

INFORME PROYECTO

# ORACLE

Resultados para el Instituto de Educación  
Universidad ORT Uruguay

## INFORME FINAL

---

**Investigadores:**

Andrea Tejera Techera, Mariela Questa-Tortero, Claudia Cabrera Borges

2019



Instituto de  
**Educación**

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de este informe queda restringido a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:

[https://creativecommons.org/licenses/?lang=es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/?lang=es_ES)



**NOTA:** En la elaboración de este informe se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las personas y, a la vez, no dificulte la lectura. Así pues, cada vez que se menciona estudiantes, graduados, docentes, entre otros, se entiende que se hace referencia a los distintos géneros, sin que esto conlleve ningún tipo de consideración discriminatoria, ni valoración peyorativa.

## Contenido

Introducción .....	1
Aproximaciones conceptuales .....	5
Colectivos vulnerables .....	6
Calidad, equidad e inclusión .....	7
Metodología.....	16
Descripción de los instrumentos de diagnóstico.....	16
Resultados .....	19
Características de la población de estudiantes y graduados del Instituto de Educación .....	19
Ideas vinculadas a la inclusión.....	22
Sugerencias vinculadas a favorecer la inclusión.....	29
En síntesis .....	34
Proyecciones .....	35
Reflexiones finales.....	38
Bibliografía.....	39
General, sobre el Proyecto ORACLE y antecedentes.....	39
Específica, sobre el desarrollo del Proyecto ORACLE en la Universidad ORT Uruguay .....	39
Bibliografía citada .....	40

## Introducción

Este informe surge como resultado de un diagnóstico organizacional realizado en el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, durante la participación en el Proyecto ORACLE<sup>1</sup> (Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior). Dicho proyecto se desarrolló desde Octubre de 2017 hasta Octubre de 2019, entre 35 universidades de quince países de Latinoamérica y cinco de Europa, con financiamiento del Programa Erasmus+ de la Unión Europea. La coordinación estuvo a cargo del Grupo EDO de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

Los antecedentes de esta iniciativa residen en proyectos “orientados a favorecer la sensibilización y las acciones dirigidas a disminuir las inequidades entre el estudiantado de las instituciones de educación superior” (Gairín & Palmeros, 2018, p.15). Entre estos proyectos se cuentan:

- ACCEDES: Acceso y éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica, desarrollado entre 2012 y 2014, del cual la Universidad ORT Uruguay participó.
- IDEAS: Iniciativas para el desarrollo educativo y socio-comunitario, desarrollado durante 2015.
- ACCESS4ALL: *Laboratory for policies and practices of social development in higher education* (Laboratorio para políticas y prácticas de desarrollo social en educación superior), desarrollado entre 2015 y 2018.

Los proyectos han significado hitos en relación con avances metodológicos, instrumentales, procesuales y conceptuales, que se han tomado para iniciativas posteriores, como es el ejemplo del Proyecto ORACLE. En este caso, los objetivos generales han sido:

- Promover una estructura encargada de analizar, contrastar y proponer actuaciones orientadas a la mejora de la calidad de la equidad universitaria, y
- Crear un Observatorio que, a partir de la vinculación de cada una de las unidades de calidad y equidad de las diferentes universidades, preste un servicio Regional.

---

<sup>1</sup> Sitio web del Proyecto: <https://observatorio-oracle.org/>

En tanto como objetivos específicos fueron planteados:

- Diagnosticar la situación de los diferentes colectivos con relación a sus actividades en el contexto de la educación superior.
- Generar modelos que permitan evaluar la calidad universitaria vinculándola a la equidad en el acceso, desarrollo y éxito de todos los estamentos implicados.
- Identificar el grado de equidad con la que las instituciones de educación terciaria diseñan sus políticas y actuaciones en sus diferentes funciones.
- Favorecer el desarrollo organizacional y modernización de las universidades de la Región en la atención a la equidad.
- Aplicar y validar el modelo de desarrollo y modernización institucional con relación a la equidad.
- Institucionalizar y difundir las utilidades y resultados de la aplicación del Modelo.

En una primera fase, se analizaron las estructuras institucionales para identificar espacios que estuvieran trabajando en torno a la Calidad y Equidad en cada universidad participante, buscando profundizar las discusiones a partir de los antecedentes y trayectorias específicas, de manera de dar funcionalidad a los Observatorios institucionales y concretar apoyo regional.

En una segunda fase, se estableció un protocolo para el diagnóstico de los estamentos implicados en la educación superior, con especial énfasis en los estudiantes, los docentes y los funcionarios universitarios. En esta fase se diseñó un Manual sobre las metodologías de diagnóstico, evaluación y mejora de la equidad en la universidad (MEDYMEQU), con el “objetivo de facilitar a las IES [Instituciones de Educación Superior] herramientas metodológicas de apoyo al desarrollo e incorporación de la equidad y contribuir a la calidad educativa” (Palmeros, 2019, p.83).

También, en la segunda fase del proyecto se concretó la constitución del Observatorio ORACLE, con sede oficial en la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), Ciudad de Panamá. Esta constitución ha permitido crear condiciones organizativas para apoyar el funcionamiento de los Equipos de Calidad y Equidad en cada institución participante del proyecto, y mantener a la red aglutinada luego de la finalización del proyecto (Castro & Terreros, 2019).

En una tercera fase, las acciones han buscado modernizar a las organizaciones, mediante una propuesta de socialización de buenas prácticas que aporten conocimiento sobre la

calidad de la equidad en las Instituciones de Educación Superior. Conjuntamente se han desarrollado instancias de difusión y socialización de propuestas, así como se ha aplicado el protocolo de diagnóstico y mejora establecido en la primera fase del Proyecto.

La Universidad ORT Uruguay<sup>2</sup> ha participado en el Proyecto desde su creación, trabajando desde la experiencia del Instituto de Educación para modelizar estrategias de aseguramiento de la calidad para la equidad.

El Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay<sup>3</sup>, desde su creación en 1980, forma profesionales e investigadores con las capacidades y aptitudes necesarias para enfrentar con éxito los desafíos que presenta el ámbito educativo nacional, regional e internacional. La oferta educativa se centra en Posgrados: Diplomas, Maestrías y un Doctorado en Educación.

Aspira a promover el cambio educativo en áreas tales como: (i) la organización y gestión del sistema educativo; (ii) los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; (iii) la tecnología educativa; (iv) la profesión docente y (v) las políticas educativas.

La misión del Instituto, en tanto formadores de profesionales e investigadores, es fortalecer las capacidades pedagógicas y didácticas de docentes en áreas específicas y promover las habilidades de liderazgo en el campo educativo.

En este informe, entonces, el lector encontrará seis partes que dan cuenta del proceso llevado a cabo para definir una estrategia de diagnóstico organizacional sobre equidad, desarrollada por el equipo del Observatorio para la Calidad y la Equidad de la Universidad. En primer lugar, se presentan aportes teóricos que sirven de encuadre sobre las temáticas de calidad para la equidad, así como sobre los colectivos “vulnerables” en la educación superior. En una segunda parte, se describe brevemente el diseño de la investigación y de los instrumentos creados para la realización del diagnóstico.

En tercer lugar, se plantean los principales resultados del estudio estructurados en tres apartados: i) descripción del perfil de los estudiantes del Instituto inscriptos en el año 2018 en las diferentes propuestas educativas, ii) análisis de ideas y percepciones sobre las

---

<sup>2</sup> Sitio web del Observatorio de la Universidad ORT Uruguay: <https://ie.ort.edu.uy/investigacion/proyectos/oracle>

<sup>3</sup> Sitio web del Instituto de Educación: <https://ie.ort.edu.uy>

estrategias de inclusión llevadas a cabo por el Instituto, y iii) sugerencias para la mejora en relación con la inclusión y equidad, según la visión de los estamentos involucrados en la educación superior.

Se plantean en una cuarta parte proyecciones de actuación del Observatorio para la Calidad y la Equidad, en el Instituto y en otras facultades de la Universidad y se delinear algunas reflexiones del equipo de trabajo sobre el proyecto y su significancia. Por último, se listan referencias bibliográficas citadas en este informe, así como recursos y publicaciones sobre el proyecto.

Esperamos que el texto resulte ameno para la lectura y logre sensibilizar al lector sobre los avances realizados con relación a la calidad para la equidad en la educación superior, así como lo motive a reflexionar sobre un tema tan importante para lograr la inclusión educativa de colectivos en situación vulnerable en el ámbito del país.

---

## Aproximaciones conceptuales

Las aproximaciones conceptuales que puedan hacerse sobre las temáticas relacionadas a la atención de la diversidad y la vulnerabilidad desde la perspectiva de la equidad no están ajenas a la normativa que recoge políticas y prácticas inclusivas, tanto desde el punto de vista internacional, como a nivel regional y nacional. Efectivamente, las orientaciones y sensibilidades sociales que guían el establecimiento de normas suelen tomar conceptualizaciones que responden a un momento histórico particular.

Si el signo de nuestros tiempos está marcado por el cuestionamiento filosófico de ideas constante, resulta difícil e inconveniente establecer constructos estancos que den sustento sostenido a la teoría, o bien, encontrar normativa que contemple la volatilidad de concepciones que la sociedad adopta. Conscientes de este desfase y la posible controversia que esto puede generar, a los efectos de este informe, se han seleccionado referentes que, en gran medida, han acompañado los cambios de mentalidad sobre los tópicos de estudio en los últimos años.

En este sentido, en el propio ámbito de desarrollo del Proyecto ORACLE, y sus iniciativas y antecedentes, se han logrado establecer líneas conceptuales comunes que recogen, al menos para el ámbito de las instituciones de Educación Superior, precisiones sobre el alcance conceptual de los términos manejados. No obstante, uno de los propósitos de este informe es brindar un encuadre conceptual que invite al lector a plantearse nuevas visiones sobre temáticas tan relevantes a nivel social.

Es así como, en las próximas páginas, se realizan apuntes que sistematizan visiones sobre los colectivos vulnerables, reflexionan sobre la inclusión, la equidad y la calidad, plantean el cambio educativo en las Instituciones de Educación Superior en el marco de metodologías de diagnóstico con foco en la equidad, y plantean un modelo de desarrollo organizacional según el criterio de equidad.

## Colectivos en situación de vulnerabilidad

En general, un colectivo vulnerable es cualquier grupo que, debido a cierta característica, se ve desfavorecido en un momento o en un contexto particular (Cabrera et al., 2018). Asimismo, una persona puede ser considerada vulnerable, en tanto existan condiciones que afecten su bienestar y su desarrollo (Gairín & Suárez, 2012). Según Gairín (2014, p. 20) estos grupos, personas o comunidades minoritarias están “en situación de vulnerabilidad” y, por lo tanto, resultan excluidos por el resto de la sociedad en diferentes aspectos, tales como en lo económico, en la salud, a nivel educativo o cultural.

En este sentido, los colectivos considerados en situación de vulnerabilidad pueden estarlo “por su condición económica, o de género, por la etnia, por configurar minorías en la sociedad, por discapacidad, entre otros” (Cabrera et al., 2018, p.113), incluso, debido al lugar de residencia (Márquez et al., 2008). Es decir que la idea de vulnerabilidad no debe ser pensada de manera lineal, asociada al binomio inclusión-exclusión, sino que debe entenderse de manera multidimensional, y desde el punto de vista de la potencialidad del riesgo de exclusión al uso de recursos u oportunidades de desarrollo, como una situación intermedia.

En la búsqueda de una sociedad más justa, que se vea guiada por principios de inclusión y equidad, donde se garantice a todos la condición ciudadana, la educación es un ámbito de participación que debe habilitar “la posibilidad de ser reconocido, aceptado y valorado por quién se es y en igualdad de condiciones con otras personas” (Gairín, 2014, p. 20).

Es así como en todos los niveles educativos, pero en especial, en el ámbito de la Instituciones de Educación Superior, asegurar estas condiciones de participación constituye una cuestión que debe ser atendida desde un enfoque holístico, que plantea, en varios casos, cambios profundos en los modelos educativos existentes. Si bien, el acceso a la educación es un derecho humano reconocido por las Naciones Unidas (1948, art. 26), cuyas condiciones han sido precisadas en el marco del trabajo de la UNESCO en las conferencias sobre Educación Superior (en específico la Conferencia Mundial de 2009 y la Regional de 2008) y otras instancias de acuerdo, se insiste en “el desarrollo de mecanismos que permitan que un mayor número de estudiantes se beneficien de la educación superior de calidad” (Suárez & Gairín, 2018, p. 29).

En el entendido que “las universidades tienen colectivos más vulnerables que otros” estas instituciones tienen como desafío el “plantear (...) actuaciones dirigidas a lograr su plena

integración” (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2014, p.5). Entonces, la persistencia de desigualdades de acceso, aún en países con mayor desarrollo, entra en contraposición con la evidencia de que la formación universitaria “proporciona herramientas para la promoción profesional y social” de “los colectivos en situación de vulnerabilidad” (Gairín & Suárez, 2012, p. 42).

La situación de vulnerabilidad puede pensarse como una combinación de situación de exclusión que incluso, pueden retroalimentarse para mantener o empeorar el estado vulnerable en determinado contexto (Subirats, 2004). En cualquier caso, debe pensarse como una situación modificable, en la medida que políticas y organizaciones realizan esfuerzos por asegurar derechos y garantías a todos los individuos de la sociedad.

La propia noción de colectivos vulnerabilizados (Terigi, 2010) entonces, indica que el efecto de la desigualdad de ejercicio de derechos fundamentales, como un problema con posible solución. Es por esta situación que un análisis de los mecanismos, estrategias y prácticas para la gestión de la calidad para la equidad en las Instituciones de Educación Superior result33a necesario. Más aún, un análisis de la situación a nivel regional permite una nueva perspectiva de abordaje, desde una mirada global, que habilite “la aplicación sostenida de propuestas, el seguimiento y el aprendizaje (...), la evaluación de impacto”, así como la extensión de las propuestas de inclusión de los colectivos (Gairín, 2014, p. 26).

## Inclusión, equidad y calidad

Retomando la idea dicotómica de inclusión-exclusión del apartado anterior, y profundizando la comprensión sobre la temática, la inclusión “está relacionada con el acceso, permanencia, participación y logros de aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (UNESCO, 2012, p.5). En el ámbito internacional, los esfuerzos de la UNESCO para el logro de la inclusión se han plasmado en el documento “Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos” (UNESCO, 2005) donde se propusieron herramientas para que los países pudiesen identificar brechas de acceso a la educación de calidad.

Años más tarde, una evaluación del programa de la UNESCO, “Educación para todos”, establecía que el 50% de los países participantes, no habían logrado alcanzar niveles de universalización en la educación básica (UNESCO, 2015). En consecuencia, se establece la

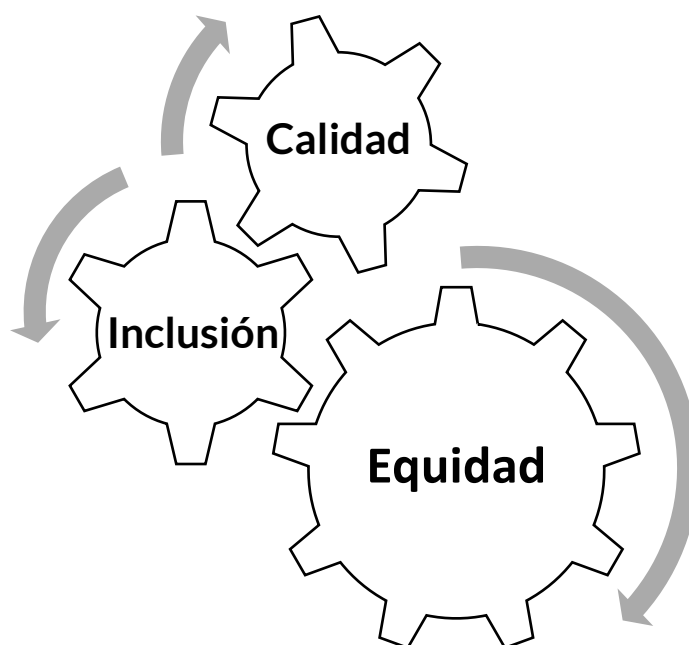
“Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación” (UNESCO, 2017) aún sin resultados tangibles en la mayoría de los países.

En cualquier caso, inclusión no es sinónimo de equidad, ni antónimo de exclusión (puede consultarse una discusión sobre el tema en Gairín & Suárez, 2016). La dialéctica resulta de poca utilidad cuando de temas tan sensibles se trata y es allí donde el concepto de calidad educativa entra en juego, a pesar de que las discusiones filosóficas y epistemológicas sean un riesgo que enfrentar para concretar el real significado de estos términos en la práctica (véase Figura 1).

---

Figura 1. Engranajes para pensar la atención a colectivos en situación de vulnerabilidad

---



---

*Elaboración propia*

---

Para garantizar la inclusión educativa, es preciso que las Instituciones de Educación Superior superen la visión parcial, basada en la atención de los estudiantes, articulando con este eje acciones que intervengan en sus estructuras organizacionales (Suárez & Gairín, 2018). El concepto de inclusión se transforma entonces en un articulador de la educación, una estrategia que implica el tratamiento de la diversidad y, por lo tanto, se enfoca en disminuir el impacto de las desigualdades sociales y estructurales que afectan como estigma a colectivos y personas.

En definitiva, la inclusión asegura el acceso a la educación de colectivos en situación de vulnerabilidad, tiene en cuenta la diversidad de las personas y, además, garantiza procesos

de enseñanza y de aprendizaje adaptados a las características personales del estudiantado (Suárez & Gairín, 2018). Aunque ampliar el acceso a la educación superior es el primer paso para lograr la equidad, se requieren además cambios en los modelos educativos que integren la atención a la diversidad y contemplen las desigualdades (Dovigo, 2017).

En el contexto de la Educación Superior en América Latina, las instituciones y los gobiernos han contribuido a enfocar la inclusión solamente como un fenómeno relacionado al acceso (Espinoza, 2013). Diversas se presumen las causas de este hecho, pero una de las posibles explicaciones se relaciona a la complejidad para determinar y medir indicadores sobre desvinculación, permanencia, desempeño, resultados y logros o inserción laboral. Más allá de estas causas u otras posibles, cabe pensar que difícilmente se pueda lograr la equidad cuando los mecanismos para asegurar la permanencia y el egreso del sistema de Educación Superior no son revisados a nivel organizacional.

Por otra parte, se habilita la idea de que, si existe equidad se brinda educación de calidad, en tanto que las universidades que logran la calidad son inclusivas. Otra vez, la dialéctica puede opacar los significados tangibles de los términos en la práctica. Lograr la igualdad de oportunidades de acceso puede garantizar la inclusión, pero para lograr la equidad, se requieren de mecanismos sostenibles que aseguren la permanencia y el egreso de los estudiantes atendiendo a su diversidad, y la revisión de las prácticas a nivel de la docencia, la investigación y la extensión universitarias. Asimismo, para concretar la sostenibilidad de los procesos y mecanismos que aseguran la equidad, resulta necesario que los diferentes estamentos de las instituciones educativas (estudiantes, profesores, directivos y administrativos) y la comunidad toda, participen en el diagnóstico de vulnerabilidades y la implementación de los modelos de calidad establecidos en cada contexto.

La equidad entonces se transforma en un requisito a cumplir por parte de la Instituciones de Educación Superior, para asegurar la justicia social. No obstante, lograr la equidad implica actuar en las bases de las instituciones, en la cultura organizacional que incorpore la equidad y que sea capaz de implementar mecanismos para alcanzar la calidad educativa (Dovigo et al., 2018, p.189). De cualquier manera, aunque la cultura organizacional es propia de cada Institución de Educación Superior, se pueden reconocer parámetros para establecer una cultura de equidad, más allá de que este concepto se tome como valor central del accionar de la organización:

Una institución de Educación Superior, impregnada por la cultura de la equidad, desarrolla una sensibilidad especial para identificar tempranamente situaciones de

vulnerabilidad y las percibe como oportunidades que impulsan mecanismos proactivos de protección, conservación o restauración de las condiciones de equidad que le caracterizan. (Dovigo et al., 2018, p. 204)

En tanto uno de los criterios para lograr la calidad es asegurar la inclusión, las Instituciones de Educación Superior deben realizar cambios para alcanzar la equidad. En este sentido, el cambio, orientado a la mejora:

Compromete a la universidad como institución (afectando a la manera como organiza y desarrolla los currícula formativos), pero también al profesorado (que debe ser receptivo frente a la diversidad), a los estudiantes (que deben ser proactivos en relación a sus derechos y deberes) y demás miembros de la comunidad universitaria. (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2014, p.5)

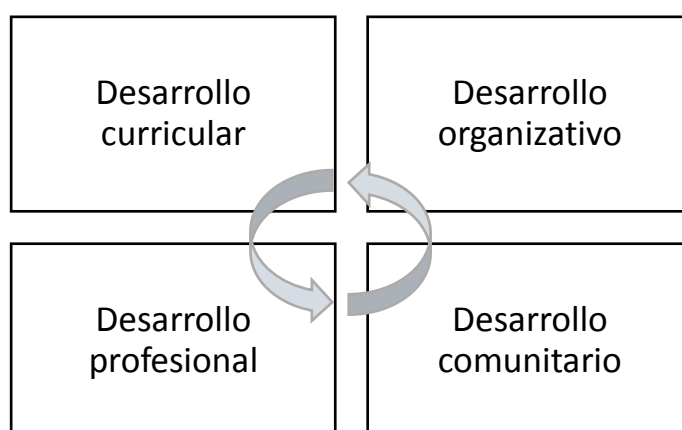
### Cambio educativo y diagnóstico

En cualquier caso, el cambio en las organizaciones no puede desarrollarse sin un plan que contemple objetivos claros, un diseño acorde a la realidad institucional, la implementación en tiempos adecuados para tener el impacto deseado, así como mecanismos de monitoreo y sustentabilidad previstos durante todo el proceso. Las intervenciones para lograr la calidad para la equidad necesitan pensarse, al menos, desde cuatro espacios de mejora (véase Figura 2): i) desarrollo curricular, ii) desarrollo organizativo, iii) desarrollo profesional y, iv) desarrollo comunitario (Gairín, 2011). Estos espacios, combinados en un plan de acción comprehensivo, aseguran el cambio global que puede ser institucionalizado a nivel organizacional.

---

Figura 2. Espacios de intervención para el cambio

---



---

Elaboración propia en base a Gairín (2011)

---

Existen diversas metodologías para lograr el cambio, (como por ejemplo Equality o MISEAL, ampliamente detalladas en Barrales et al., 2018, pp.67-149). En el marco de iniciativas antecedentes al Proyecto ORACLE, surgió la metodología APRA (Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico), que se enfoca en la planificación estratégica de “la secuencia a desarrollar en el diseño, aplicación y evaluación de planes para la mejora del Acceso, el Progreso y el Egreso de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas” (Gairín & Rodríguez-Gómez, 2014, p.13).

No es el objetivo de este apartado desarrollar esta metodología, pero sí es preciso profundizar en su lógica. Como en todas las planificaciones estratégicas a nivel organizacional, se debe partir de un diagnóstico que permita conocer la situación de partida que se pretende mejorar. Un diagnóstico resulta indispensable para reconocer fortalezas y debilidades de la organización, y contar con una idea lo más ajustada posible sobre los problemas existentes y sus factores causales. Un buen diagnóstico se complementa con información del entorno institucional, de manera que incluye condiciones externas que pueden actuar como oportunidades y amenazas (Barrales et al., 2018).

En el contexto del análisis de la equidad que propone el Proyecto ORACLE, se ha establecido un mapa de ruta con diferentes etapas (Barrales et al., 2018):

- 1) Identificar información relevante para caracterizar la (in)equidad
- 2) Definir los estamentos a diagnosticar
- 3) Realizar un mapeo de disponibilidad de información necesaria
- 4) Diseñar estrategias y documentos para obtención y análisis de datos
- 5) Evaluar, difundir e intervenir para alcanzar mejoras.

Las recomendaciones sobre la aplicación de diagnósticos organizacionales en la temática de equidad, indican relevar información sobre diferentes áreas, entre las que se encuentran:

- a) Información institucional: tipo de institución, personas por estamento, organigrama, programas específicos (de inserción para el ingreso, de nivelación de competencias, de capacitación a funcionarios, apoyo económico, currículos flexibles, inserción laboral, entre otros), redes de apoyo para emprendimientos de graduados, sistema de información transparente.

- b) Aspectos relacionados con la equidad: género, edad, nivel socioeconómico, cabeza de hogar, entre otras condiciones de vulnerabilidad.
- c) Personal docente, investigador y de gestión: aspectos descriptivos de las personas, proporción de género, condiciones de vulnerabilidad en el desarrollo laboral en la organización, participación.
- d) Estudiantes: aspectos descriptivos de las personas, proporción de género, condiciones de vulnerabilidad en el desarrollo de actividades estudiantiles, distribución según nivel (pregrado, posgrado y doctorado), según área del conocimiento, acceso a becas.

Como se puede apreciar, un diagnóstico sobre equidad debe contemplar a todos los estamentos de la institución y no solo hacer foco en los estudiantes. De esta manera, es posible generar lineamientos de calidad que aseguren la equidad en la organización, teniendo en cuenta que los esfuerzos por mejorar deben integrar también “la conceptualización y operacionalización de las funciones universitarias” (Vázquez & Gairín, 2019, p.95).

En el marco de los proyectos de cambio y mejora en las Instituciones de Educación Superior, una vez que se ha desarrollado el diagnóstico, conviene sistematizar los hallazgos en función de las buenas prácticas identificadas. Como se adelantó en este informe, uno de los aportes del Proyecto ORACLE ha sido la generación de un Manual sobre metodologías de diagnóstico, evaluación y mejora de la equidad en la universidad (MEDYMEQU).

La línea de base de este Manual habilita su adaptación a diferentes contextos universitarios, lo que lo convierte en una herramienta metodológica “de apoyo al desarrollo e incorporación de la equidad” que contribuye a la calidad educativa (Palmeros, 2019, p.83). Además del diagnóstico por estamentos y funciones, el Manual propone la identificación de las buenas prácticas en materia de equidad.

Dentro de las variables que el Manual MEDYMEQU (Palmeros, 2019) sugiere utilizar para concretar la aplicación del diagnóstico, se encuentran aquellas vinculadas a los estamentos y funciones en relación con el propio diagnóstico de equidad, y las que refieren a buenas prácticas, también categorizadas según estamentos y funciones universitarias (véase Tabla 1).

Tabla 1. Variables para el diagnóstico

Variables	Para el diagnóstico	Asociadas a las buenas prácticas	
<b>Por estamentos</b>	<b>Estudiantes</b>	Características de la institución, caracterización de los estudiantes, y programas de intervención de la institución para promover equidad	Acceso, permanencia, resultados y consecuencias educativas
	<b>Profesores</b>	Procesos de contratación, asignación salarial, desarrollo profesional, servicios asistenciales, mentorías, asignaturas a cargo, atención a dificultades físicas y psíquicas, proceso de evaluación de funciones	Ambiente interno, tipo de responsabilidad, participación en actividades laborales, valoración del desempeño
	<b>Personal administrativo y directivo</b>	Procesos de contratación, asignación salarial, desarrollo profesional, servicios asistenciales	Ambiente interno, inclusión de grupos minoritarios, regulación de selección y promoción, aseguramiento de igualdad de oportunidades para la postulación, ingreso y permanencia
<b>Por funciones</b>	<b>Docencia</b>	Formación docente, estrategias de apoyo a la enseñanza, programas compensatorios, sistemas de evaluación y resultados	Vinculación universidad-comunidad, programas de capacitación y formación, de apoyo académico
	<b>Investigación</b>	Líneas y proyectos de investigación, grupos de investigación, participación de grupos vulnerables, estrategias de difusión e impacto de los estudios llevados a cabo, redes de investigación, fondos de apoyo	Creación de centros de investigación
	<b>Extensión</b>	Proyectos existentes, sectores sociales implicados, colectivos involucrados, estrategias colaborativas con la comunidad, participación en redes de intercambio, impacto de actividades de extensión	Programas y acciones vinculados con la extensión
	<b>Gestión</b>	Acceso y retención, sectores de la población atendidos, marco legal para la distribución de recursos, transparencia en la toma de decisiones	Normativa de equidad, programas institucionales, instancias de monitores de la equidad y acciones de visibilidad

*Elaboración propia en base a Palmeros (2019, pp. 84-85)*

El análisis de estas variables como parte del diagnóstico se complementa con un listado de modelos de buenas prácticas para el logro de la equidad (Palmeros, 2019, p. 85):

-Buenas prácticas por estamentos:

--Estudiantes (cursos de inducción y nivelación, atención con tutores, acompañamiento psicopedagógico, formación docente especializada, servicios médicos y de alimentación, transporte, programas de becas).

--Profesores, directivos y administrativos (sensibilización, transversalización del enfoque de género).

-Buenas prácticas por funciones:

--Gestión y administración (estrategias de atención, de inclusión e integración en el aula, sistema de ingreso para estudiantes de nivel socioeconómico bajo, campañas de prevención del acoso, programas institucionales para la atención de las necesidades de estudiantes diversos).

--Investigación (actitud de los docentes hacia la inclusión y creación de cátedra).

Si bien estas buenas prácticas recopilan el ser o el deber ser de las Instituciones de Educación Superior en materia de equidad, el logro de diagnósticos adecuados sobre los cuales intervenir en situaciones organizacionales concretas, indica otros análisis, más profundos y, sobre todo, la adecuada difusión de las experiencias desarrolladas. Es así que como uno de los ejes en que debe basarse la calidad para la equidad, se encuentra la medición de parámetros de desarrollo organizacional.

## Desarrollo organizacional para la equidad

El modelo de desarrollo organizacional es un tema recurrente para el estudio de las organizaciones y existe un amplio perfeccionamiento sobre el constructo a partir de los aportes de Gairín (1996, 1998, 2000, entre otras publicaciones que abordan el tópico). En un nuevo aporte y en el marco del Proyecto ORACLE, se genera un modelo “focalizado en la perspectiva organizativa” que tiene como novedoso, la combinación de “las funciones y estamentos con el grado de desarrollo de la organización (estadios)” (Vázquez & Gairín, 2019, p.95).

La nueva visión de la teoría del desarrollo de la equidad proporciona un esquema según el cual se puede identificar el estadio en el que se encuentra una organización a partir de características generales. En cualquier caso, no debe perderse de vista que las características que propone el modelo pueden presentar límites borrosos entre los estadios, por la que la clasificación en un nivel u otro es orientativa (véase Tabla 2).

Tabla 2. Caracterización de los estadios de desarrollo organizacional

Estadio	Denominación	Características generales
I	La organización como marco	Iniciativas individuales o en pequeños grupos. Acciones puntuales. Políticas coyunturales.
II	La organización como contexto/texto de actuación	Presencia de proyectos colectivos que son implementados. Acciones coordinadas y alineadas. Políticas estables.
III	La organización aprende	Son implementados sistemas de creación y gestión de conocimiento. Se aplican planes de mejora. Se institucionalizan mejoras.
IV	La organización genera conocimiento	Los aprendizajes organizacionales se comparten y difunden. Se participa en redes institucionales. Se crean y difunden conocimientos.

*Extraído de Vázquez & Gairín (2019, p.96)*

No obstante, poder ubicar a la institución en un estadio particular, constituye un analizador importante que complementa el diagnóstico realizado. Se considera que alcanzar la equidad es un “reto institucional, que queda condicionado por factores externos (la autonomía institucional existente) y por factores internos (el grado de colaboración conseguido), necesarios para transitar por procesos de mejora efectivos y eficientes” (Vázquez & Gairín, 2019, p.97).

Con el foco en procesos de intervención sobre la equidad es posible seguir avanzando en el desarrollo de este modelo, en especial, a partir de la definición de variables e indicadores asociados a cada dimensión. En esa fase, cabría perfeccionar los instrumentos de registro de políticas de equidad que resulten comunes a las Instituciones de Educación Superior, así como establecer mecanismos de autoevaluación institucional y métricas que permitan comparar la evolución de la equidad en el contexto del Observatorio ORACLE y servir de guía para replicar el modelo en otros niveles educativos.

## Metodología

El diseño de acciones que apunten al desarrollo organizacional y modernización de las instituciones requiere, como lugar de partida, recabar información proveniente de los actores involucrados. Para visualizar fortalezas y debilidades con relación al ingreso, permanencia y egreso de estudiantes se diseñaron tres cuestionarios: para estudiantes, para docentes y para graduados del Instituto de Educación. Por otro lado, se realizó una pauta de entrevista, que se aplicó a funcionarios administrativos. En adición a lo mencionado, se analizó en forma anónima la base de datos en la que consta la información de cuántos graduados fueron becados, cuál es el porcentaje de beca que usufructuaban, qué procedencia geográfica tenían al momento de cursar el posgrado y el desempeño académico logrado.

La aplicación de los instrumentos diseñados tuvo como propósito la realización de una exploración diagnóstica que permitiera describir el perfil de los estudiantes del Instituto, para identificar colectivos vulnerables a los cuales atender desde su diversidad. Dado que la Universidad tiene programas de apoyo, el foco de la exploración también se centró en conocer las percepciones de los estamentos respecto a los mecanismos disponibles para asegurar la calidad para la equidad. No obstante, se exploró asimismo la visión de los estamentos sobre posibles mejoras a realizar en la gestión de la inclusión, recogiendo sugerencias para ponderar y concretar cambios que aseguren la equidad en el Instituto de Educación.

### Descripción de los instrumentos de diagnóstico

Con el fin de consultar a todos los estamentos involucrados en la educación superior se diseñó un plan de relevamiento de datos mediante encuestas y entrevistas, así como el análisis de información descriptiva de las cohortes y sobre los beneficiarios de apoyos económicos para el cursado por parte de la Universidad. A continuación, se describen los instrumentos diseñados para este estudio.

## *Cuestionario*

Los instrumentos diseñados buscaron relevar las opiniones de los estudiantes, los graduados, y los docentes del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay con relación a la temática inclusión educativa. Para llevar adelante el diagnóstico se elaboraron cuestionarios en línea, que se hicieron llegar vía correo electrónico a los destinatarios de los distintos estamentos. Se recurrió a la modalidad de censo en procura de mejorar el nivel de respuestas obtenidas, no incorporando ningún tipo de incentivo para su llenado. Si bien ha habido variantes entre las propuestas que se le han hecho a cada estamento, existen dimensiones comunes sobre las cuales se ha articulado el relevamiento.

En primer lugar, se buscó relevar los datos personales del encuestado. Dentro de las preguntas incluidas en esta sección del cuestionario están las que aluden al lugar de residencia, dato de especial relevancia dado que el Uruguay es un país en el que la oferta educativa está muy centralizada en la capital, por lo que resulta muy valioso, en términos de equidad, brindar oportunidades a actores educativos que provienen de otras localidades diferentes a Montevideo. Otras categorías relevadas fueron el género e indagar si tenían familia a cargo, en el entendido que esto puede significar una dificultad extra para quien decide continuar su formación.

La siguiente sección refirió a aspectos formativos. El cometido de incluir esta dimensión tuvo dos objetivos: por un lado, el interés de conocer las biografías académicas de los encuestados, y por otro, para detectar si existe algún tipo de relación entre aspectos que evidencien vulnerabilidad y la formación con la que cuentan los encuestados.

Finalmente, se encuentra la sección en la que se indaga sobre el conocimiento que tienen los encuestados con respecto a la normativa internacional, regional e institucional. En la misma sección se han recabado respuestas sobre cómo visualizan que se estén atendiendo en la Universidad ORT Uruguay las necesidades de su estamento a través de acciones inclusivas.

Fueron enviados formularios de respuesta a 104 estudiantes de los cuales 48 respondieron en el plazo establecido, lo que equivale a un 46%. En el caso de los graduados se enviaron 388 formularios, de los cuales se recibió la devolución de 80 formularios completos (21%). Finalmente, en lo que refiere a los docentes se enviaron 25 formularios, de los cuales 7 enviaron respuestas en el plazo estipulado, lo que corresponde a un poco más de la cuarta

parte (véase Tabla 3). Cabe mencionar que en todos los casos el porcentaje de respuesta está muy por encima de los estándares fijados para formularios en línea.

*Tabla 3. Población objetivo*

<b>Estamentos</b>	<b>Universo involucrado</b>	<b>Respuestas recibidas</b>
<b>Estudiantes 1er. semestre</b>	104	48
<b>Estudiantes 2do. Semestre</b>	49	17
<b>Graduados</b>	388	80
<b>Docentes</b>	25	7

*Elaboración propia.*

### *Entrevista*

La recogida de datos a través de entrevistas a integrantes del estamento administrativo posibilitó relevar opiniones de las dos funcionarias con responsabilidades en esta dimensión en el Instituto de Educación. Teniendo en cuenta el universo involucrado, se seleccionó como técnica la entrevista semi-estructurada. Las transcripciones se codificaron como EA1 y EA2.

Un dato importante es que una de las funcionarias posee más de 30 años de trabajo en la Universidad y más de 20 en el Instituto, mientras que la otra posee una experiencia más reciente, 4 años y 1 año respectivamente, lo que posibilita aunar la mirada experimentada y las impresiones más novedosas del “funcionario nuevo”.

### *Análisis de bases de datos de los egresados*

Otra fuente de información utilizada fue la base de datos de los graduados brindada por el Instituto, en forma anónima, en la que se incluye información sobre el lugar de residencia; las becas brindadas, con los porcentajes correspondientes; así como la calificación promedio de egreso. El análisis de estos datos resulta de interés para obtener una visión general en cuanto a la población que realizó sus estudios en el Instituto, permitiendo la triangulación de datos con lo recabado a través de otras fuentes.

---

## Resultados

A continuación, se esbozan los hallazgos que emergen del análisis de los datos de los diferentes instrumentos aplicados, que involucran a estudiantes, graduados, docentes y administrativos del Instituto de Educación.

Como forma de organizar dicho análisis se optó por agrupar los datos obtenidos en las diferentes secciones que apuntan, en primer lugar, a caracterizar la población objetivo. Si bien interesa conocer cómo se conforman los diferentes estamentos, se hace foco en los estudiantes y graduados en procura de identificar indicios de situaciones de vulnerabilidad en esa población.

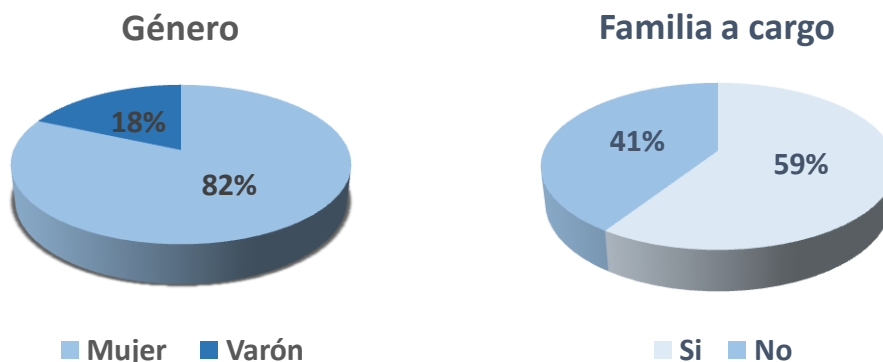
Otro ítem de relevancia corresponde a las ideas que tienen los integrantes de los distintos estamentos consultados sobre inclusión y, dentro de estas, se destaca la identificación y valoración de estrategias que despliega el Instituto respecto a favorecer el ingreso y permanencia de los estudiantes. Además de estos aspectos, se suman las sugerencias de mejora realizadas.

### Características de la población de estudiantes y graduados del Instituto de Educación

En lo que respecta al ámbito personal los resultados muestran que predomina la población de estudiantes mujeres con un porcentaje de 81,3% (véase Ilustración 3), lo que se corresponde con la realidad de docencia en el Uruguay en la que, de acuerdo con datos oficiales, las mujeres constituyen un 77% de quienes ejercen la profesión (INEEd, 2016). La misma tendencia se constata a nivel de los egresados, colectivo conformado por un 77,1% de mujeres.

Otro aspecto que se destaca en esta sección es que más de la mitad de los encuestados que cursan algún posgrado en el Instituto de Educación (58,3 %) tienen familia a cargo, característica que puede ser interpretada como condición de vulnerabilidad, en tanto esa condición les suponga dificultades para continuar sus estudios. No obstante, esto también puede explicarse porque se trata de estudiantes de posgrado y en Uruguay se cursan mayormente luego de desarrollar trayectoria laboral (véase Figura 3).

Figura 3. Variables género y situación familiar de los estudiantes encuestados del Instituto de Educación

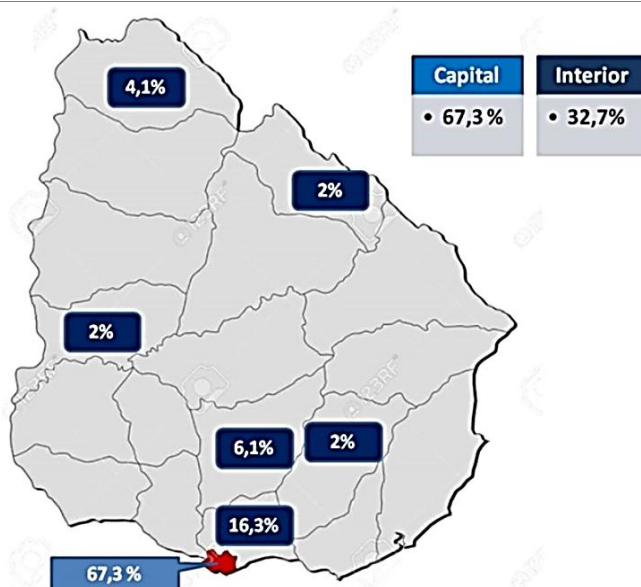


Fuente: Elaboración propia.

A lo antes mencionado se suma que si bien un alto porcentaje de los estudiantes reside en Montevideo (66,7%), un tercio (33,3%) se traslada de los otros dieciocho departamentos del país para realizar sus estudios de posgrado en el Instituto de Educación (véase Figura 4).

Figura 4. Distribución geográfica de los estudiantes

Distribución geográfica de estudiantes del IE de la Universidad ORT Uruguay



Elaboración propia.

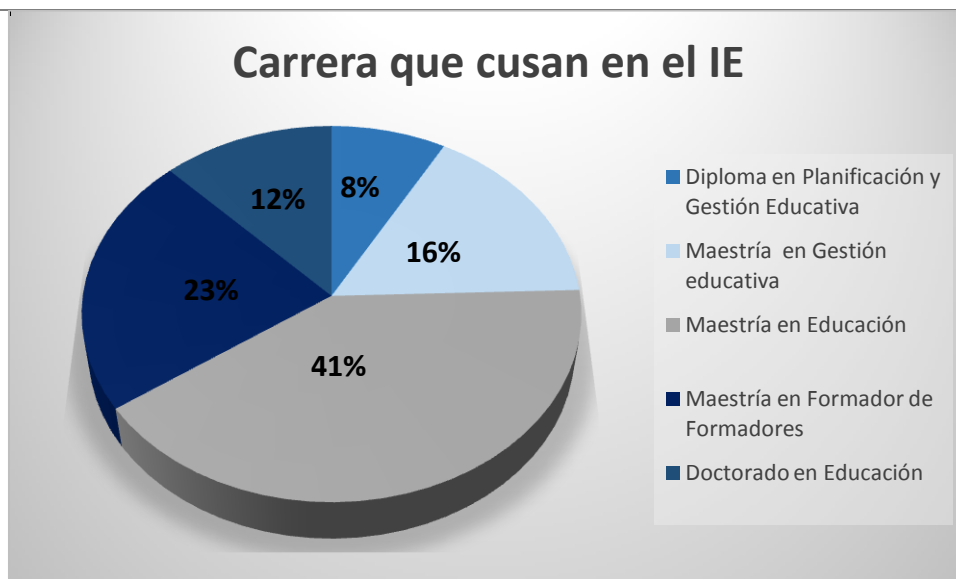
En esta misma categoría a nivel de los graduados, más de la mitad de los que respondieron la encuesta residen en la capital (59,8%), en tanto los departamentos del interior que

muestran mayores porcentajes son Canelones, Colonia y Paysandú. Del análisis de la base de datos, en la que consta la información de todos los graduados de los últimos 10 años, se obtuvo que el 64,4% del total de graduados declararon su residencia en Montevideo y 35,6% en el Interior al momento de su egreso del Instituto.

En lo que refiere a la formación (véase Figura 5) que cursan los estudiantes, se obtuvieron respuestas de todas las opciones de formación que ofrece el Instituto, desde el nivel de diplomatura hasta doctorado, apreciándose un mayor porcentaje de estudiantes que cursan la Maestría en Educación (41,7%). Corresponde mencionar que desde la base de datos se constató que el mencionado posgrado es el que tiene más graduados dentro de la oferta educativa del Instituto.

Por otra parte, existe un muy amplio porcentaje de estudiantes que tiene título de grado al comenzar el posgrado (91,7%). Aunque no todos provienen del ámbito de la docencia, maestros y profesores son los que predominan. Cabe aclarar que el cursado del Certificado no establece este punto como requisito.

Figura 5. Distribución de los estudiantes por carrera que cursan en el Instituto de Educación



Elaboración propia

Se puede observar que la mayoría de los estudiantes cursan el Master en Educación, se trata de la primera propuesta formativa de posgrado que implementó el Instituto, el Master en Gestión Educativa tiene un poco más de diez años desde su inicio y el Master en Formación de Formadores es el posgrado de desarrollo más reciente con dos cohortes

implementadas. Asimismo, estas dos últimas propuestas formativas inician una cohorte cada dos años.

Los Master tienen una duración de dos años que se desarrolla en cuatro semestres, los dos primeros constituyen el Diploma del posgrado correspondiente.

### Ideas vinculadas a la inclusión

Como ya fue planteado, para relevar información sobre el tema de inclusión educativa, se priorizaron las dimensiones vinculadas al conocimiento de la normativa de carácter general y específica de Uruguay y de la Universidad, y diversos aspectos relacionados al ingreso, permanencia y egreso de las propuestas de posgrados. A continuación, se exponen los hallazgos obtenidos en cada caso.

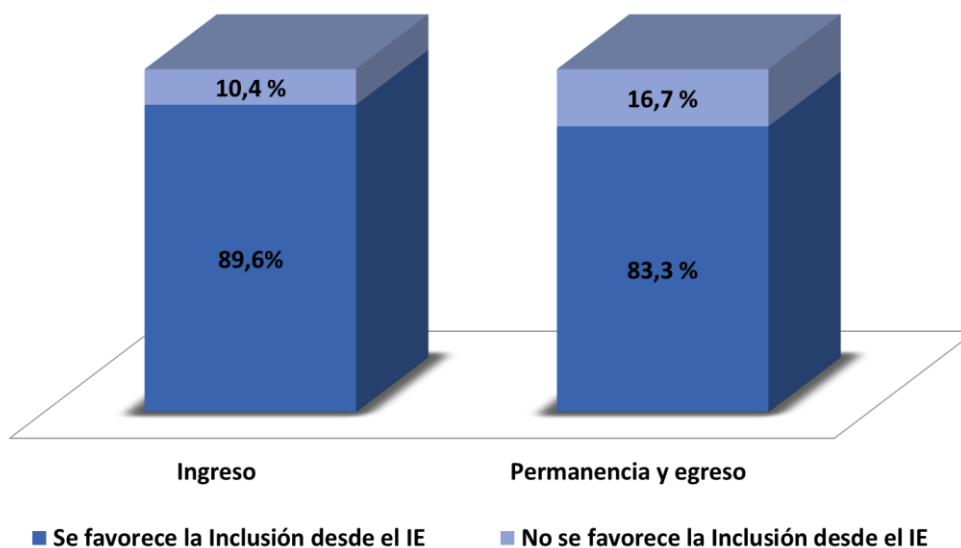
#### a) *Información sobre la normativa referida a inclusión*

En lo que respecta a la normativa, los estudiantes han declarado tener mayor conocimiento sobre la normativa uruguaya en el tema (52,1%), que sobre la normativa internacional (20,8%). Lo mismo ocurre a nivel de los graduados.

#### b) *Conocimiento de estrategias para favorecer la inclusión de estudiantes en el Instituto*

Por otra parte, altos porcentajes de los estudiantes han identificado acciones inclusivas en el Instituto de Educación para favorecer el ingreso (89,6%), la permanencia y el egreso (83,3%) de estudiantes a los cursos de posgrado. Similares resultados se aprecian a nivel de los graduados (véase Figura 6).

Figura 6. Percepciones de estudiantes sobre la capacidad del Instituto para promover la inclusión en relación con el ingreso, la permanencia y el egreso



Elaboración propia

Al momento de mencionar ejemplos de acciones implementadas desde el Instituto de Educación con el propósito de favorecer el ingreso de estudiantes, 78% de los estudiantes que respondieron han utilizado la palabra beca, o aluden al apoyo económico como principal incentivo. En consonancia con lo expresado por los estudiantes, las funcionarias administrativas manifiestan:

*“En cuanto a becas, en toda la Universidad a nivel de posgrados, existe lo que se llaman fondos de becas de posgrado. (...) El Instituto de Educación tiene programas especiales de becas para posgrados de uno o dos años.” (EA1)*

*“Creo que la parte económica es una gran ayuda y, más que nada, la difusión de las distintas oportunidades.” (EA2)*

*“...que puedan acceder a nuestros cursos personas que (...) tengan dificultades económicas.” (EA1)*

Por otra parte, cómo se verá más adelante en las encuestas a estudiantes, se ha destacado la relevancia de realizar entrevistas antes de comenzar la carrera, para informar en qué consiste la misma. Cabe aclarar que la Universidad otorga mucha relevancia a las

entrevistas de admisión, donde no sólo resulta importante informar al estudiante sobre las características del posgrado de su interés y los requisitos de admisión, sino también contextualizar las evidencias del mismo en cuanto a la realidad laboral y familiar del estudiante e identificar apoyos necesarios.

Cuando se consulta a los graduados sobre las acciones para favorecer el ingreso, se aprecia total coincidencia con los estudiantes en que las becas son un incentivo clave al momento de atraer interesados para cursar los diferentes posgrados. A este respecto interesa la recurrencia con la que refieren a los beneficios que se otorga a los docentes que trabajan en la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Con menor frecuencia se ha aludido a otros convenios, como, por ejemplo, con las Intendencias Departamentales (gobierno departamental). Las administrativas también realizan comentarios que van en la misma línea:

*“Además hay convenios específicos con algunas instituciones.” (EA1)*

c) *Percepciones sobre cómo se favorece la permanencia y egreso de los estudiantes*

En referencia a las ideas brindadas sobre las acciones tendientes a favorecer la permanencia y egreso en el Instituto de Educación, se agruparon las respuestas de los estudiantes en diferentes categorías, dentro de las cuales la que aparece con mayor recurrencia es el seguimiento y apoyo brindado a los estudiantes por parte de la coordinación académica y la administración (38%). Desde la entrevista realizada a las administrativas se aprecia congruencia con lo señalado por los estudiantes cuando dicen:

*“Nosotros tenemos un seguimiento permanente de los estudiantes. Situaciones especiales se tienen en cuenta. Seguimiento por mail, por teléfono, personalmente.” (EA1)*

Otra de las acciones, resaltadas por los consultados como clave para favorecer la permanencia y egreso, fue la modalidad de cursado. Un cuarto de las respuestas proporcionadas destacó que la modalidad semipresencial resultaba indispensable a estos fines, en tanto atiende las características de los docentes que asisten a los posgrados, quienes en su gran mayoría trabajan, tienen familia a cargo y en algunos casos, se desplazan desde el interior del país (véase Tabla 4).

Tabla 4. Categorías referidas a acciones desplegadas por el IE para promover la permanencia y egreso según estudiantes

Categorías	Frecuencia	Ejemplos de evidencia
Seguimiento y apoyo a los estudiantes	38%	<p>“Los docentes atienden y entienden las situaciones de los estudiantes.” (CEa9)</p> <p>“Buena relación con bedelía, docentes constantemente estimulando.” (CEa10)</p> <p>“Realizan un seguimiento muy de cerca del estudiante lo cual genera esa ‘presión’ por seguir y no quedarse atrás.” (CEa11)</p>
Modalidad de cursado: semi presencialidad	25%	<p>“El modo de cursado semipresencial es una forma clara de mantener el estudiantado ya que, en el caso de las maestrías, son realizadas por gente que trabaja y tiene familia generalmente.” (CEa14)</p>
Flexibilidad	15%	<p>“Creo que el modelo elegido de cursado es muy flexible y hecho para personas que trabajan.” (CEa32)</p>
Calidad de la comunicación	15%	<p>“Mantienen contacto permanente y personalizado con los estudiantes.” (CEa2)</p> <p>“La respuesta inmediata ante consultas, extensión de plazos.” (CEa48)</p>
Otros	7%	<p>“Se contemplan las diversas dinámicas de aprendizaje.” (CEa9)</p>

Elaboración propia.

En este aspecto coinciden también las administrativas como puede apreciarse en la siguiente cita:

“Son personas que están trabajando (...) por ese motivo es que desde el año 2000 implementamos cursos en modalidad semipresencial y a distancia.” (EA1)

Con menor frecuencia, desde los estudiantes aparecen alusiones a la flexibilidad y a la fluidez en la comunicación como facilitadoras de permanecer y culminar los estudios de posgrado. Al igual que ocurriera en las categorías anteriores la flexibilidad también es identificada como estrategia desde la perspectiva de las administrativas cuando expresan:

“Manejarnos con cierta flexibilidad. Por ejemplo, se olvidan de inscribirse a una evaluación, los llamamos (...) es como todo muy personalizado” (EA2).

“Cuando un estudiante está pasando por determinada problemática (...) buscamos una alternativa, tratando de que la persona pueda ponerse en ritmo nuevamente. De hecho, por eso tenemos dos fechas de entrega de trabajos” (EA1).

Similar análisis se realizó con las respuestas de los graduados referidas a las acciones tendientes a promover la permanencia y egreso. La categoría que aparece con mayor frecuencia es la que alude a flexibilidad y luego el seguimiento y apoyo brindado a los estudiantes (véase Tabla 5). Otra de las acciones resaltadas por los consultados, como clave para favorecer la permanencia y egreso, al igual que ocurriera por parte de estudiantes y reafirmado por las administrativas, es la modalidad de cursado.

Se destaca que la modalidad semipresencial resulta indispensable, en tanto atiende las características de los docentes que asisten como estudiantes a los posgrados, los cuales en su enorme mayoría trabajan al tiempo que realizan los estudios de posgrado. Las administrativas también mencionan que la realidad de trabajo con alta carga horaria que tienen los estudiantes de posgrados de educación lleva a que, en algunos casos, se decida cursar en un mayor plazo y poder así afrontar las responsabilidades del trabajo y del estudio.

Tabla 5. Categorías referidas a acciones desplegadas por el IE para promover la permanencia y egreso según graduados

Categorías	Frecuencia	Ejemplos de evidencia
Seguimiento y apoyo a los estudiantes	26%	"Había seguimiento y se llamaba cuando el estudiante faltaba" (CG28)
Modalidad de cursado: semi presencialidad	23%	"Cursos online que facilitan a las personas que trabajan seguir formándose". (CG44) "Mi Maestría fue semi presencial, de lo contrario hubiese sido imposible de realizar por la distancia de residencia y de trabajo (310 km)". (CG44)
Flexibilidad	29%	"En mi caso particular que poseo múltiples empleos, si no fuera por la flexibilidad en la presencialidad creo que no podría haber realizado el curso." (CG32) "El acceso a la plataforma virtual a través de aulas y las tutorías que permiten flexibilidad de horarios". (CG37)
Características de los docentes y/o de la propuesta de enseñanza	7%	"Hace mucho realicé la Maestría, pero teníamos muy buenos docentes y tutores". (CG59)
Otros	15%	"La utilización de plataformas digitales". (CG76) "Otorgamiento de becas mediante convenios o de forma particular". (CG77)

Elaboración propia

Cuatro graduados aludieron a una categoría que no fue identificada en el análisis de las encuestas a estudiantes, la cual corresponde a las características de los docentes y/o de la

propuesta de enseñanza. Una de las respuestas destaca la calidad de los recursos humanos y de la propuesta de enseñanza como un factor que influye al momento de promover la permanencia y egreso de estudiantes (véase Tabla 5).

En el ítem “Otros” han aparecido respuestas referidas a diversos temas, entre las que se ha mostrado nuevamente la potencialidad formativa de la plataforma Aulas y la gestión de biblioteca aún, cuando hubo un espacio especialmente dirigido a esos temas en otros ítems de la encuesta.

Otro resultado relevante es que una amplia mayoría de estudiantes y graduados coinciden en valorar positivamente algunas acciones concretas que pueden ser catalogadas como inclusivas que implementa la universidad como lo son la plataforma educativa Aulas y la gestión de biblioteca.

También se evidencia total coincidencia respecto a que el uso de la plataforma Aulas y la gestión de biblioteca, constituyen facilitadores en la formación de los estudiantes. En el caso de los docentes, se les preguntó cómo les resultaban dichas estrategias para el desempeño de su tarea, y cómo las percibían con relación al uso que hacen de las mismas los estudiantes. Ambas perspectivas son identificadas como facilitadoras. Solo en un caso un docente dice que, si bien la plataforma Aulas es un facilitador, también se debe considerar que sus potencialidades pueden admitir variantes:

*“El uso de las plataformas de cursos virtuales es un proceso que insume formación y tiempo, y que no es idéntico en cada caso. No obstante ello, creo que hoy es más una herramienta facilitadora que un obstáculo.” (CD8)*

#### d) *Identificación de infraestructura inclusiva*

De acuerdo con lo que emerge de la encuesta, un 45,8% de los estudiantes logran identificar la presencia de infraestructura inclusiva en la Universidad ORT Uruguay. Por otra parte, a nivel de los graduados si bien un 48 % considera que la Universidad ofrece tales beneficios, interesa analizar los comentarios que ofreció el 22%, que eligió la opción de respuesta “Otros”.

Entre las respuestas de ampliación de la opción “Otros”, se encuentran quienes no recuerdan o no tienen presente ese aspecto (nueve encuestados), y los que mencionan algún tipo de problemática de acceso como, por ejemplo, falta de rampas y ascensores, de

baños adecuados para personas con movilidad reducida (nueve encuestados). Conjuntamente, dos graduados mencionan que, si bien existen barreras para llegar al Instituto, la accesibilidad a la Universidad es buena y que, de presentarse alguna problemática particular, existe disponibilidad para cambiar de salones y asegurar el ingreso al edificio.

En el estamento que corresponde a los docentes igual cantidad de profesores responde sí existe infraestructura inclusiva, respecto a los que responden no. Uno de los encuestados manifiesta que tal aspecto no se atiende de la misma manera en los diferentes locales de la Universidad.

Por su parte las administrativas hacen referencia a que si bien la Universidad ha realizado reformas edilicias que han mejorado las condiciones de infraestructura para la inclusión, persisten algunas dificultades de acceso que son mínimas, pero obstáculos al fin:

*“lo único que tenés complicado son dos escalones acá.” (EA1)*

#### e) *Incidencia del lugar de residencia*

El Uruguay es un país muy pequeño si se lo compara con otros de la región, aunque todavía presenta una alta centralización de la oferta educativa en la capital, Montevideo. Esta característica determina que la residencia fuera de la capital constituya un indicio de vulnerabilidad en cuanto al acceso a la formación, en este caso a nivel de posgrado. Por lo mencionado, aludir a las estrategias para brindar beneficios a los estudiantes del interior merece un espacio propio en el presente informe.

Todos los estamentos destacan este tema como algo a valorar por parte de la Universidad en tanto brinda beneficios a quienes deciden cursar posgrados en el Instituto de Educación desde lugares de residencia, en algunos casos, muy lejanos a la capital. Del análisis de la base de datos emerge que si bien es más alto el porcentaje de quienes asisten desde zonas más próximas a la capital (67,9%), un tercio de los becarios (estudiantes que recibieron apoyos económicos) proviene de lugares más distantes (32,1%), tomando como referencia el Río Negro como límite que divide al país en dos regiones.

De acuerdo con lo expresado por las administrativas respecto a los estímulos a estudiantes del interior del país, se plantea que los apoyos en becas, por ejemplo, son un poco mayores

en porcentaje de descuento, teniendo en cuenta los gastos de traslado para asistir a las instancias presenciales.

Al sistema de becas se agregan otros beneficios que apuntan a apoyar a quienes residen fuera de la capital, como lo son la modalidad de cursado semipresencial e incluso totalmente online y las facilidades de acceso a la bibliografía necesaria para los cursos. La siguiente cita muestra cómo una de las administrativas alude a lo mencionado:

*“Desde que instalamos los cursos a distancia teníamos una biblioteca circulante. Por la cual, a los estudiantes del interior les prestamos los libros.” (EA1)*

En contraposición con lo expuesto, corresponde señalar que, a pesar de la relevancia de dichos estímulos, a nivel de estudiantes y graduados no son muchos los que manifestaron conocer los apoyos que brinda la Universidad a estudiantes del interior del país (45,8 y 36,1% respectivamente).

En lo que respecta a acortar distancias también interesa la información ofrecida por las administrativas respecto a que la institución cuenta con estrategias de apoyo a los docentes del interior y exterior del país, que abarca apoyo logístico y económico para traslados, hospedaje, entre otros.

### Sugerencias vinculadas a favorecer la inclusión

A modo de cierre del cuestionario y de las entrevistas, se solicitó a los estudiantes, graduados, docentes y administrativas, que realizaran sugerencias. En este sentido, se obtuvieron diversas respuestas para cuyo análisis se agruparon en categorías. En el caso de la información proveniente de los formularios se tomaron como válidos aquellos aportes que constituían propuestas, y es en base a los mismos que se estimaron las frecuencias. No se consideraron las respuestas del tipo: “Ninguna”, “No sé”, o “Aún no puedo realizar sugerencias por el escaso tiempo de cursado”, a modo de ejemplo.

De las temáticas que aparecen de forma recurrente entre los distintos estamentos se destaca la necesidad de dar más visibilidad a los cursos impartidos. Las administrativas refieren a este aspecto mencionando que, en relación con elementos vinculados a la inclusión educativa en el ingreso de los estudiantes, no sólo se cuenta con herramientas,

sino que también se considera importante difundir las mismas para aumentar las oportunidades de aprovecharlas:

*“...los estudiantes tienen varios beneficios que a veces no los conocen. Estaría bueno que los difundieran un poco más.” (EA2)*

Los docentes también mencionan que se debería “dar más visibilidad a los cursos impartidos” (CD7), y buscar convenios con organizaciones interesadas en procesos de formación. En la misma línea, los graduados proponen que se promueva “el desarrollo de convenios con diferentes organizaciones” (CD6), acción que además fue propuesta por los estudiantes consultados.

Asimismo, se aprecia coincidencia en la necesidad de realizar estrategias que mejoren aún más la política de becas tan apreciada por todos los actores. Al respecto un docente sugiere:

*“Ofrecer mayores descuentos a los estudiantes que logran buenos desempeños.”*

#### a) *Sugerencias de los estudiantes*

Dentro de las respuestas válidas en el estamento de los estudiantes la más recurrente refirió a la solicitud de mayor apoyo económico, más específicamente a bajar costos de los cursos. En este ítem aluden a las becas, las cuales en respuestas anteriores fueron identificadas como principal acción para favorecer el ingreso. En este caso se solicita que se brinden todavía más beneficios, es decir, que la Universidad otorgue un mayor descuento sobre el costo de los cursos (véase Tabla 6).

*Tabla 6. Categorías referidas a sugerencias para promover la inclusión según estudiantes*

<b>Categorías</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Ejemplos de evidencia</b>
<b>Ayuda económica</b>	20%	<i>“Intensificar ayudas económicas para que accedan estudiantes con menores posibilidades.” (CEa3)</i>
<b>Organización de la propuesta curricular</b>	17%	<i>“Para la permanencia quizás en algunos niveles haya que tener en cuenta el contexto de la formación, en tanto a la sobrecarga funcional y el multiempleo que existe en muchos estudiantes en Uruguay.” (CEa46)</i>
<b>Difusión</b>	17%	<i>“Informar por otros canales a los docentes, ej. grupos de WhatsApp, publicidad en Instagram o en medios donde se muevan más frecuentemente</i>

		<i>ya que hay lugares donde no llega esa información de las becas.” (CEa11)</i>
<b>Propuesta de enseñanza</b>	17%	<i>“Clases con más dinámica y más uso de herramientas tecnológicas. Poder hacer algunas entregas en formatos digitales.” (CEa10)</i>
<b>Mayor orientación</b>	12%	<i>“Más clases de consulta.” (CEa26)</i>
<b>Modalidad semipresencial/presencial</b>	12%	<i>“Dictar clases por videoconferencia para los alumnos del interior.” (CEa2) “Mayor acompañamiento en los procesos en la modalidad semipresencial.” (CEa21)</i>
<b>Otros</b>	6%	<i>“Estimular la integración del estudiante con los pares, los docentes y con la institución.” (CEa10)</i>

*Elaboración propia.*

Le sigue en aparición a la temática de mayor apoyo económico, la idea referida a la organización curricular o de la propuesta académica. En este caso, los estudiantes identificaron como dificultad los tiempos de entrega y el cursado simultáneo de más de una materia en un semestre, una vez más aludiendo a las características de la población que realiza los posgrados, con escasos tiempos disponibles por trabajar durante el cursado y tener familia a su cargo. Le siguen en aparición las respuestas que sugieren incrementar la difusión de la oferta educativa y las características de la oferta de enseñanza. Sobre la enseñanza se alude a la necesidad de diversificar las propuestas.

Por último, en recurrencia aparece la necesidad que se les brinde mayor orientación. Corresponde mencionar que este último punto también había sido resaltado como potencialidad para garantizar la permanencia y el egreso cuando hacían referencia al apoyo recibido por parte de los docentes, coordinadores de carreras y personal administrativo.

#### *b) Sugerencias de los graduados*

A nivel de egresados se obtuvo una gran diversidad de respuestas, lo que dificultó su categorización (véase Tabla 7). Al igual que ocurriera con los estudiantes, la sugerencia más frecuente refiere a la solicitud de mayor apoyo económico (bajar costos de los cursos). Le sigue en aparición la necesidad de recibir todavía más orientación por parte de los docentes. Se utiliza el término “todavía más”, porque los mismos graduados valoran el apoyo recibido y el rol crucial que este apoyo juega para lograr la permanencia y egreso de los posgrados del Instituto de Educación. Otro tipo de respuesta, que aparece de manera

reiterada, es la que refiere a incrementar la difusión de la oferta educativa y las características de la oferta de enseñanza en modalidad semipresencial.

La diferencia sustancial de los egresados en este ítem radica en que hay dos categorías que mencionaron los estudiantes y ahora no aparecen de forma explícita, dichas categorías son: la organización curricular o de la propuesta académica, y las propuestas de enseñanza.

Tabla 7. Categorías referidas a sugerencias para promover la inclusión según graduados

Categorías	Frecuencia	Ejemplos de evidencia
<b>Ayuda económica</b>	41%	"Reconsiderar los costos, aún las becas de 50% resultan en cuotas muy altas para el salario medio docente." (CG31)
<b>Difusión</b>	14%	"Hacer publicidad, contactos directos con instituciones, Facebook, comunicación institucional interna y externa." (CG12)
<b>Favorecer el intercambio entre pares</b>	4%	"Aumentar actividades recreativas que permitan el intercambio entre estudiantes y post graduados." (CG54)
<b>Mayor orientación y apoyo</b>	26%	"Más contacto presencial con los tutores en el momento de realizar los trabajos de tesis." (CG44)
<b>Modalidad semipresencial/presencial</b>	5%	"Flexibilidad horaria acorde al trabajo, clases online asincrónicas." (CG14)
<b>Otros</b>	12%	"Brindar oportunidades laborales para que los conocimientos adquiridos puedan aplicarse en la práctica." "Expandir el Instituto de Educación a otros departamentos, ejemplo: Salto." (CG37) "Facilidades de pago más extensas." (CG45)

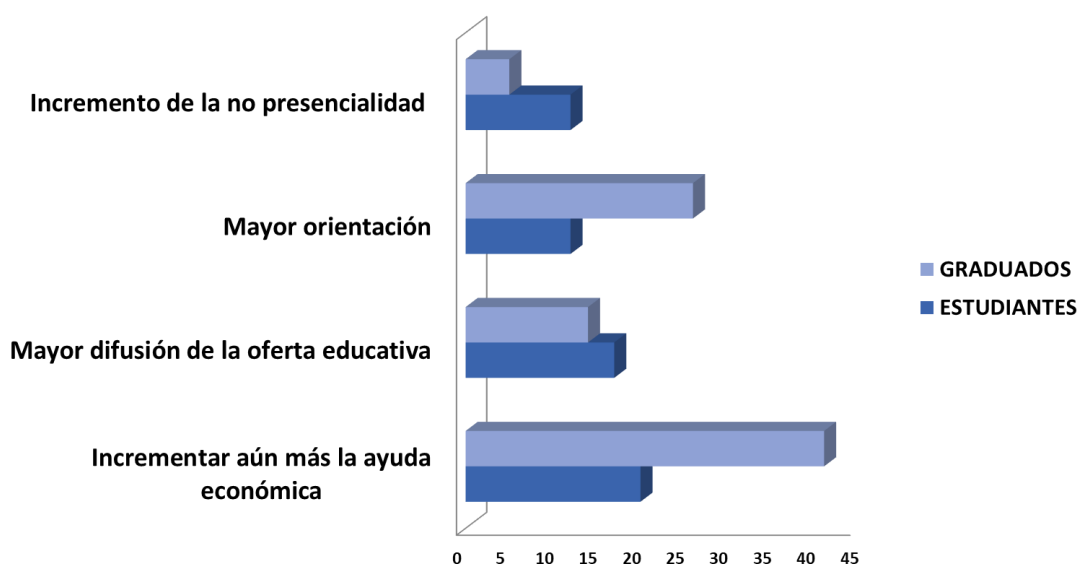
Elaboración propia.

A modo de síntesis, se presenta un gráfico que muestra la proporción de respuestas de estudiantes y graduados sobre los aspectos sugeridos para mejorar la inclusión en el Instituto de Educación (véase Figura 7).

---

**Figura 7. Sugerencias para mejorar la inclusión según estudiantes y graduados**


---




---

*Elaboración propia*


---

### c) Sugerencias de los docentes

En relación con la permanencia y egreso, los docentes consultados opinaron que se debería realizar un mayor seguimiento a los estudiantes y brindar apoyos especiales como, por ejemplo, talleres enfocados a superar carencias con relación a prerrequisitos para cursar los posgrados. Asimismo, refirieron a la necesidad de mayor cantidad de instancias presenciales. En otra línea, sugieren mejorar la interacción en la plataforma como forma de mantener a los estudiantes vinculados a sus procesos de aprendizaje a pesar de la modalidad semipresencial de los cursos. La evidencia en este sentido demuestra estas sugerencias que se manifiestan también como reflexiones para aportar a la calidad de la equidad:

*“Ofrecer talleres de apoyo a los estudiantes que carecen de los prerrequisitos para cursar la carrera.” (CD6)*

*“Mejorar la enseñanza online (...), tutorías, mejorar interacción Moodle.” (CD7)*

*[Brindar] “Más etapas presenciales de acompañamiento.” (CD8)*

### d) Sugerencias aportadas por las administrativas

A lo ya mencionado como común con los otros estamentos se agregan por parte de las administrativas una serie de sugerencias que también demuestran una reflexión en cuanto

a la calidad de los mecanismos que aseguren la equidad. No obstante, en relación con la modalidad de cursos, desde el estamento administrativo se visualiza la necesidad de reducir los encuentros presenciales, sugerencia que no es recogida desde la perspectiva de los docentes. Si bien en cierto punto esta visión es acorde a lo sugerido por los estudiantes, no parece dar lugar a la necesidad de implementar encuentros por videoconferencia o clases asincrónicas, como proponen los estudiantes.

*“...bajar la cantidad de encuentros presenciales, pensando en la gente del interior.” (EA1)*

*“Podríamos mejorar un poquito comprando algún tipo de licenciamiento por internet para que vos puedas acceder a materiales que no están en forma libre en internet.” (EA1)*

Por último, desde la administración se percibe que el uso de la plataforma por parte de los estudiantes es adecuado, y se estima que el manejo por parte de los docentes aún tiene espacio para la mejora (EA1).

### En síntesis

Tal como se muestra a continuación (véase Figura 8), con los resultados obtenidos es posible corroborar algunos supuestos formulados a priori como, por ejemplo, que el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay ofrece alternativas de formación de posgrado a docentes que residen en todo el país, muchos de los cuales son mujeres y tienen bajo su responsabilidad a su familia.

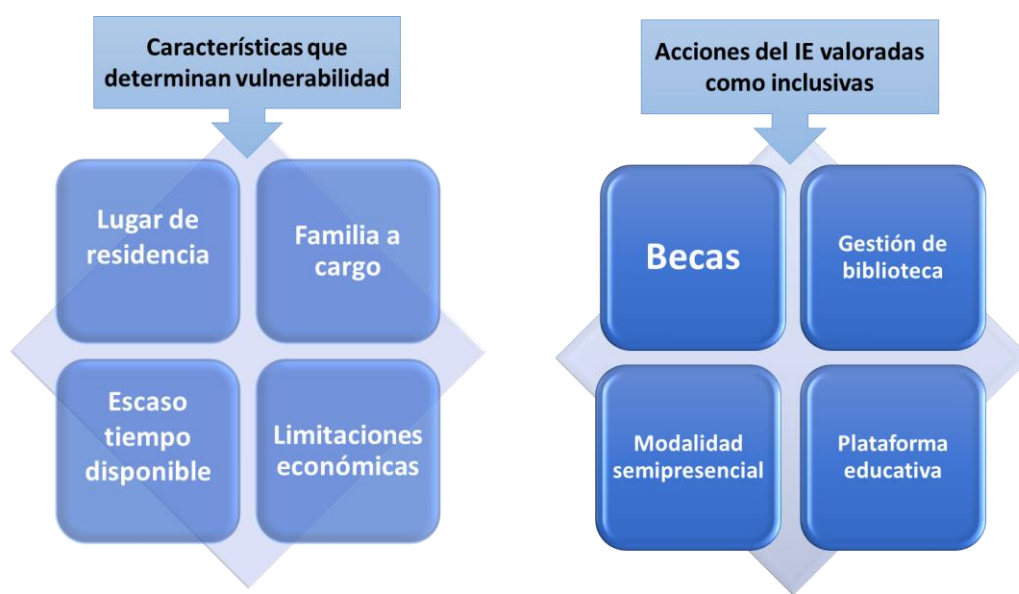
Otro aspecto significativo que se desprende de la encuesta realizada a estudiantes, egresados y docentes es que todos coinciden en valorar positivamente las políticas que se implementan en referencia a la gestión de biblioteca y a la plataforma educativa Aulas.

Por otra parte, en lo que respecta a la infraestructura inclusiva los diferentes actores perciben que se requieren mayores esfuerzos para lograr que la Universidad favorezca aún más el acceso a la institución, desde lo edilicio, a personas en situación de discapacidad.

En lo vinculado a la identificación de acciones que promuevan el ingreso de estudiantes a las diferentes carreras que ofrece el Instituto, el ofrecimiento de becas constituye el aspecto más valorado. Aun así, en las sugerencias, se insiste en aumentar en mayor medida el apoyo económico y la difusión de los beneficios brindados, dadas las características de los docentes uruguayos en cuanto a sus ingresos.

Dentro de las estrategias valoradas como relevantes al momento de favorecer la permanencia de los estudiantes en la formación está, por un lado, el apoyo brindado por los docentes y administrativos a los estudiantes y, por otro, el ofrecimiento de modalidad semipresencial en el cursado de las carreras.

**Figura 8. Síntesis de los hallazgos del estudio**



*Elaboración propia*

## Proyecciones

Los avances en materia de equidad en el marco del Proyecto ORACLE han sido fundamentales para hacer visibles situaciones en las instituciones participantes que, de otra manera, no hubieran sido percibidas o hubieran tardado en reconocerse. Instalar en el ámbito de la educación mecanismos, estrategias y herramientas que tengan como norte la calidad para la equidad es una de las ganancias más importantes del Proyecto.

Sin dudas el trabajo sobre inclusión, equidad y calidad educativa en la Educación Superior necesita continuar perfeccionándose, difundándose y replicándose en otros contextos. En este sentido, en el ámbito de la Universidad ORT Uruguay surgen claramente varias líneas de acción para continuar el trabajo como participante del Observatorio ORACLE. Aquí se proponen algunas de las líneas que el equipo de trabajo de la Unidad de Calidad y Equidad de la Universidad entiende fundamentales a desarrollar dentro de la institución:

- Articulación con proyectos de investigación de estudiantes y egresados. Esa acción resulta estratégica para la Universidad, que accederá a conocer otras realidades de la inclusión en diferentes niveles del sistema educativo, ya sea formal como informal. Y también para los estudiantes, que podrán beneficiarse del corpus de conocimiento sobre inclusión y equidad generado en el ámbito del Observatorio, para desarrollar sus proyectos de investigación. Asimismo, se considera que la participación de estudiantes en el grupo de investigación sobre calidad para la equidad aportará nuevas visiones y perspectivas para el abordaje de la temática.
- Diagnóstico de calidad para la equidad en las facultades. En este caso, el trabajo interno en la Universidad es un compromiso asumido mediante la participación en el Observatorio. Se propone la realización de un diagnóstico sobre equidad en cada una de las reparticiones de la Universidad, teniendo en cuenta el eje de las funciones, así como el de los estamentos. Como resultados, además de conocer el panorama general de la calidad para la equidad, se planea generar espacios de trabajo para operativizar posibles estrategias de inclusión a nivel institucional. Asimismo, el diagnóstico servirá para articular instancias de sensibilización que impregnen con la óptica de la equidad, todo el trabajo en la Universidad. Se considera que, a partir de la sensibilización la identificación por parte de la Universidad de los colectivos en situación de vulnerabilidad, permitirá una mejor y más oportuna atención.
- Monitoreo de acciones de inclusión. Una vez desarrollado el diagnóstico institucional, se podrá establecer un banco de buenas prácticas, de acuerdo con las sugerencias explicitadas en el Manual MEDYMEQU. Estos protocolos, ayudarán a concretar procesos de monitoreo y a dar seguimiento a acciones específicas que se planteen referidas a la equidad, favoreciendo la toma de decisiones oportunas que acompañen los procesos de mejora continua.
- Generación de protocolos internos de calidad para la equidad. De acuerdo con las líneas de acción propuestas por el Observatorio ORACLE, la Universidad contará con protocolos internos para la autoevaluación, así como con herramientas concretas para procesar los cambios. Se espera que con el diagnóstico general sobre equidad que se proyecta realizar en toda la Universidad, se puedan construir indicadores concretos que evalúen el estadio de desarrollo para la equidad en la institución. De esta forma, se contará con insumos que sirvan para delinear

estrategias de evolución en cuanto al nivel de desarrollo para la equidad que beneficien a todos los estamentos involucrados, con la intención de contribuir más allá de los límites organizacionales, en otras áreas, en el país.

Todas las proyecciones mencionadas y los esfuerzos por lograr una Universidad donde los estándares de calidad para la equidad sean un pilar de la educación, no tienen sentido si no trascienden hacia otras instituciones. Es por lo que el trabajo en el ámbito del Observatorio redobla la apuesta de la calidad y de su desarrollo, planteando que la Unidad de Calidad y Equidad continúe trabajando en estrecha relación con el resto de las establecidas por el Proyecto en los siguientes aspectos:

- Fortalecimiento de redes con las instituciones en la región, planteando colaboración y estudios comparados en materia de inclusión y equidad en la educación superior.
- Creación de un banco de buenas prácticas regional sobre inclusión; como uno de los propósitos para el logro de estadios de desarrollo para la equidad, contar con un repositorio de prácticas evaluadas y socializadas en el marco del Observatorio permitirá nuevos abordajes en la materia, así como favorecerá el intercambio y la reflexión sobre las experiencias llevadas a la práctica en diferentes contextos.
- Generación de instrumentos de gestión para la calidad de la equidad, mediante el trabajo conjunto de las universidades en el Observatorio. La aplicación de estos instrumentos se entiende que será uno de los elementos clave para lograr los estadios de desarrollo superiores en materia de equidad, con la consecuente mejora en la calidad educativa que permita la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad.
- Colaboración con otras instituciones para la mejora de la equidad, con el convencimiento de que la colaboración es un compromiso que la Unidad de Calidad y Equidad, y la Universidad toda, han asumido al formar parte del Observatorio. En este sentido, la Unidad proyecta generar equipos de trabajo con otras instituciones y en otros niveles educativos, de manera de promover buenas prácticas para la calidad de la educación.

Se estima que el trabajo por venir será tan enriquecedor como lo ha sido la participación en el Proyecto ORACLE y desde la Unidad de Calidad y Equidad se aspira a lograr un efecto multiplicador con los aportes de personas y organizaciones que deseen colaborar.

## Reflexiones finales

El proyecto del Observatorio Regional para la Calidad de la Equidad en la Educación Superior ha sido una excelente oportunidad para conceptualizar sobre la temática, sistematizar normativas de carácter institucional, nacional, regional e internacional, y diagnosticar y analizar las prácticas institucionales en procura de mejores horizontes de calidad y equidad. El contexto en el que se desarrolló, involucrando a 35 Universidades de América Latina y Europa, Organismos internacionales y Redes formales de trabajo, permitió dimensionar el tema con carácter internacional en todos sus aspectos, así como aunar esfuerzos entre las organizaciones y organismos internacionales participantes.

Hay algo que queda claro y es que este tipo de emprendimientos no pueden ser puntuales, sino que exigen un trabajo sistemático para recoger necesidades y adaptar los mecanismos y procesos institucionales a éstas.

Un análisis que recoja perspectivas y diagnósticos a nivel de todos los estamentos requiere, indudablemente, de la participación de todos. El punto en el que nos encontramos como institución habilita ese escenario y también, que las herramientas y competencias desarrolladas en el Instituto de Educación se pongan al servicio de toda la Universidad y de otras instituciones interesadas, inclusive, superando el ámbito de la educación superior. Para el caso de Uruguay, el informe permite identificar una serie de desafíos que resultan comunes a las instituciones de Educación Superior, sobre todo en lo que hace a la formación de posgrado. Asimismo, logra avanzar más allá del análisis del acceso, generando elementos vinculados al análisis de la permanencia y el egreso de los estudiantes.

Como equipo de proyecto, creemos que hemos desarrollado un proceso altamente positivo que resulta una fortaleza a la hora de emprender nuevas y mayores acciones, ya sea a la interna de la Universidad o con otras instituciones, dando lugar a nuevas articulaciones y conformaciones de equipo.

## Bibliografía

### General, sobre el Proyecto ORACLE y antecedentes

(por año de publicación)

Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D., & Castro, D. (Coords.). (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Wolters Kluwer.

Gairín, J., Palmeros, G., & Barrales, A. (Coords.). (2014). *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias*. Del Lirio.

Gairín, J., Castro, D., & Rodríguez-Gómez, D. (Coords.). (2014). *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica*. Santillana del Pacífico.

Gairín, J. (Coord.). (2014). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. Wolters Kluwer.

Gairín, J., & Palmeros, G. (Coords.). (2018). *Políticas y prácticas para la equidad en educación superior*. Wolters Kluwer.

Barrera-Corominas, A., Castro, D., & Granda, G. (Coords.). (2019). *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad*. Panamericana.

### Específica, sobre el desarrollo del Proyecto ORACLE en la Universidad ORT Uruguay

(por año de publicación)

Cabrera Borges, C., Questa-Tortero, M., & Tejera Techera, A. (2018). Inclusión educativa con colectivos vulnerables. Revisión documental y algunas experiencias desde la formación de posgrado. En F. Acevedo, K. Nossar, & P. Viera (Comp.), *Formar en la diversidad: reflexiones y acciones* (pp.113-124). UDELAR; ANEP.

Cabrera Borges, C., Questa-Tortero, M., & Tejera Techera, A. (2019). Aportes a la reflexión sobre inclusión educativa: el caso del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay en el marco del proyecto ORACLE. *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación*, (10), 145-160.

Cabrera Borges, C., Questa-Tortero, M., & Tejera Techera, A. (2019). Acceso, permanencia y egreso en cursos de posgrados en el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay: El factor residencia. En A. Barrera-Corominas, D. Castro, & G. Granda (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad* (pp. 333-336). Panamericana.

## Bibliografía citada

(por orden alfabético)

Barrales, A., Arce, C., Brito, J., Corea, N., Franco, L., Garzón, A., Melgar, C., & Tejera, A. (2018). Marco para un diagnóstico por estamentos en materia de equidad en las IES. En J. Gairín & G. Palmeros (Coords.), *Políticas y prácticas para la equidad en educación superior*(pp.67-149). Wolters Kluwer.

Cabrera Borges, C., Questa-Tortero, M., & Tejera Techera, A. (2018). Inclusión educativa con colectivos vulnerables. Revisión documental y algunas experiencias desde la formación de posgrado. En F. Acevedo, K. Nossar, & P. Viera (Comp.), *Formar en la diversidad: reflexiones y acciones* (pp.113-124). UDELAR; ANEP.

Castro, D., & Terreros, N. (2019). Observatorio regional para la calidad de la equidad en la educación superior. En A. Barrera-Corominas, D. Castro, & G. Granda (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad* (pp.13-17). Panamericana.

Dovigo, F. (2017). Introduction. In F. Dovigo (Ed.), *Special educational needs and inclusive practices. An international perspective* (pp. 7-13). Sense Publishers.

Dovigo, F., Pereira, M., Filippi, C., Donoso, S., Terreros, N., Parajón, F., Ruiz, A., Palam, K., & Tristán, B. (2018). Mejorar la inclusión y la equidad en las IES: La perspectiva de las funciones. En J. Gairín & G. Palmeros (Coords.), *Políticas y prácticas para la equidad en educación superior* (pp. 189-231). Wolters Kluwer.

Espinoza, O. (Ed.) (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú*. UCINF.

Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.

- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 1, 125-154.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En J. Gairín & S. Sánchez (Eds.), *Municipio y Educación: reflexiones, experiencias y desafíos*(pp.7-33). EDO; FIDECAP.
- Gairín, J. (2014). Introducción. En J. Gairín, G. Palmeros, & A. Barrales (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables. Reflexiones y experiencias* (pp.19-26). Del Lirio.
- Gairín, J. & Palmeros, G. (2018). Introducción. En J. Gairín & G. Palmeros (Coords.), *Políticas y prácticas para la equidad en educación superior* (pp.11-26). Wolters Kluwer.
- Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2014). Intervenir y cambiar la realidad. En J. Gairín, D. Castro, & D. Rodríguez-Gómez (Coords.), *Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica* (pp. 3-72). Santillana del Pacífico.
- Gairín, J., & Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, & D. Castro (Coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*(pp.41-62). Wolters Kluwer.
- Gairín, J., & Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.
- INEEd. (2016). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*.
- Márquez, G., Chong, A., Duryea, S., Mazza, J., & Ñopo, H. (2008). *¿Los de afuera? Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Palmeros, G. (2019). El Manual MEDYMEQU. En A. Barrera-Corominas, D. Castro, & G. Granda (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad* (pp.83-86). Panamericana.

- Suárez, C., & Gairín, J. (2018). Equidad y educación superior. En J. Gairín & G. Palmeros (Coords.), *Políticas y prácticas para la equidad en educación superior*(pp.29-38). Wolters Kluwer.
- Subirats, J., Riba, C., Giménez, L., Obradors, A., Giménez, M., Queralt, D., Bottos, P., & Rapoport, A. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Fundación La Caixa.
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, (100), 75-78.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*.
- UNESCO (2012). *Marco estratégico de trabajo 2012-2013*. OREALC; UNESCO.
- UNESCO (2015). Sólo un tercio de los países del mundo alcanzaron los objetivos globales de la Educación para Todos en el periodo 2000-2015. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion an equity in education*.
- Vázquez, M. & Gairín, J. (2019). Estadios de desarrollo de la equidad en la educación superior. En A. Barrera-Corominas, D. Castro, & G. Granda (Coords.), *Universidad y colectivos vulnerables: hacia una cultura de la equidad* (pp.95-101). Panamericana.