariamente– el curso de ingreso.
- Beca UCA al mérito académico: subvencionar las tasas de ingreso, la matrícula y los gastos mensuales a aquellos estudiantes que cumplan con los requisitos y formen parte de este programa.
- Diplomas of *English Levels* (DEL): acreditar los niveles de inglés por el Departamento de Lenguas.
- Talleres y procesos de orientación profesional (SORV): orientar profesionalmente a los estudiantes.
- Programa de visitas de colegios: resolver dudas personalmente sobre la oferta académica.
- Proagrarias, clases abiertas y actividades académicas universitarias: asistir a una clase práctica en los laboratorios de la Facultad de Ciencias Agrarias.
- Cursos de extensión y postgrado: ofrecer a docentes y directivos formación para su reciclaje.

Relativas a la promoción de la universidad y a la captación de estudiantes

A. Salón internacional del estudiante y la oferta educativa (España, http://www.ifema.es/aula_01/)

En 2002, la Institución Ferial de Madrid (IFEMA), en colaboración con el Ministerio de Educación, pusieron en marcha el Salón Internacional del estudiante y de la oferta educativa (AULA) con un objetivo doble. Por un lado, dar a conocer qué se

está realizando en materia educativa española, europea e internacional y, por el otro, ofrecer una visión completa y actualizada del mundo de la educación y la formación.

Este espacio de referencia para el entramado social y empresarial vinculado con la formación en España, está dividido en diferentes áreas de exposición. En la de “estudios universitarios”, se cuenta con la presencia de universidades españolas, públicas y privadas, que muestran toda su oferta formativa. En “formación profesional”, tienen cabida todas las academias, centros especializados en formación reglada, asociaciones u otras entidades relacionadas con el mundo profesional. En “área internacional”, se hallan las escuelas de negocios, universidades, centros educativos y organismos oficiales de numerosos países. En “organismos oficiales”, están presentes las consejerías de educación, ayuntamientos, etcétera. En “primer empleo”, se tratan aspectos como becas en el extranjero, programas de intercambio o portales de empleo, entre otros. Y, finalmente, en “empresas de servicios” se detallan otros servicios que pueden ser de interés como agencias de viajes especializadas, productos especializados para estudiantes o programas de ocio.

Debido a la colaboración activa de AULA con ONG'S, éstas tienen un gran protagonismo. Del mismo modo, y tras la consolidación de Internet como un nuevo canal de comunicación, se ha incorporado la línea “E-learning”. En ella, se ofrecen herramientas o servicios para el desarrollo de planes de formación.

B. ExpoUni (Argentina, Colombia y Venezuela, <http://www.expouniversidad.com.ar/>)

En 2002 tuvo lugar la inauguración de la mayor exposición de Educación Superior en Latinoamérica bajo el nombre de ExpoUniversidad, más conocida como ExpoUni. Este evento de carácter regional e internacional, dirigido a estudiantes de secundaria, jóvenes graduados y profesionales interesados en comenzar o continuar sus estudios, tiene como objetivo principal difundir la amplia oferta de grados de las diferentes universidades del país en el que se organiza el evento (Argentina, Colombia y Venezuela).

Para ello, se organiza en torno a 5 grandes líneas de acción: feria-exposición, seminarios académicos, jornadas culturales, talleres de creatividad y, finalmente, talleres de orientación vocacional. La primera, “feria-exposición”, cuenta con la presencia de sectores universitarios, empresariales, gubernamentales y académicos internacionales, que presentan sus avances en el campo de la innovación. La segunda, “seminarios académicos”, ofrece conferencias, foros y experiencias exitosas en áreas como salud, tecnologías de la información y la comunicación, ambientales, energía, educación y/o cultura. La tercera, “jornadas culturales”, se materializa en

eventos artísticos y culturales para obtener su consolidación. La cuarta, “talleres de creatividad”, motiva a los asistentes a realizar proyectos innovadores y emprendedores. La quinta y última, “talleres de orientación vocacional”, asesora sobre las diferentes alternativas de estudio y sobre los intereses vocacionales.

En definitiva, se trata de que los participantes tengan un contacto directo con personal de universidades nacionales, internacionales y terciarios (véase desglosadas en: <http://www.expouniversidad.com/home-info-general.php>), obteniendo la información deseada y preparando su futuro profesional.

Visitado cada año por más de 80 mil personas, en la pasada edición (2012), se congregaron 67.200 visitantes, 1.200 colegios, 250 instituciones educativas, 3.600 asistentes a las charlas informativas y 2.200 asistentes a talleres de orientación vocacional.

Relativas a programas propedéuticos

A. Programa propedéutico. Universidad de Santiago de Chile (Chile, <http://propedeutico.usach.cl>)

En 1992, un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), en la materia “Inclusión en la Educación Superior”, pone en marcha el propedéutico “Nueva esperanza, mejor futuro”, en el marco del Programa Liceos Prioritarios del Ministerio de Educación de Chile y en colaboración con OREALC-UNESCO, Fundación Equitas y Fundación Ford.

Años más tarde, en 2007, nace la versión definitiva del programa propedéutico, dirigido al alumnado mejor puntuado de dichos liceos. Se trata de favorecer, por un lado, la equidad y la integración social a partir de procesos especiales de admisión y, por el otro, el acceso de estudiantes de alta vulnerabilidad con buenos resultados académicos.

De este modo se posibilita el que estudiantes brillantes de los Liceos Prioritarios –deben formar parte del 10% del ranking superior de su curso– accedan a una formación superior. Dicho acceso cuenta, a su vez, con el soporte de diferentes becas: de exención de pago de matrícula, de movilidad y/o de alimentación. En el caso de que el programa llegue a ser Política de Estado, el programa podría abrirse a otros estudiantes del país.

El programa está formado por tres cursos que tienen lugar durante el segundo semestre de 4to medio, los sábados por la mañana y cuya asistencia es obligatoria. Los estudiantes aprenden, así, sobre matemáticas, lenguaje y gestión personal. El

primero de ellos, desarrolla contenidos de operatoria numérica; el segundo, se centra en la competencia lectora y escrita; y, el tercero, ofrece herramientas sociales.

Los alumnos que aprueban -no se exige una nota de corte-, pueden matricularse al Bachillerato de Ciencias y Humanidades de la USACH. Finalmente, el éxito del programa puede observarse desde dos perspectivas: la permanencia de estudiantes y la transferencia a otros contextos. En cuanto a la primera, el porcentaje está situado en un 73,9%, en su primera edición, y en 86%, en 2010. En cuanto a la segunda, el modelo se ha replicado en la Pontificia Universidad Católica de Chile y en la Universidad de Chile.

B. Programa de Inclusión Universitaria “Misión Sucre” (PIU-MS). Gobierno Bolivariano de Venezuela, Ministerio de Educación Superior (Venezuela, <http://www.misionsucre.gov.ve/>)

En 2003, y a través del Decreto Presidencial N° 2604 del 9/9/2003 (Gaceta oficial N°37.772), nace un programa de inclusión universitaria, adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria del Gobierno Bolivariano de Venezuela, denominado “Misión Sucre” (MS).

Tras un censo nacional, en el que se identificaban estudiantes de bachiller que habían sido excluidos del sistema de educación pero que deseaban continuar formándose, sólo una minoría podía considerarse como verdadero excluido. A fin de disminuir dicho porcentaje y garantizar el acceso universal a la educación universitaria de toda la población venezolana, el programa incorpora a todos aquellos que, a pesar de poseer el bachillerato, no pudieron acceder a estudios universitarios.

Trabajando a partir de valores como la inclusión, la transparencia, la participación o la solidaridad, el programa gira en torno a una red de espacios denominados “aldeas universitarias”. Consideradas como una infraestructura óptima para el desarrollo educativo alternativo socialista, se diferencian 3 tipos:

- 1) Escuelas, liceos, casas de cultura, centros penitenciarios y aulas de instituciones de educación universitaria.
- 2) Instalaciones construidas por la Fundación MS.
- 3) Edificaciones construidas por la Corporación Venezolana de Guayana, Pdvsa, Fuerza Armada, Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Gobernaciones, Alcaldías, entre otras.

Por otro lado están los “anexos”; una extensión de las “aldeas universitarias”, que funcionan en otros contextos y que dependen administrativamente y académicamente de una aldea principal. Su aparición surge a raíz del insuficiente espacio para el

desarrollo de la MS –por razones presupuestarias se limitó el desarrollo de nuevas aldeas– y de las amplias distancias geográficas entre las mismas.

Gracias a este programa de inclusión social, 5.583 personas de etnia indígena han podido incorporarse al sistema universitario.

Relativas a programas de acogida universitaria

A. Programa de respaldo al aprendizaje (PROGRESA). Universidad de la República (Uruguay, <http://www.cse.edu.uy/node/94>)

En 2006, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República, ante una propuesta del Rectorado acorde con las directrices elaboradas por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), aprueban aplicar el Programa de Acogida, Apoyo y Seguimiento a la Generación de Ingreso a la Universidad en el alumnado de nuevo ingreso de 2007. Dos años más tarde, y tras valorar y aprobar el informe de actividades de dicho Programa, éste pasa a denominarse “Programa de respaldo al aprendizaje (PROGRESA)”.

Con el objetivo de potenciar la trayectoria educativa de los estudiantes, de contribuir a su plena inserción en la vida universitaria y de acercar los recursos que la Universidad posee, el programa gira en torno a dos líneas de acción: las tutorías y el apoyo a los estudiantes. Éstas, además de estar altamente presentes durante la etapa de transición, se mantienen hasta la salida de la universidad.

Gracias a la colaboración del Programa Bienestar Universitario, de los hogares estudiantiles y de las Unidades de Apoyo Estudiantil (UAE), impulsa líneas de trabajo en los servicios universitarios –facultades, escuelas e institutos–, tales como: actividades culturales, espacios de orientación y consulta, tutorías entre pares, proyectos estudiantiles, talleres de técnicas de estudio, talleres de acceso, talleres para la presentación y búsqueda de empleo, intervenciones en hogares estudiantiles, bienvenidas y cursos introductorios, entre otros.

Adicionalmente, también cuenta con otros actores como el programa Compromiso Educativo, la Administración Nacional de Educación Pública, el Instituto del Niño y Adolescente de Uruguay, el Ministerio de Desarrollo Social y/o la UDELAR por medio del Servicio de Orientación Ocupacional y Vocacional (SOVO) que integra el PROGRESA.

B. Tutoría entre pares (TEP). Universidad de la República (Uruguay, <http://udelar.gub.uy>)

En 1998, la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UDELAR), inicia las Tutorías entre Pares (TEP) para aquellos estudiantes de primero, de las licenciaturas de Sociología, Trabajo Social, Ciencia Política y Desarrollo, que presentan dificultades en la inserción universitaria.

Para tener éxito en su doble objetivo –crear un espacio más para paliar el problema de la desvinculación temprana asociada a la adaptación a la vida universitaria y contribuir al aprendizaje y desarrollo pre-profesional de los estudiantes tutores, facilitando, a su vez, el intercambio inter-generacional entre los estudiantes–, sus líneas de acción integran talleres de formación de tutores, TEP en la universidad, TEP UDELAR-Secundaria, tutorías con hogares estudiantiles y la previa (actividad cultural, previa al inicio del primer curso, con estudiantes del interior del país).

En definitiva, se trata de una forma de atención individualizada que contribuye, por un lado, en su desarrollo social y afectivo; integrándolos a un grupo, generando pertenencia a la Universidad y promoviendo la acción colectiva; y, por el otro, en su desarrollo personal; facilitando que sean protagonistas activos, autónomos y responsables de su proceso de formación integral. Asimismo, y dado que estudiantes de cursos superiores actúan como referentes de la vida universitaria, las TEP refuerzan, en este colectivo, sus vínculos con la institución, sus vocaciones por la docencia y su formación integral.

3.2. 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) –coordinado por el Departamento de Orientación y Psicología y apoyado por el Departamento de Trabajo Social y Salud en materia de asignación y seguimiento de becas y atención socioeconómica– dirigido a estudiantes de colegios públicos, de baja condición socioeconómica, provenientes de un distrito de bajo índice de desarrollo social y con una nota de admisión no inferior a 50 puntos por debajo de la nota de corte de la carrera a la que desean matricularse.

Nace, por consiguiente, con el objetivo de favorecer el acceso y permanencia de dichos jóvenes a través de los siguientes servicios:

- 1) Programas de becas o financiamiento de estudios y apoyo económico para gastos de alojamiento, transporte u otros.
- 2) Cursos de nivelación en la materias básicas –Química, Física, Matemáticas, Inglés, Windows, Redacción y ortografía– antes de empezar las clases ordinarias.
- 3) Asesoría individual psicoeducativa.
- 4) Trabajo grupal sobre control del estrés y técnicas de estudio.
- 5) Apoyo académico –tutorías y grupos de estudio–.
- 6) Atención primaria de salud.
- 7) Servicio de alimentación.

Desde el inicio del programa, y gracias a que el ITCR se reserva el 10% de la matrícula de nuevo ingreso de todas las carreras para los estudiantes que cumplan con los descritos requisitos, 588 jóvenes habían tenido la oportunidad de cursar una carrera universitaria.

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.

El tutor se convierte en un referente del alumnado respecto a la planificación de los estudios que ha elegido, el diseño del itinerario curricular y el ajuste del ritmo de trabajo con sus posibilidades reales. El tutor también ayuda al estudiante a adaptarse a la universidad, ofreciéndole información sobre los recursos que la institución pone a su disposición. En los últimos semestres de la carrera, la tutorización se redirige para focalizarse en la orientación profesional y de formación continua.

De este modo, el acompañamiento personalizado es constante a lo largo de toda la trayectoria académica del estudiante, siendo su finalidad:

- 1) Posibilitar que cada estudiante seleccione el itinerario formativo más adecuado en función de sus necesidades, objetivos formativos y disponibilidad temporal para la formación.
- 2) Facilitar que obtenga el máximo rendimiento de su dedicación temporal y económica.
- 3) Promover que el estudiante siga el itinerario formativo seleccionado.

4) Proporcionar al estudiante un referente claro y permanente en su relación con la institución formativa.

La función tutorial es desempeñada por académicos o *alumni* que colaboran a tiempo parcial y de manera virtual. A pesar de que la matriz organizativa es virtual, presencialmente se desarrollan tres horas de formación inicial y una reunión semestral en la que participan la dirección y todos los tutores del programa. El objetivo es valorar el desarrollo del programa durante el semestre y establecer pautas de mejora del funcionamiento futuro.

Desde su inicio, anualmente se lleva a cabo la actividad de tutoría con los estudiantes. De estas ediciones se pueden señalar las siguientes tres ventajas. La primera, la vinculación de los tutores a un programa académico concreto les lleva a obtener un elevado conocimiento del mismo, aspecto que no sería posible si desarrollasen su actividad con estudiantes de distintas titulaciones. La segunda, la recepción de información oportuna y de alta calidad en materia académica y administrativa, mejora el servicio prestado a los estudiantes. Y, la tercera, la centralización de la información administrativa permite a los Directores de Programa centrar su atención en los aspectos académicos de la acción tutorial, convirtiéndolos en expertos.

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. Por ello, pretende:

- 1) Ayudar en su proceso de permanencia y graduación.
- 2) Cuidar de sus hijos a un bajo coste, siempre que el estudiante cumpla con las condiciones de la Casa.
- 3) Contribuir a la formación integral de sus hijos dentro de un marco de Educación en la Cotidianidad.

La Casa, basada en el respeto a los derechos humanos, en la niñez y en la equidad de género para alcanzar metas profesionales, presenta una serie de requisitos para el otorgamiento de las ayudas. En orden descendente, las condiciones son: categoría

de beca de asistencia socioeconómica en orden de prioridad a partir de la categoría 11 (máxima categoría de beca que un estudiante puede obtener y que le exonera del coste de la matrícula y le proporciona una ayuda económica mensual, entre otros beneficios); carencia de redes de apoyo y horario en que solicita el servicio.

Para seleccionar los estudiantes que se beneficiarán del servicio, se hacen dos entrevistas en profundidad teniendo en cuenta variables como el contexto socio-demográfico, la zona de procedencia, la edad del hijo o las necesidades. Una vez conformada, se ofrece una única modalidad de cuidados –15 horas–, independientemente del número de hijos.

En 2011, se obtuvo el mayor número de residentes hasta la fecha: 70. Edición tras edición, la demanda del servicio incrementa, teniendo, por norma general, una lista de espera de 8/9 personas. A estas últimas, y a fin de apoyar de igual modo su permanencia en la universidad, se les proporciona un servicio de 12 horas.

B. Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU). Universidad de la República (Uruguay, <http://www.bienestar.edu.uy>)

El Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU) debe su origen al servicio para la prevención y tratamiento de la tuberculosis estudiantil creado en 1942 por la Universidad de la República de Uruguay. Cuatro años más tarde, se amplía la oferta de prestaciones con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los estudiantes y, paralelamente, la de sus trabajadores. Para el desarrollo de esta finalidad general, el servicio se estructura en áreas y departamentos especializados en dichas prestaciones.

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 a través de las diferentes cantinas de las facultades de la Universidad. Además, también se desarrollan programas de sensibilización y promoción de una alimentación saludable dirigidos a todos los estudiantes, que se pueden vincular también con las actividades de salud que se ofrecen desde la división universitaria de la salud.

Desde el área de deportes y el área de cultura se pretende favorecer una mayor socialización de los estudiantes a través de actividades que se dirigen a toda la comunidad universitaria y que permiten crear sentimiento de pertenencia con la institución. Éstas tienen que ver con la organización de torneos deportivos en diferentes

disciplinas y de propuestas vinculadas con la música, la poesía, la danza, el teatro, el lenguaje audiovisual y el ajedrez.

Cabe mencionar que, desde 2010, el SCBU es el responsable de coordinar la Comisión Permanente del Programa de Salud Mental de la Universidad desde el que se promueven:

- 1) La difusión y Promoción de la Salud Mental.
- 2) La asistencia y convenios para estudiar propuestas de servicios asistenciales, detección precoz de problemas de salud mental, diagnóstico, tratamiento y seguimiento de salud mental.
- 3) Las investigaciones sobre temáticas de salud mental y estudios epidemiológicos al respecto.

3.3. Buenas prácticas de egreso/post-graduación

Relativas a programas de transición universidad-mercado laboral

A. Universa, Servicio de Orientación y Empleo. Universidad de Zaragoza. (España, <http://www.unizar.es/universa/>)

UNIVERSA es un servicio creado en 1997 por la Universidad de Zaragoza, en colaboración con el Instituto Aragonés de Empleo, cuyo objetivo es favorecer la inserción laboral de los jóvenes universitarios adecuando su perfil a las necesidades de las empresas e instituciones del entorno.

Las líneas de trabajo que desarrolla se dirigen a estudiantes que se encuentran en los últimos semestres de sus estudios académicos y a recién egresados de la Universidad. Para los primeros, se ofrece un servicio de prácticas nacionales e internacionales que les pone en contacto con empresas de la región, o del exterior, con la finalidad de facilitarles una primera experiencia profesional para aplicar los conocimientos y habilidades que han adquirido durante la carrera y, al mismo tiempo, ser un puente entre la universidad y el mercado de trabajo.

Para estos y los recién egresados, se ofertan servicios de formación específica y orientación cuya finalidad es, por un lado, dotar de las competencias profesionales necesarias para un buen desempeño en el puesto de trabajo y, por el otro, facilitar información y orientaciones sobre las tendencias laborales del territorio, las herra-

mientas más usadas para la búsqueda de empleo y las habilidades y actitudes más solicitadas por el mercado de trabajo.

Finalmente, como no podía ser de otra forma y para los recién egresados, se dispone de una bolsa de empleo en la que periódicamente se publican las demandas de profesionales cualificados que realizan las empresas e instituciones del territorio. Asimismo, se han diseñado una serie de servicios dirigidos a la emprendeduría que se concretan en:

- 1) Acciones de sensibilización y difusión para la creación de empresas y/o auto-empleo.
- 2) Talleres interactivos de fomento de la actividad emprendedora.
- 3) Información y orientación empresarial.
- 4) Orientación sobre trámites de constitución y formas jurídicas.
- 5) Información sobre ayudas a emprendedores y empresarios.
- 6) Promoción de encuentros y espacios de intercambio entre emprendedores y entidades públicas y privadas.

B. Unidad de Emprendimiento Empresarial. Universidad de Antioquia (Colombia, <http://www.udea.edu.co>)

La Unidad de Emprendimiento Empresarial de la Universidad de Antioquia tiene como principal objetivo fomentar el espíritu emprendedor de sus estudiantes para que puedan ser profesionales capaces de auto-emplearse y generar oportunidades de empleo para terceros. Mediante este servicio, y con la complicidad de los docentes, se incentiva y potencia la capacidad creativa e ingeniosa de los estudiantes y egresados para que diseñen planes de empresa con alto valor añadido para ellos mismos y para su entorno socio-económico más próximo.

La unidad trabaja sobre dos líneas básicas. Por un lado, la Educación y Cultura y, por el otro, la Gestión de Iniciativas Emprendedoras. Para el desarrollo de las mismas se brindan diversos servicios:

- 1) Información, promoviendo la educación y la cultura del a expendedoría.
- 2) Sensibilización, despertando el interés de los estudiantes y concienciándolos de la necesidad de generar un desarrollo de la persona y de su entorno socioeconómico.
- 3) Formación, creando espacios para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y motivaciones en materia de emprendimiento que permita que la persona reconozca en su contexto oportunidades de transformación.
- 4) Acompañamiento, brindando asesoría y apoyo a las unidades académicas que desean implementar en el currículum estrategias de fomento de la expendedoría.

Hasta la fecha, esta unidad ha sensibilizado a más de 106.000 personas y 23.000 de ellas han sido formadas en desarrollo de planes de negocio y contenidos de creación de empresa. Fruto de ello se han creado más de 440 planes de negocio de los que actualmente están en funcionamiento cerca de 200 empresas que se imbrican en el tejido empresarial del territorio.

Relativas a programas de antiguos alumnos

A. ESC-Rennes Alumni, ESC-Rennes. (Francia, <http://www.esc-rennes-alumni.com/>)

Hace 20 años, la ESC-Rennes creó su asociación de antiguos alumnos con el objetivo de:

- 1) Ser una red que permitiera el desarrollo de intercambios entre sus estudiantes en el ámbito personal y profesional.
- 2) Organizar eventos a nivel regional, nacional e internacional para la promoción de actividades de interés para sus egresados.
- 3) Acelerar las oportunidades profesionales de sus antiguos estudiantes.
- 4) Gestionar ofertas de empleo, programas de orientación profesional y establecer una red de apoyos para diferentes países, regiones, empresas o comercios.
- 5) Contribuir a la promoción de la universidad.
- 6) Brindar la oportunidad de participar en las actividades programadas.
- 7) Mantener y desarrollar las relaciones con la universidad.
- 8) Generar actividades de apoyo a los estudiantes que entran a la escuela favoreciendo también el contacto con el tejido empresarial.

A lo largo de estos años la asociación ha logrado mantener de forma fija alrededor de 9.000 antiguos alumnos, lo cual destaca el valor que este tipo de entidades tiene para los egresados. De entre las misiones descritas, las que aportan un mayor valor en la permanencia y el egreso de los estudiantes son las vinculadas con el apoyo a los estudiantes de nuevo ingreso mediante la participación en paneles de admisión, conferencias, clases magistrales, etc. y la red de contactos que ofrece para facilitar el primer empleo a los estudiantes recién egresados.

Si bien esta es una buena práctica llevada a cabo por una escuela de negocio, su modelo podría adaptarse a otra tipología de instituciones como estrategia para permitir una mayor interrelación de la institución con sus egresados y sobre todo como elemento de apoyo en la transición de la universidad al mercado laboral.

B. IEEM Agrupación antiguos alumnos. Universidad de Montevideo (Uruguay, <http://www.ieem.edu.uy/antiguos-alumnos>)

La Agrupación de antiguos alumnos del IEEM tiene como finalidad desarrollar actividades de formación permanente a empresarios y directivos fomentando las relaciones profesionales y sociales entre sus miembros.

Una de las actividades que se ofrece desde la agrupación es el “ciclo de continuidad”, que permite a los egresados mantenerse al día de las temáticas que afectan a su ámbito profesional. Para ello invitan a profesores de la misma institución, y puntualmente de otras, para que organicen sesiones que permitan a los antiguos alumnos formarse y al mismo tiempo mantener el contacto con sus antiguos compañeros, ayudando a generar una red de apoyo social y profesional.

Además de lo anterior, pertenecer a la asociación ofrece otras ventajas a los antiguos alumnos, ya que estos pueden acceder a ciclos de conferencias y seminarios organizados por la universidad, disponer de espacios de consulta con profesores de la universidad para la búsqueda de orientación y asesoría en cuestiones de índole profesional y personal, utilizar las instalaciones, disfrutar de descuentos en la matrícula de los hijos en las carreras de grado y vincularse con otras instituciones universitarias especializadas en los mismos ámbitos académicos.

Todo ello facilita a los egresados una amplia red de contactos que favorece su inserción laboral, al mismo tiempo que les ayuda a compartir experiencias profesionales con otras personas que se encuentran en su misma situación, facilitando el intercambio de conocimientos y el aprendizaje permanente por la vía no formal e informal.

3.4. Buenas prácticas de carácter transversal

Relativas a programas de ayuda financiera

A. Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU). Secretaría de Políticas Universitarias del MECYT (Argentina, <http://goo.gl/3ZoeU>)

Desde 1996, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina promueve un programa de becas cuyo objetivo es facilitar el acceso, la permanencia y el egreso de alumnos con escasos recursos económicos y buen desempeño académico, promoviendo la equidad y la calidad de la educación superior.

Este programa se divide a su vez en dos subprogramas específicos cuya finalidad es dar una atención más focalizada a aquellos colectivos que por sus características personales o sociales pueden tener más dificultades de acceso a la educación superior.

El primero de ellos se enfoca a los colectivos indígenas y pretende beneficiar a los estudiantes que provengan de familias y poblaciones que descendan de aquellos grupos que ocupaban el territorio nacional en la época de la colonización. Para poder acceder a las ayudas es necesario que demuestren la pertenencia a las comunidades indígenas mediante acreditación expedida por los entes locales o el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

El segundo subprograma se dirige a los alumnos que padecen algún tipo de necesidad educativa especial derivada de alguna alteración física permanente o prolongada que en su entorno social y familiar deriva en una desventaja considerable para su integración social, educativa o laboral. En estos casos la condición de discapacidad deberá ser acreditada por las dependencias sanitarias competentes.

Las ayudas que se otorgan son de unos 3.000 pesos anuales y se dividen en 10 cuotas mensuales. El apoyo económico lo pueden solicitar los alumnos de grado, o aquellos que finalicen los estudios secundarios y decidan enrolarse a la Universidad. La renovación de la ayuda es anual siempre que se cumplan los requisitos postulados en la convocatoria y haya disponibilidad de recursos económicos.

B. Apoyos a grupos vulnerables. Universidad de Guadalajara (México, <http://www.udg.mx>)

En 2011, la Universidad de Guadalajara (México) implementó un sistema de apoyo financiero para estudiantes procedentes de grupos vulnerables que por razón de raza, género, condición económica, social, laboral, cultural, étnica, lingüística, cronológica y funcional padecen algún tipo de precariedad o discriminación que les puede conducir a la exclusión de la educación superior. Más concretamente este programa se dirige a madres solteras y adolescentes embarazadas, personas discapacitadas físicamente, población rural o indígena, en situación de pobreza y personas con enfermedades crónicas degenerativas.

El programa de apoyo, que es liderado desde la Coordinación de Servicios Estudiantiles, consiste en una ayuda por valor de 2.400 pesos. La característica más relevante de este programa es que el monto total no es entregado en forma pecuniaria al estudiante, sino que éste recibe el apoyo en forma de vales de despensa que pueden ser usados para la adquisición de bienes básicos de consumo.

El número de becas anuales que ofrece la Universidad anualmente oscila entre las 20 y las 30 y se dirigen a estudiantes de preparatoria y de licenciatura que reúnan las características anteriormente descritas. Cabe considerar, asimismo, que además de cumplir con los requisitos específicos de pertenencia a un grupo vulnerable, el comité técnico que adjudica las becas analiza también el perfil académico del estudiante y su promedio de calificaciones, que no puede ser inferior a 80 puntos.

Relativas a programas para la mejora del currículum y la instrucción

A. Elaboración de referentes curriculares con incorporación tecnológica a fin de alfabetizar a personas con discapacidad auditiva. Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia, <http://www.umsa.bo>)

Esta experiencia nace en 2012 fruto de un proyecto ALFA III denominado “Alternativa”, cuyo objetivo es localizar e introducir en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias de las facultades de educación referentes curriculares con incorporación de recursos tecnológicos. El objetivo concreto de esta buena práctica es integrar a las personas sordas en los sistemas especiales y tradicionales de educación, por medio del lenguaje de signos, la lectoescritura y la lectura en voz alta de los contenidos.

Para ello, esta actividad se promueve desde las Facultad de Ciencias de la Educación de la UMSA y las escuelas superiores de formación de maestros Warisata y Simón Bolívar de La Paz, que deben mejorar la instrucción de los futuros profesores a través de la adaptación de la metodología de diversas materias a partir del uso intensivo de tecnología (archivos de texto, vídeos, grabaciones, etc.) y materiales didácticos que facilitan el aprendizaje y la integración de estudiantes y docentes.

El programa en concreto busca la formación de futuros docentes para que sean capaces de utilizar tecnologías y recursos multimedia que permitan mejorar la calidad de la enseñanza que se ofrece a los estudiantes con discapacidad auditiva. Cabe considerar que, a pesar de ser un programa que se enfoca a un colectivo específico, responsables de las instituciones promotoras consideran que su desarrollo es también de ayuda para aquellas personas con discapacidad visual que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad económica o provienen de poblaciones indígenas.

B. Universidad digital del Estado de México. Gobierno del Estado de México (México, <http://portal2.edomex.gob.mx>)

Inaugurada a finales de 2012, el objetivo del Gobierno del Estado de México con la creación de esta universidad es apoyar la educación a distancia mediante medios

tecnológicos que permitan a todos los grupos poblacionales, especialmente aquellos con baja renta familiar, acceder a los diferentes programas de todos los niveles educativos, entre los que se incluye la Educación Superior.

El desarrollo de este programa se inscribe dentro del plan de desarrollo del gobierno estatal que prevé en su objetivo 1 “ser reconocido como un gobierno de la educación”, considerando la educación un motor imprescindible para el desarrollo y, particularmente, para disminuir las diferencias sociales y generar igualdad de oportunidades que permitan un mayor bienestar general.

Las actividades llevadas a cabo para poner en marcha este proyecto se han concretado en las siguientes:

- 1) Conformar una organización central que coordine los centros de atención y evaluación.
- 2) Realizar convenios con universidades que ofertan licenciaturas y maestrías en línea para que aporten recursos digitales.
- 3) Realizar convenios con administraciones municipales para ubicar los centros de atención y evaluación.
- 4) Promover becas para facilitar la financiación de la oferta formativa.
- 5) Crear un portal para difundir la oferta formativa, actividades vinculadas y ayudas al estudio.
- 6) Crear un sistema de indicadores que permita monitorizar los resultados y la consecución de los objetivos.

Actualmente ofrece 26 licenciaturas a un coste bajo que permite a personas de bajos recursos poder acceder a los estudios universitarios y facilita, a aquellos que los habían iniciado, poder finalizarlos con una mayor flexibilidad y a un coste sensiblemente inferior al de la universidad presencial. Este primer año se han creado 3 centros de apoyo presencial, y está previsto contar para el año 2017 con 15 centros más distribuidos por el territorio que permitan dar una atención cada vez más personalizada y ajustada a las realidades de los diferentes contextos nacionales.

3.5. Buenas prácticas dirigidas a la atención de colectivos específicos

A. Escucha nuestra voz. Universidad Católica Boliviana San pablo (Bolivia, <http://goo.gl/CaS35>)

El proyecto “Escucha Nuestra Voz” es un programa de radio promovido por el Departamento de Comunicación de la Universidad Católica Boliviana San Pablo y el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión para el Desarrollo (SECRAD-UCB) que tiene por objetivo sensibilizar sobre el derecho a la comunicación y la información que tienen las personas con discapacidad. En concreto el programa es elaborado por estudiantes con discapacidad visual, quienes se encargan de diseñar todo el proceso, desde la concreción del guión hasta su puesta en antena.

Este proyecto cumple una doble finalidad en lo relativo a la inclusión de los colectivos que participan en él: por un lado, fortalece a los estudiantes a nivel individual, pues les apoya en el desarrollo de una actividad semi-profesional que les permite adquirir competencias para desempeñarse en entornos diferentes al estrictamente académico y, al mismo tiempo, contribuye a la mejora de su autoestima al realizar una actividad normalizada sin dificultades; por otro lado el proyecto cumple con una finalidad de sensibilización social sobre el derecho a la comunicación de las personas con discapacidad, al visualizarse las capacidades de las personas con dificultades visuales para realizar programas de radio y, al mismo tiempo, a través de las opiniones y reportajes presentados en antena dónde se debaten aspectos vinculados a la inclusión.

Cabe mencionar que este proyecto ha recibido el apoyo de la World Association for Christian Communication (WACC) en reconocimiento a su labor. Fruto de este apoyo se grabó un CD con los micro-programas diseñados y ejecutados por los participantes, producto que sirve de ejemplo para la elaboración de programas similares en otros contextos.

B. Universidad para adultos mayores. Universidad Iberoamericana de Puebla (México, <http://goo.gl/a93aS>)

En el año 2010 se creaba en la Universidad Iberoamericana de Puebla el programa “Universidad para adultos mayores” a partir de la necesidad de ofrecer un servicio de formación continuada a personas de la tercera edad. Los objetivos perseguidos con este programa fueron tres:

1) Ofrecer a los adultos mayores estudios universitarios que les permitieran desarrollar su formación continua.

2) Ampliar la oferta formativa a este sector de la población para cubrir sus necesidades y demandas.

3) Ayudar a la formación continuada e integral en la etapa de la tercera edad.

En un primer momento se pensó el programa como un elemento para proporcionar a personas de la tercera edad formación y asesoría específica sobre aspectos sanitarios y legales relativos a su franja de edad. De todas formas, después de analizar experiencias de otros contextos, se optó por ofrecer un programa más amplio basado en tres ejes de actividades: diplomados sobre temas específicos de acuerdo con la demanda, programa de estudios universitarios de tres años de duración y actividades complementarias como conferencias, grupos de estudio, viajes culturales, etc.

Los diferentes programas se imparten en la misma universidad y se hacen en colaboración con la dirección de formación continua y de acuerdo a la disponibilidad de espacios y profesorado. El programa específico de tres años incluye formación en diferentes materias y se estructura alrededor de seis cuatrimestres de 16 semanas. Los estudiantes deben asistir dos días a la semana a clase y los horarios se flexibilizan para favorecer una mayor asistencia a las mismas, considerando las situaciones personales características de este colectivo.

Actualmente el programa está promoviendo la creación de una asociación de estudiantes de la Universidad para adultos mayores con el fin de que ésta sirva de estructura para la organización de actividades de tipo lúdico y cultural, favoreciendo así una mayor integración social de este colectivo en la institución. Asimismo, se está trabajando para obtener el apoyo del Instituto Nacional para los Adultos, lo cual dotaría al programa de una mayor visibilidad.

4. PARA CONCLUIR

En este capítulo se ha presentado una selección de 22 BP del contexto europeo y latinoamericano que tienen como objetivo prioritario mejorar el acceso, la retención estudiantil y el logro de unas tasas más altas de titulados en educación superior, mediante la satisfacción de las necesidades sociales, personales y académicas que presentan los estudiantes.

Éstas y otras experiencias se encuentran disponibles en un repositorio virtual de libre acceso (<http://projectes.uab.cat/accedes/centro-recursos-buscador>), desarrollado gracias a la colaboración de las instituciones socias y colaboradoras que participan

en el proyecto ACCEDES. El banco de BP permite acceder y conocer experiencias exitosas de otros territorios, hecho que enriquece el marco de referencia de todos aquellos profesionales interesados en mejorar la calidad de la educación superior.

Cabe tener en cuenta que todas las experiencias presentadas han logrado su objetivo, haciendo frente a las problemáticas detectadas en el contexto particular donde se han aplicado. En algunos casos, por falta de experiencias exitosas en determinados momentos del proceso educativo, especialmente en lo relativo a la transición universidad-mercado laboral, se han seleccionado experiencias de instituciones que no necesariamente atienden a colectivos vulnerables pero que desarrollan programas que potencian la inserción de los egresados.

En este sentido, debemos ser prudentes y considerar que las prácticas que funcionan bien en determinados contextos y situaciones pueden no ser de utilidad en otros al haber una serie de condiciones contextuales singulares, relacionadas con aspectos sociales, económicos y políticos, que dificultan su replicación. Es por ello que deben ser tomadas como ejemplos o modos de actuación para orientar el desarrollo de nuevas ideas e iniciativas contextualizadas.

REFERENCIAS

- 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.

Escudero, 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 Parroquia 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.

Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica

COORDINADORES

Joaquín Gairín
David Rodríguez-Gómez
Diego Castro Ceacero



Las aportaciones que componen esta publicación se enmarcan en el programa ALFA de cooperación entre instituciones de educación superior de la Unión Europea y de América Latina. Concretamente en el proyecto ACCEDES: El acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica (Ref. DCI/ALA/2011-232), coordinado desde el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universitat Autònoma de Barcelona y en el que participan activamente más de 30 instituciones universitarias de ámbito europeo y latinoamericano.

Más allá de la presentación del proyecto, se proporcionan marcos conceptuales relacionados con la vulnerabilidad universitaria, un estudio sobre la situación de la misma en Latinoamérica, en relación a los procesos de acceso, abandono, retención y egreso, instrumentos para diagnosticar e identificar los colectivos y recursos, estrategias y buenas prácticas relacionadas con la temática.

Se trata, por tanto, de una publicación única, por combinar aspectos conceptuales, metodológicos y operativos sobre un tema de interés, a la vez que proporciona una descripción sobre la realidad en una amplia región del planeta.

SERVICIO DE ATENCIÓN AL CLIENTE

902 250 500 tel

clientes@wkeducacion.es

www.wkeducacion.es



ISBN: 978-84-9987-077-9



Wolters Kluwer Educación