

CHILENOS CON DISCAPACIDAD ESTUDIANDO EN EL EXTRANJERO

Bárbara Valenzuela-Zambrano¹, Andrea Tapia Figueroa², Luis Fuentes Pérez³

RESUMEN

En la actualidad, es muy baja la movilidad de chilenos con discapacidad por razones de estudios; además, se cuenta con pocos antecedentes que revelen las causas de ello. Este trabajo tiene como motivación conocer las percepciones sobre la experiencia de profesionales con discapacidad que cursaron un magíster en el extranjero con patrocinio del Estado chileno.

El estudio cualitativo se llevó a cabo a través de entrevistas a tres de doce becarios pertenecientes a la primera y única cohorte del programa. La entrevista y su análisis fue con base en la selección de expertos de indicadores nacionales para una movilidad segura, basados en los de la Unión Europea.

Los resultados señalan un óptimo cumplimiento por parte de las instituciones receptoras en infraestructura y la presencia de unidades de apoyo. No así en las actitudes de docentes para adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la percepción del programa, esta es positiva solo haciendo hincapié en la revisión de realizar un proceso de postulación más amigable e inclusivo, así como también mejorar el presupuesto asignado que, en algunos casos, no se ajustaría a los requerimientos de una movilidad en condiciones de equidad.

Conceptos clave: educación superior, inclusión, movilidad estudiantil y programas de movilidad inclusiva.

CHILEANS WITH DISABILITY STUDYING ABROAD

ABSTRACT

Currently, the mobility of students with disabilities in order to increase their knowledge abroad is very low, and there is quite little information about the reasons that explain this issue.

The present work, therefore, intends to identify the perceptions about the mobility experience of professionals with disability, who undertook a master's degree abroad with the support of the Chilean state. This qualitative study was carried out through interviews to three of the total twelve professionals who were the first and only beneficiaries from the program. The interview and its analysis were based on the experts' selection of minimum national indicators that ensure a safe mobility, taking into account the official list of indicators from the European Union. The results show an optimum level of fulfillment from the host institutions in the area of infrastructure and the presence of a support unit for this group. On the other hand, the opposite is found in the

1 Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Contacto: bvalenz@udec.cl

2 Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Contacto: andrtapi@udec.cl

3 Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Contacto: luisafuentes@udec.cl

professors' attitude towards the adequation of the teaching-learning process. In regard to the perception of the program, it is positive but at the same time they stress the necessity to review the application process in order to make it more flexible and inclusive, as well as improving the financial support assigned, which in some cases is not sufficient to fulfill the requirements of mobility in conditions of equity.

Key concepts: higher education, inclusion, student mobility and inclusive mobility programmes.

1. Introducción

En un mundo globalizado, la movilidad estudiantil, entendida como el proceso en el que los estudiantes realizan estudios fuera de sus instituciones, resulta cada vez más una importante ventaja comparativa en la formación universitaria, que favorece tanto a las instituciones como a las personas que acceden a ella.

Las universidades que realizan movilidad fomentan la interacción y colaboración (por medio de las pasantías de académicos, personal universitario y/o estudiantes), aportando a la interdisciplina, al desarrollo de investigación e innovación colaborativa, constituyéndose como “un importante elemento de la política de internacionalización” (García, 2013, p. 59).

De acuerdo con De Allende y Díaz (2006) y Vela y Pasamar (2017), la movilidad genera beneficios para las personas que acceden a ella, entre los que se pueden destacar los siguientes: el aporte directo a la formación académica (beneficiándose del trabajo con profesores y pares de otras instituciones); en algunas ocasiones el aprendizaje de nuevos idiomas; el enriquecimiento cultural y también establecer lazos (afectivos o laborales), tanto de manera transitoria como otros que se mantienen durante toda la vida. Además, vivir y estudiar en el extranjero, en contacto con otras culturas, son experiencias invaluable para quienes anhelan la internacionalización de su ejercicio profesional (Chieffo & Griffiths, 2004; Dedee & Stewart, 2003).

Aunque las experiencias de movilidad representan una serie de beneficios para los estudiantes, Neilsen y Weinmann (2019) afirman que “El riesgo y la vulnerabilidad son inherentes a las experiencias de los programas de movilidad en el extranjero” (p. 7). Es por esto que la experiencia debe estar regulada por las instituciones educacionales, con el propósito de asegurar las condiciones de acceso, permanencia y el regreso seguro del pasante, y que la ayuda no solo se restrinja a apoyar gastos derivados de esta, sino que también entregue acompañamiento en la adaptación, ayuda en la búsqueda de residencia o cobertura sanitaria en caso de enfermedad

o accidente. En este sentido, programas de movilidad estructurados se vuelven aún más necesarios si estamos en presencia de estudiantes con discapacidad que quisieran vivir esta experiencia universitaria.

Un informe de la beca de movilidad estudiantil de pre y posgrado más importante de Europa (Erasmus Mundus), y que desde 2007 cuenta con un programa para estudiantes con necesidades educativas especiales, señala que la participación de movilidad internacional de personas con discapacidad ha aumentado (de 165 durante el 2007/2008 a 404 personas durante el periodo 2017/2018). Sin embargo, la cifra de personas de este colectivo que postulan sigue siendo baja, presentándose en 2018 solo un 0,14% (Erasmus+, 2018) y un 0,36% en 2019 (Unión Europea [UE], 2019). Otro informe de la Fundación Universia, realizado sobre la movilidad de personas con discapacidad en España, señala que al año 2018 solo el 74% de las universidades españolas declaraba participación de su estudiantado con discapacidad en algún tipo de movilidad y que ésta principalmente era de carácter nacional (Fundación Universia, 2018).

Para algunos autores, esto se debe a la ausencia de procedimientos de inclusión comunes entre universidades (Soler Javaloy y Murcia Rodríguez, 2010; Hernández Pedreño, 2018). Entre estos procedimientos se encuentran medidas de accesibilidad y ajustes razonables comunes entre universidades receptoras, que garanticen una movilidad segura para estudiantes con discapacidad.

Desde 2018 Europa cuenta con indicadores que garantizan la movilidad de estudiantes con discapacidad, a través de un proyecto entre la Comisión Europea, la Beca Erasmus y un grupo de universidades europeas denominado “MobiAbility”, el cual generó 211 indicadores de inclusión o estándares que toda universidad debería garantizar a los estudiantes con discapacidad en movilidad, y 29 recomendaciones para optimizar la atención a este colectivo (Hernández, 2018).

En Latinoamérica, y por tanto en Chile, aún no se cuenta con un programa de movilidad internacional y tampoco con indicadores que garanticen la movilidad estudiantil de este colectivo, tanto a nivel

de pregrado como de posgrado, por lo que no se sabe cuáles son las condiciones mínimas que una universidad chilena debería cumplir si quisiera recibir personas con discapacidad.

A pesar de que la ley de educación superior nacional destaca dentro de sus once principios centrales la cooperación y colaboración, al señalar que “las instituciones deben velar por la integración regional e internacional de redes de conocimiento e intercambio” (Ley N° 21.091, 2018, p. 2), así también deben cumplir con el principio de inclusión, en el que se comprometen a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria (Ley N° 21.091, 2018). No obstante, la normativa carece de mecanismos de supervisión del cumplimiento de estos principios, por lo que muchas instituciones aún no dimensionan que la implementación de políticas de inclusión es un derecho del colectivo de personas con discapacidad que es un deber cumplir.

Un primer avance relacionado con la movilidad inclusiva nacional es la creación, en 2019, por parte de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo Chilena (ANID), de una beca de posgrado para magíster en el extranjero de personas con discapacidad, la cual benefició a doce personas que viajaron a cursar estudios de posgrado en distintas instituciones internacionales durante el periodo 2019-2021.

A partir de esta experiencia de movilidad internacional de chilenos con discapacidad, surgen las preguntas de cómo es su percepción sobre su experiencia de movilidad en el extranjero y cuáles serían las condiciones mínimas necesarias por parte de una institución para garantizar una experiencia segura.

Respuestas necesarias para las instituciones de educación superior nacionales, para garantizar en un futuro próximo condiciones seguras para el colectivo en el territorio nacional.

2. Marco teórico

2.1. Definición y clasificaciones de la movilidad estudiantil

Durante las últimas tres décadas la movilidad estudiantil, como eje de la internacionalización de universidades, ha ido en aumento y se espera que una vez superada la emergencia sanitaria de covid-19 se retome el flujo de intercambio entre instituciones. A continuación se expondrán algunas definiciones de movilidad estudiantil y sus principales clasificaciones.

La movilidad estudiantil consiste en el movimiento del estudiantado a una institución distinta a la de origen (De Allende y Díaz, 2006). Hernández y Sánchez (2020) afirman que es “un fenómeno global, cuyo objetivo es aumentar el nivel de la educación, además de ser un intercambio cultural entre personas, países y experiencias” (p. 63).

Según VeLure Roholt y Fisher (2013), la movilidad se produce a través de una variedad de contextos diferentes que deben ser relevantes en términos de currículo, pero, además, debiera brindar toda una experiencia de aprendizaje y aumentar la reflexión crítica.

Desde la perspectiva institucional, es “una de las principales estrategias de cooperación (...) también se constituye como un importante elemento del conjunto de políticas educativas en materia de internacionalización y de colaboración en materia de desarrollo” (García, 2013, p. 59).

Como es posible apreciar, la movilidad estudiantil en una práctica académica, con repercusiones personales, interpersonales e institucionales, que cobra cada vez más adeptos.

En cuanto a las clasificaciones de la movilidad que se pueden encontrar, se destaca la que realiza Soto (2012), que depende del proceso de formación universitaria involucrada, es decir, hay movilidad estudiantil de pregrado (cursando un estudio conducente a título profesional) y de posgrado (estudios posteriores a la obtención de una cualificación profesional). Otra clasificación es

de tipo geográfica, que la divide en movilidad nacional (cuando el desplazamiento del estudiante no implica salir de su país de origen) o de tipo internacional (cuando es a otro país).

Otra clasificación, complementaria a las ya mencionadas, es en función de su duración y puede dividirse en movilidad de estancias cortas (que suelen durar un máximo de dos meses), a mediano plazo (entre un semestre académico hasta un año) y las de largo plazo (que pueden prolongarse por uno o más años).

De acuerdo con las estadísticas de los principales programas de apoyo europeo a la movilidad estudiantil, las estancias más solicitadas por estudiantes de pregrado son las de corto y mediano plazo, debido al alto costo que implican, y las realizan principalmente a partir del segundo o tercer año de estudio (Comisión Europea, 2021).

2.2. Percepciones sobre la experiencia de movilidad estudiantil

Passarini, Zucarelli, Silba, Sánchez y De León (2017) aseguran que una movilidad estudiantil puede influir significativamente en los propósitos personales y laborales de las personas que optan por esta opción (p. 9). A continuación, se exponen las principales ventajas que la literatura recoge sobre este tipo de experiencia.

Hernández, Domínguez, Almaraz y Escamilla (2014) indican que la movilidad estudiantil ofrece muchos beneficios, como el conocer nuevas culturas, tener un panorama académico más amplio, favorecer el currículum y hacerlo más competitivo para el campo laboral y, de esta forma, tener más opciones de trabajo, así como también disminuir el periodo de búsqueda de un empleo. En la misma línea, Villalón de la Isla (2017) señala que la movilidad en un país donde se habla otro idioma aporta considerablemente al aprendizaje y manejo del segundo idioma, lo que a su vez contribuye a mejorar la empleabilidad (p. 302). Hernández y Sánchez (2020) señalan que los estudiantes que cursan estudios en una institución extranjera se enriquecen culturalmente y están listos para nuevos desafíos personales y profesionales (p. 67).

Geldres, De Almeida y Flander (2015) recalcan el aporte al desarrollo personal por parte de la experiencia de movilidad, pues se puede, a través de ella, adquirir mayor madurez emocional y seguridad en sí mismo. Esto resultaría de vivir nuevas experiencias en las que se deben desplegar un sinnúmero de competencias personales para adaptarse a una nueva institución educacional, nuevas culturas y personas, como también el estar lejos de la familia y amigos.

Al respecto, Roy, Newman, Ellenberger y Pyman (2018) organizan los beneficios de la movilidad en tres categorías de resultados:

1. Resultados culturales: se desarrolla conciencia cultural, de adaptabilidad a la cultura receptora y posibilidad de entrenar nuevas habilidades lingüísticas.
2. Resultados personales: se puede alcanzar un mayor sentido de confianza personal y de autosuficiencia.
3. Resultados académicos y profesionales: puede aumentar el desempeño académico y apoyar la empleabilidad futura, a través del aumento de las redes de contacto y el despliegue de competencias laborales como la autogestión, la flexibilidad y el trabajo en equipo.

Otro de los beneficios de la movilidad como experiencia y que es poco visibilizado como tal, es su aporte al alcance de los objetivos de desarrollo sostenible, ya que, al tributar al desarrollo de alianzas educativas, permite la generación de investigación colaborativa en torno a los temas de la agenda mundial 2030 (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015), como son la erradicación de la pobreza y la eliminación de todas las formas de discriminación, sobre todo si la movilidad en sí misma tiene un sentido inclusivo.

Como es posible apreciar, son variadas las ventajas que los autores describen acerca de la experiencia de movilidad, dando a entender que existen más beneficios que consecuencias negativas en su realización. No obstante, la diversidad de condiciones sociales, culturales y económicas de los países hace que la experiencia de

movilidad también cuente con un grado de variabilidad importante, que pone en peligro la experiencia.

Al respecto, Neilsen y Weinmann (2019) señalan que “el riesgo y la vulnerabilidad son inherentes a las experiencias de movilidad” (p. 7). Por lo tanto, es importante contar con programas de movilidad consensuados entre las instituciones educacionales que envían y las que reciben personas en experiencia de movilidad, aumentando con ello las garantías de seguridad.

2.3. Movilidad estudiantil de personas con discapacidad

Los esfuerzos de las naciones para hacer que la movilidad sea accesible para todos, comenzó en el Espacio Europeo de Educación Superior [EEES], a través del programa Bolonia, en 2011, en el que se propusieron alcanzar la meta de que al menos un 20% del estudiantado de educación superior pasara por un periodo de estudio o formación en el extranjero para 2020 (Comisión Europea, 2021). En este sentido, la Unión Europea [UE] ha implementado el programa Juventud en Acción, que brinda apoyo a grupos afectados por exclusión social, como son el colectivo de personas con discapacidad. Este estímulo, entre otros aspectos, se centra en motivarlos a emprender un periodo de movilidad estudiantil por medio de la beca Erasmus+, que entrega estancias que van desde 12 hasta 36 meses, dependiendo del país huésped y la magnitud del proyecto. La diferencia entre esta beca y otras que se ofrecen en cuanto a movilidad, es que cubre gastos adicionales que requieren estudiantes con discapacidad que desean realizar una movilidad estudiantil, como el coste de un asistente personal, alquiler de equipo de asistencia, atención médica, adaptación del material, pago de la visa, contratación de seguros de viaje, contratación de un traductor/intérprete, entre otros (Comisión Europea, 2021), aspectos que la han convertido en el principal programa de movilidad del estudiantado con discapacidad en Europa. Durante el año 2019 un total de 67.500 estudiantes con discapacidad realizaron algún tipo de pasantía bajo este programa por Europa, siendo los principales países receptores Alemania, Inglaterra y España. En cuanto al porcentaje de participación de este colectivo, es sustancialmente menor a la

movilidad universitaria en general, siendo, en el caso de los becarios Erasmus+ solo de un 0,14% en 2018 (Erasmus+, 2018) y de un 0,36% en 2019 (UE, 2019).

Otra organización en Europa que se ha sumado a favorecer el acceso a la movilidad de personas con discapacidad es la Organización de Universidades del Reino Unido [UUKi] (2017), la cual ha declarado que la movilidad hacia el exterior es significativa para los grupos marginados de la sociedad, como son, entre otros, las personas con discapacidad, porque pueden beneficiarse de estas experiencias a nivel personal, académico y de empleabilidad. En su informe de 2017 han señalado una correlación entre la movilidad hacia el exterior, la mejora académica y los resultados laborales, identificando que: “En promedio, los graduados/as de entornos más desfavorecidos que accedieron a movilidad durante su carrera percibían un 6,1% más de salario, y tenían más probabilidades de estar en un puesto de posgrado (80,2% en comparación con el 74,7% de sus pares que no accedieron a esta experiencia)” (p. 4).

A pesar de las ventajas señaladas, un informe de UUKi del año 2017 señala, al igual que los datos de la beca Erasmus+, un escaso porcentaje de participación (1,5% del total de colectivos que pueden acceder al programa), prefiriendo las movilidades nacionales a las internacionales. También señalan que el estudiantado con discapacidad visual es el que presenta una mayor participación, seguido por aquel con discapacidades físicas, y que la tasa de participación más baja es de aquel con dos o más condiciones de discapacidad asociadas. En cuanto a la duración de la movilidad, tienden a preferir una movilidad de corta duración, siendo los destinos más populares Estados Unidos, Canadá, Australia, Francia y España (UUKi, 2017).

Otro programa europeo, esta vez de cobertura exclusiva para estudiantado español, es el brindado por la Fundación Universia (programa del Banco Santander). Los informes de esta beca siguen la línea de los anteriores, pues declaran bajo porcentaje de participación y una mayor preferencia por la movilidad nacional a la internacional (Fundación Universia, 2018).

A fin de apoyar la participación en movilidad estudiantil, la Comisión Europea estableció varias recomendaciones sobre la inclusión de estudiantes y personal de educación superior con afecciones físicas, mentales o relacionadas con la salud en el programa Erasmus+ (UE, 2021), que incluyen:

1. Colocar información en formato accesible en las páginas web de la institución y utilizar diversas imágenes, iconos, emblemas visuales, etc., tanto en formato electrónico como impreso.
2. Brindar el apoyo adecuado al estudiantado y al personal, involucrando a exparticipantes de Erasmus+ con discapacidad como embajadores del programa, para compartir sus experiencias.
3. Incorporarse a la herramienta online MappED!, desarrollada por la Erasmus Student Network [ESN], que rastrea la accesibilidad de las instalaciones en las instituciones.
4. Designar un coordinador que promueva y apoye a los estudiantes que participan en el programa.
5. Incluir un ítem en el formulario de solicitud de Erasmus+ para invitar al estudiantado a revelar sus necesidades individuales.
6. Especificar en acuerdos interinstitucionales las medidas (infraestructura, equipamientos, etc.) que toma la institución para crear un entorno inclusivo, y utilizar la información de las instituciones asociadas para orientar al estudiantado y al personal a tomar decisiones informadas en términos de destinos de movilidad.
7. Cooperar con los participantes de Erasmus+ y las instituciones asociadas en todas las etapas de la movilidad, para así mejorar las experiencias de los estudiantes.
8. Organizar breves visitas preparatorias al estudiantado en movilidad por la universidad, con la finalidad de que conozcan sus instalaciones, se orienten y sepan dónde están las oficinas de apoyo a este colectivo.

2.4. Estudios sobre movilidad internacional de estudiantado con discapacidad

La baja participación de personas con discapacidad en programas de movilidad puede deberse a lo que se denomina “barreras para el aprendizaje y la participación”, entendiéndose como aquellos elementos del contexto social que impiden o reducen las posibilidades de participación en la sociedad de la persona con discapacidad (Echeíta, 2006). A continuación se exponen algunos argumentos, con base en los resultados de variados estudios, que pueden entregar algunas explicaciones de cuáles serían las principales barreras para la movilidad de personas con discapacidad.

El proyecto de Equidad en Educación Superior Nórdica de Movilidad Estudiantil [ESMHE] buscó revelar las razones de la baja participación en movilidad entre los países nórdicos de estudiantes con discapacidad. Sus resultados indican una falta de información y conocimiento sobre este tema entre los potenciales participantes, lo cual generaría confusión al momento de postular (Universell, 2017).

En la misma línea de investigación, Du Toit llevó a cabo un estudio en 2018 sobre la movilidad de estudiantes con discapacidad de Sudáfrica. La información fue obtenida entre los trabajadores de las Oficinas de Relaciones Internacionales [IROs] y de las Unidades de Derechos de Estudiantes con Discapacidad [DRUs] de 22 universidades. Dentro de los hallazgos, se observó una falta de políticas universitarias interinstitucionales que garanticen una movilidad segura de este colectivo, así como escasa información estadística acerca de estudiantes con discapacidad en educación superior (Du Toit, 2018). Aspecto que, por tanto, perjudica la supervisión y seguimiento de las experiencias de movilidad de este colectivo.

Así también, Johnstone y Edwards (2019) condujeron un estudio cualitativo en universidades de Estados Unidos. Para esto entrevistaron a representantes de seis instituciones acerca de la presencia de tres grandes categorías; *apoyo* (entendida como asistencia personal y administrativa en el proceso de movilidad), *facilidades* (entendidas como recursos económicos y seguros sanitarios) y

accesibilidad (infraestructura física y digital). Al analizar los resultados bajo estos criterios encontraron que los avances más importantes de las instituciones fueron la entrega de *facilidades* económicas. Seguida de manera muy estrecha por la inversión en *accesibilidad* y, significativamente atrás, la categoría de *apoyo*.

En cuanto a la preferencia de la movilidad local a la internacional, un estudio realizado en Francia preguntó, utilizando grupos focales y entrevistas a personas con discapacidad en Austria, Francia e Irlanda, sobre la percepción de las principales barreras que una persona con discapacidad podría presentar en una movilidad en el extranjero. Entre los principales hallazgos, las principales barreras incluían la falta de conocimiento sobre movilidad internacional, falta de acceso a la información, formas de financiamiento y, en general, desconfianza sobre el apoyo del país y la institución educativa receptora frente a una emergencia. Además, señalaron la importancia de contar con asistentes personales y su respectivo entrenamiento (Chancelier, Erasmus Student Network France, Zarrouki, & Au Savoir, 2021).

Otro estudio, esta vez realizado con 30 adultos con algún tipo de discapacidad, que habían realizado movilidad internacional en el Reino Unido y que indagó acerca de los principales inconvenientes que debieron afrontar en la experiencia, señaló que los mayores inconvenientes fueron lingüísticos y culturales. Además, afirmaron también ellos que la red de apoyo fue esencial y que principalmente fueron sus compañeros de clases y/o amigos que hicieron en el país quiénes los asistieron, ayudando además a aprender la cultura local y superar la soledad que puede causar este tipo de experiencia. En cuanto al apoyo por parte de la universidad receptora, la mayoría de los participantes se valieron de la ayuda de la Oficina Internacional de Estudiantes [ISO] y de la Unión Estudiantil [SU]; sin embargo, su percepción de estos organismos es que fueron de poca ayuda, catalogándolos de muy poco accesibles y que no se adecuaban a sus reales necesidades (Soorelian, 2020).

Como es posible apreciar, las principales barreras para la movilidad en educación superior estarían relacionadas con la

falta de información sobre la oferta de programas existentes, la baja coordinación de los organismos encargados de la gestión y supervisión de las experiencias, y la percepción de insuficiente apoyo en el proceso mismo por parte del personal o unidades de inclusión en las universidades receptoras.

2.5 Movilidad estudiantil de personas con discapacidad en Chile

Un reciente informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA] señala que solo un 5% de la población universitaria chilena accede a movilidad (CINDA, 2021). De ello se desprende que esta experiencia es una oportunidad aún más escasa para el estudiantado con discapacidad, y puede ser una de las razones de por qué no se encontraron estudios de movilidad de personas universitarias chilenas con discapacidad.

Cabe destacar que actualmente el único programa de movilidad nacional de personas con discapacidad es para el nivel de posgrado, impulsado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [CONICYT], actual Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo [ANID], llamado “Programa de Magíster en el extranjero para personas en situación de discapacidad” (ANID, 2019). Los primeros beneficiarios son la generación 2019, que corresponde a 12 profesionales (seis hombres y seis mujeres). Respecto de los países receptores, el principal país fue España, seguido por Australia y por Reino Unido (ANID, 2019). Esta beca se encuentra suspendida desde el año 2020 a la fecha, a raíz del contexto de emergencia sanitaria mundial producto de la covid-19, y aún no se tiene certeza cuándo se volverá a ofrecer nuevamente. Sin embargo, la información que pueden entregar estos becarios puede ayudar significativamente al Estado chileno y a las universidades nacionales a garantizar futuras movilidades seguras para este colectivo.

3. Marco metodológico

Este estudio de tipo cualitativo adhiere a las normas éticas establecidas para la investigación en seres humanos, según la Declaración de Helsinki (Helsinki, 2013), por lo que se garantizó el resguardo (confidencialidad y uso estrictamente académico) de los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada realizada a los participantes, en concordancia con los objetivos de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Además, para asegurar la fiabilidad intersubjetiva en el tratamiento de los datos, se realizaron dos codificaciones paralelas de todas las entrevistas (Flick, 2004).

El análisis categorial de los resultados es de tipo inductivo y deductivo, con la finalidad de complementar datos emergentes con los emanados del marco teórico (Flick, 2004). El levantamiento de categorías se basó en los estándares de movilidad de personas con discapacidad utilizados por la Unión Europea (MobiAbility Project, 2019) y se realizó en dos fases:

La primera fase fue una revisión de las dimensiones e indicadores utilizados por la Unión Europea para garantizar una movilidad bajo la Beca Erasmus+ (MobiAbility Project, 2019). Posteriormente, este documento se sometió a juicio de siete expertos (cuatro académicos del área de discapacidad, dos profesionales en accesibilidad y una estudiante con discapacidad), con el objetivo de seleccionar aquellas dimensiones y sus correspondientes indicadores de cumplimiento mínimos necesarios para garantizar una movilidad segura.

Cabe destacar que el proceso de selección de indicadores fue la decisión unánime de pertinencia por parte de la totalidad de los jueces participantes, lo cual entregó como resultado la delimitación de 37 indicadores mínimos agrupados en tres dimensiones (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1.

Resultados de la evaluación de juicio de expertos, a partir de los estándares utilizados por la Unión Europea

Dimensiones de movilidad	Nº de indicadores originales*	Nº de indicadores seleccionados por juicio de expertos/as
Accesibilidad	62	15
Procesos de enseñanza-aprendizaje	80	14
Normativa y Gestión de movilidad	69	8
TOTAL	211	37

* Consultar instrumento completo “Estándar de medidas de apoyo a estudiantes universitarios con necesidades especiales” (MobiAbility Project, 2019).

Tabla 2.

Descripción de aquellos indicadores mínimos de movilidad del estudiantado con discapacidad en condiciones seguras de acuerdo con juicio de expertos

Dimensión Accesibilidad (15 indicadores seleccionados)
Subdimensión arquitectónica
1. Accesibilidad física en todas o en la mayoría de las áreas del interior de las instalaciones (aulas, bibliotecas, salas de estudio, casinos, unidades administrativas, laboratorios, gimnasios, auditorios, etc.).
2. Señalética auditiva y en Braille en todas o en la mayoría de las instalaciones institucionales.
3. Transporte accesible hacia todas o la mayoría de las instalaciones institucionales.
4. Lugares de estacionamientos accesibles (mínimo 10% si no se aplica una normativa específica) junto a todas o a la mayoría de las instalaciones universitarias.
5. Residencias universitarias accesibles.
6. Evaluación de carga física por concepto de desplazamiento entre dependencias universitarias.
7. Si la accesibilidad no se encuentra disponible (o no existe), la universidad responde a la solicitud estudiantil y la ofrece.
8. Porcentaje de mobiliario adaptado (mínimo 10% si no se aplica una normativa específica), como sillas, mesones de laboratorio, mesas de estudios, etc.
Subdimensión digital
9. Sitio web oficial de la universidad accesible (facultades, carreras, actividades extraprogramáticas, unidades administrativas, etc.).
10. Sitio web de oficina de movilidad estudiantil accesible.
11. Sitio web de la oficina de apoyo a estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales accesible.
12. Sitios web para consulta del catálogo en biblioteca.
13. Accesibilidad digital en plataformas de aprendizaje en línea (Moodle, CANVAS, TEAMS, etc.).

14. Adquisición de software (lectores de pantalla, de salida de voz) de acuerdo con necesidades educativas especiales para ser instalados en el computador del estudiantado.
15. Si la accesibilidad web se desactualiza, posibilidad de requerir mejoras futuras en relación con accesibilidad de información.

Dimensión Procesos de enseñanza-aprendizaje (14 indicadores seleccionados)

Subdimensión adecuación de materiales de enseñanza-procesos de aprendizaje

1. Adaptación de los materiales y recursos de enseñanza (por ejemplo, libros digitales, archivos PDF, imágenes, videos y/o formatos similares).
2. Seguimiento académico del trabajo en línea (por ejemplo, procedimientos en línea y software usados por docentes para comunicarse con estudiantes, como correo electrónico, TEAMS, CANVAS o software propio).
3. Entrega de materiales de antemano (incluyendo bibliografía) con un programa de estudio claro y cronológico.
4. Tiempo extra para evaluaciones y fechas de entrega para actividades académicas.
5. Adaptación de actividades que envuelvan esfuerzo físico.
6. Adaptación de las formas de evaluación (por ejemplo, de escrito a selección múltiple, de selección múltiple a escrito, de escrito a examen oral).
7. Adaptación de actividades docentes que envuelvan esfuerzo físico.
8. Adaptación de medidas organizacionales y metodologías frente a una situación inusual (por ejemplo, proveer los apuntes en caso de ausencias largas a clases o ayudar al estudiante a dividir una tarea en pequeñas tareas, etc.).
9. Se facilita el acceso de personal de asistencia, intérprete de lengua de señas o perro guía en todas o la gran mayoría de las actividades de enseñanza- aprendizaje.

Subdimensión unidad y/o personal de apoyo para la inclusión

10. Acompañamiento psicoeducativo por parte de la oficina de apoyo a personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (o similar).
11. Facilitación de un tutor/a académico.
12. La universidad selecciona y prioriza los centros de práctica con más accesibilidad para estudiantes con discapacidad.
13. Realización de informes de ajustes razonables.
14. Capacitación sobre inclusión de personas con discapacidad o necesidades educativas especiales a docentes y personal universitario

Dimensión Normativa y gestión de movilidad estudiantil (8 indicadores seleccionados)

Subdimensión reglamentación

1. Contar con un programa de movilidad para personas con discapacidad basado en convenios institucionales entre universidades participantes.
2. Difusión del programa/convenio de movilidad estudiantil de personas con discapacidad y sus alcances.

Subdimensión gestión de la movilidad estudiantil

3. Gestión de la solicitud de acceso de los estudiantes al programa de movilidad.
4. Contar con personal especializado en discapacidad quienes, dentro de un servicio específico o no, llevan a cabo tareas destinadas al apoyo de los participantes durante la movilidad (por ejemplo, guía académica, asistencia personal, académica, psicosocial, realización de informe de ajustes razonables, etc.).
5. Realizar seguimiento del programa de movilidad, actualizando la oferta de plazas y recursos asociados para su realización.

6. Entregar capacitación institucional sobre el programa y sus alcances a la comunidad educativa
7. Entrega de apoyos económicos, sociales y sanitarios complementarios al programa, necesarios para cursar movilidad en condiciones de equidad (por ejemplo, becas de transporte, seguros de salud, becas de alimentación, etc.).
8. Coordinación entre las unidades de internacionalización, el programa de movilidad y las facultades para la mantención y actualización de la oferta disponible de movilidad y sus alcances.

* Consultar instrumento completo “Estándar de medidas de apoyo a estudiantes universitarios con necesidades especiales” (MobiAbility Project, 2019).

3.1 Participantes

La población de este estudio es bastante reducida, ya que corresponde a las doce personas con discapacidad (seis mujeres y seis hombres) que se adjudicaron la beca para cursar un magíster en el extranjero durante 2019, la cual es la primera y hasta la fecha única cohorte de este programa, ya que, debido a la pandemia, se encuentra suspendida. Si bien se invitó a participar vía e-mail a todos los becarios, solo tres de ellos, accedieron a participar de este estudio.

Los participantes (dos mujeres y un hombre) presentan una edad media de 36 años, dos de ellos cursaron en España el máster y la otra persona en Estados Unidos. Respecto de la discapacidad presentada, una persona tiene discapacidad visual, la otra auditiva y la tercera presenta una condición neurodivergente dentro de las dificultades de la comunicación y el procesamiento de la información.

4. Resultados

A continuación se presenta una malla temática de descripción de resultados, compuesta por las tres categorías generadas en el juicio de expertos en torno a los estándares de la Unión Europea para movilidad estudiantil de personas con discapacidad (MobiAbility, 2019), más una categoría emergente (ver tabla 3).

Tabla 3.

Malla temática de análisis categorial de resultados

Categorías	Subcategorías
Accesibilidad	Accesibilidad arquitectónica Accesibilidad digital
Proceso de enseñanza-aprendizaje	Adecuaciones para la realización de las clases Adaptaciones materiales de estudio
Normativa y gestión de movilidad estudiantil	Reglamentación en torno a la movilidad Gestión de la movilidad estudiantil
Percepciones sobre el programa nacional para movilidad internacional*	Aspectos positivos** Aspectos por mejorar**

Nota. *Categoría y subcategorías **emergentes encontradas.

4.1 Dimensión accesibilidad

Accesibilidad arquitectónica:

En relación con este punto, en general los becarios entrevistados concordaron en que los edificios donde cursaron sus estudios eran construcciones muy antiguas (algunos declarados patrimoniales o históricos), no obstante, de igual forma la universidad contaba con mecanismos de adaptación, como por ejemplo asistentes de movilidad que los ayudaron a sortear barreras de desplazamiento. En palabras de la entrevistada E1:

...para facilitar mi accesibilidad en el campus o la forma en como yo me relacionaba con el entorno, lo que ellos me proponían era tener reuniones con una asistente de movilidad, que era una terapeuta física pero especializada en trastornos de la visión, y su pega como part-time era hacer esta asistencia de movilidad dentro del campus.

En general, la accesibilidad arquitectónica se valora como positiva, debido a que las universidades cuentan con diversos recursos de apoyo o realizan ciertos ajustes. Este aspecto es destacado en otro estudio (Johnstone y Edwards, 2019) como una dimensión que las instituciones educativas intentan en mayor medida cumplir por sobre otras.

Sin embargo, un aspecto a mejorar en esta dimensión son las condiciones de las aulas y su mobiliario, pues la incomodidad afectó la permanencia de manera significativa en algunos becarios:

E2: A mí me molestan mucho las luces y, curiosamente, la Facultad de Educación era una sala en la que habían 40 bancos, pero todos hacinados uno encima del otro y con unas luces blancas encima. A mí me causó mucho estrés, es más, yo dejé de ir a la universidad por un tiempo, dejé de ir a esa clase.

Asimismo, el entrevistado E3 señala:

...entonces fui a ese departamento preguntando si las salas tenían algún equipo de audio, para poder amplificar la voz de los docentes, y me dijeron que no, que no lo tenían, así que iban a ver el modo de ubicarme en alguna sala que tuviera buena acústica, porque la sala obviamente era grande, y los techos medían tres metros de altura a lo menos, si no cuatro”.

Como se evidencia en las respuestas, contar con mobiliario adaptado no es un detalle menor, pues no se obtiene nada con poder ingresar a los edificios universitarios si estando en clases no se podrá atender y concentrarse. La implementación de mejoras en este indicador depende de la coordinación entre las oficinas de apoyo a la discapacidad y las unidades académicas respectivas, por lo que este punto está estrechamente relacionado con la dimensión Normativa y Gestión de la Movilidad Estudiantil.

Accesibilidad digital:

En referencia a la subdimensión, se señaló una sola crítica a los recursos digitales institucionales en el caso de la entrevistada 2:

...es agobiante hasta el día de hoy, no entiendo mucho como meterme y no solamente yo sino también los neurotípicos, entonces está muy mal diseñada y es realmente una decepción, pero es pésimo, aparte que está todo en Catalán.

Las barreras digitales se traducen en dificultades en el acceso a la información, es por ello que está dentro de las ocho recomendaciones mínimas que hace la Comunidad Europea para asegurar una movilidad segura (UE, 2021). El bajo cumplimiento en la subdimensión por parte de instituciones receptoras ya se ha presentado en otros estudios en universidades de distintas naciones (Universell, 2017; Du Toit, 2018), lo que da a entender que es una dimensión en la que se debería aumentar los esfuerzos por desarrollar.

4.2 Proceso de enseñanza-aprendizaje

Adecuaciones para la realización de las clases:

Todos los participantes del estudio recalcan la importancia de los ajustes de enseñanza-aprendizaje, tanto en la impartición de las clases como en los procesos de evaluación. No obstante, el nivel de apoyo recibido varió de acuerdo con cada experiencia y esto, a su vez, influyó significativamente en la percepción de su rendimiento académico.

En el caso de la entrevistada 1, ésta señaló que tuvo una experiencia muy positiva con esta subdimensión por parte de la institución donde estuvo, ya que las adecuaciones se realizaron dependiendo de la necesidad que tenía cada becario. Para el caso de ella, tuvo acceso a personal de asistencia en la propia clase para la toma de notas:

E1: Me aprobaron esta adecuación, que es un servicio de toma de notas y que es pagado, y a los tomadores de notas les pagan súper bien... o sea, uno se podía hacer una cantidad de plata importante tomando notas.

Además, da cuenta del apoyo en las evaluaciones.

E1: La adaptación para las evaluaciones era solamente en tiempo, designar más tiempo.

En cambio, en las experiencias de los entrevistados 2 y 3 hay percepción de un bajo cumplimiento de estos ajustes, incluso en las evaluaciones:

E2: Las clases online fueron desorganizadas y las metodologías de trabajo de los docentes eran solo expositivas, sin descansos.

E3: Tuve algunos problemas con algunos, con un par de docentes... una profesora que hablaba muy bajo y otro profesor tenía ya bastante antiguo y tenía una manera de hablar muy eh, muy dispersa, con un tono muy bajo, con altos y bajos... así que me complicó mucho esos dos ramos.

E3: Para un examen también, la profesora dio las instrucciones muy bajo, yo estaba sentado, había que sentarse separadamente por el asunto de que no se copien y por tanto me fui a sentar, no cerca de donde estaba la docente, entonces salían las instrucciones en la misma hoja, pero hubieron muchas consultas, así que ella fue aclarando algunas cosas de las cuales yo no le entendí muy bien, así que me fue mal en la prueba, me fue muy mal.

En ambos casos, hay percepción de una actitud negativa por parte de académicos a hacer adecuaciones para personas con discapacidad en la forma de entregar sus clases, como lo señala la entrevistada 2, al momento de solicitar la inclusión de un recreo en las clases virtuales:

E2: Significó que los profesores pensarán que yo soy problemática (...) tú no les puedes decir absolutamente nada y en un momento dije, si puede haber un descanso, un recreo. Porque es distinto estar sentado en una sala de clases a estar al frente de una pantalla todo el día, esto significó la molestia del docente...

E3: ...le señalé en su oportunidad a la profesora de que hablaba muy bajo y que si podía hablar más alto... y bueno ahí ella me comentó que no tenía idea, que no le habían comentado mi caso y que la disculpara, pero la verdad es que habló un poco más alto, más fuerte las primeras clases, después de esa oportunidad siguió en lo mismo...

Adecuaciones en los materiales de estudio:

El cumplimiento de esta subdimensión, así como lo evidenciado en lo digital, no es posible ratificar que se haya presentado disminuido en todos los participantes, pues fue un requerimiento que no todos lo solicitaron. Sin embargo, en el caso que sí se solicitó, la entrevistada lo evaluó positivamente:

E1: Fue mucho más importante durante la pandemia que nos fuimos a clases remotas (...), cuando yo tomaba mis cursos ellos revisaban toda la bibliografía de mis cursos y revisaban que todos los textos fueran accesibles, y si el texto no era accesible, ellos lo arreglaban para que fuera accesible y me lo mandaban (...) otra de las cosas que me dieron era como una inducción de tecnologías que yo podía ocupar, entonces me dieron la licencia del IOS y me dijeron “mira te vamos a dar la licencia del IOS”.

La variabilidad de resultados encontrados en la dimensión enseñanza-aprendizaje es concordante con la de una revisión documental realizada sobre cumplimiento de indicadores de inclusión europeos por parte de diez universidades españolas (Rivera y Villagrán, 2021), en el cual la mayor divergencia entre instituciones, en cuanto a cumplimiento, fue en las adaptaciones curriculares y/o pedagógicas. La explicación de ello puede ser, en parte, porque en algunas instituciones estos indicadores se dejan a criterio de cada docente.

4.3. Normativa y gestión de movilidad estudiantil

Reglamentación en torno a la movilidad:

Cuando el país receptor cuenta con leyes claras de apoyo a la educación inclusiva, las universidades del país tienden a cumplir mejor con su responsabilidad en la materia (Valenzuela-Zambrano, Panão, Chacón-López y López-Justicia, 2017), lo cual queda descrito en lo expuesto en esta experiencia:

E1: Es por el cumplimiento de la ley ADA⁴ ... esta ley entró en vigor en el 90 y obliga a todas las instituciones públicas y privadas (...) yo no la conozco en detalle, pero señala que todas las instituciones públicas y privadas tienen que asegurar adecuaciones razonables... entonces, la universidad, una vez que uno se identifica como persona con discapacidad, te entregan todo lo que necesitas.

Gestión de la movilidad estudiantil:

Si bien todas las universidades de los participantes del estudio contaban con unidades de apoyo a personas con discapacidad, las percepciones acerca de su funcionamiento y eficacia también fueron diversas:

La entrevistada 1 tuvo una experiencia muy positiva, marcada por un acompañamiento constante y la asignación de un *asistente personal* (profesional en el tema de discapacidad) para su adaptación a la llegada del país y luego a la institución receptora, experiencia que marcó su trayectoria de movilidad:

E1: Sí, existía la unidad, que de hecho se llama Disability Service..., uno se tiene que auto-identificar como persona con discapacidad y ahí ellos empiezan a entregar todo este aparataje de adecuaciones.

E1: El asistente me enseñó a ocupar un bastón (...) no solo como para moverme dentro de la Universidad sino también en el entorno, entonces me enseñó, bueno, primero cómo ocupar el bastón, técnicas para identificar, dónde ibas en el sentido de las calles, cómo tomar micro ocupando el bastón, como que me enseñó muchas de estas técnicas que hicieron que mi llegada al campus fuera mucho más amigable y, de hecho, a mí el tema de la estrellita en el ascensor es algo que yo sigo ocupando hasta hoy...

Acorde a estas ideas, la entrevistada 2 señala que:

4 ADA es la sigla en inglés para "Ley para Estadounidenses con Discapacidades".

Sí existe, y es el departamento de integración de la universidad, fui a hablar y todo y le dije quiero hablar con el psicólogo porque estoy mal, ya no estoy rindiendo en las asignaturas.

Experiencias contrarias a lo vivenciado por el entrevistado 3, quien, a pesar de que pudo tener un primer contacto con la unidad, transcurriendo el tiempo de la movilidad se sintió abandonado por esta:

E3: La unidad de apoyo se contactó conmigo al principio, cuando llegó la pandemia, para consultarme si yo necesitaba algún dispositivo de apoyo para mi proceso académico.

Entrevistadora: ¿Había algún encargado con el que te podías comunicar?

E3: Sí, el monitor recepciona la primera entrevista y era el encargado de poner en conocimiento mi caso a la carrera. Después de la primera entrevista, nunca más lo volví a ver...

La importancia de contar con un apoyo sistemático en el proceso de movilidad es concordante con lo encontrado en otros estudios (Holben y Özel, 2015; Soorenian, 2020; Chancelier et al., 2021). Asimismo, la necesidad y falta de coordinación entre el programa de apoyo y las unidades académicas donde se encuentra ha sido declarada en trabajos nacionales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior (Villafañe, Corrales y Soto, 2014; Rodríguez y Valenzuela, 2019).

4.4. Percepciones sobre el programa nacional de magíster para movilidad internacional

Aspectos positivos:

Se evidencia una visión muy positiva sobre el programa de movilidad, pues destacan que es la única oferta de movilidad al extranjero exclusiva para personas con discapacidad a nivel nacional. La principal ventaja que relevan es la flexibilidad de criterios de selección de este programa, comparado con otros concursos para público en general:

E1: A mí en el pregrado no me fue bien, pero no porque fuera floja sino porque me costaba, y no siempre se me hacían las adecuaciones... Postulé muchas veces antes, pero el criterio de la nota para nosotros es algo injusto...

E2: Postulé a la Beca Chile de Magíster en el extranjero, admisión regular, el año anterior a que se abriera esta beca especial y no quedé.

E3: Obviamente, los requisitos eran un poco más bajos o flexibles que la convocatoria general. Por ejemplo, me acuerdo de que la convocatoria general el último que entró sacó 4.560 puntos y yo en esta entré con 4.480 o 4.520, la verdad, creo que por 100 puntos no hubiese quedado en la convocatoria general, pero como ésta era una convocatoria de discapacitados, creo que le llaman (risas), fui aceptado.

Es así como un programa exclusivo para personas con discapacidad, con adecuaciones en sus niveles de selección, equipara en algo las condiciones de inequidad preexistentes en el sistema de educación chileno.

Aspectos por mejorar:

En relación con las mejoras, el entrevistado 3 destaca hacer más accesible la postulación al beneficio, pues la percibió como “engorrosa” o que requiere de mucho esfuerzo:

E.3: Hum... Bueno. Tengo mi opinión personal, que la he compartido con otros seleccionados de la beca. Y es que el trámite para postular es engorroso, muy engorroso de hecho, pero bueno... se comprende que es una beca importante, que entrega recursos muy importantes monetarios, por tanto, se comprende que sea exigente y muy rigurosa la postulación.

También se explicitó la agilización de la entrega de recursos monetarios, lo que afectó negativamente a quienes no tuvieron la posibilidad de contar con recursos ahorrados y/o extras. En este aspecto, el entrevistado E3 señaló que:

...bueno, llamé al día siguiente y hablé con él... y ahí obviamente recibí respuesta de Conicyt y que... agilizaron el pago, o sea, no sé si salió antes que otros, porque, de hecho, mi compañero, que era de la convocatoria de beca de profesionales de la educación, ya la había recibido, y él me tuvo que prestar 100 euros para pagar el arriendo. El alquiler, que le llaman allá. Entonces, algo pasó con nuestra convocatoria.

Para la entrevistada 1, otro aspecto por mejorar es tomar en cuenta los gastos extras que surgen de las ayudas técnicas, seguros de salud o de personal de apoyo, que son consideraciones cotidianas de la realidad de personas con discapacidad:

E1: ...tuve que comprar un monitor grande porque con las clases online yo no podía estar y, en verdad, se me hizo muy difícil (...) esto también lo discutimos con el director de las becas Chile en ese tiempo... sobre todo para otro tipo de discapacidad, por ejemplo, la discapacidad física, eh la importancia que tienen algunos recursos que son carísimos.

Esto no deja de ser un factor importante para considerar, ya que la estimación de gastos de un universitario chileno con discapacidad es tres veces mayor a la del estudiantado general (Zuzulich, Achiardi, Hojas y Lissi, 2014).

5. Discusión

Un primer análisis, basado en los resultados obtenidos en este estudio, deja ver las diferencias percibidas en el cumplimiento de los indicadores considerados mínimos para asegurar una movilidad segura entre instituciones internacionales receptoras. Los avances más significativos de cumplimiento son en la subdimensión accesibilidad arquitectónica, aspecto concordante con los resultados de una revisión documental sobre criterios inclusivos de movilidad (Rivera y Villagrán, 2021) y en un estudio sobre percepción (Johnstone y Edwards, 2019).

La explicación de mayor cumplimiento de este aspecto por parte de las instituciones receptoras puede deberse a que es una

subdimensión observable. Al respecto, Gitlow (2001) señala que las barreras en inclusión, como la infraestructura, mobiliario o material didáctico, son tangibles, por lo que las mejoras realizables son fácilmente medibles, no así las barreras actitudinales, por ejemplo que, al no ser tangibles, serían las más difíciles de combatir.

En cuanto a la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje, esta presentó diferencias en las percepciones del cumplimiento entre los participantes. Finalmente, en la en que se evidenció un bajo cumplimiento fue en la subdimensión adecuaciones para la realización de las clases (que hay que transparentar que corresponden a la misma nación receptora). Los resultados pueden explicarse debido a dos factores: el primero es la presencia declarada de una baja coordinación entre las unidades de apoyo y las unidades académicas respectivas, y la otra razón es la presencia de barreras actitudinales en el profesorado que, tal como se señaló, son de las barreras más difíciles de disminuir (Gitlow, 2001), sobre todo en aquellas instituciones educativas que no se basan en criterios comunes y dejan la implementación de estas adecuaciones a criterio de cada docente, aspecto delicado, ya que esto afecta directamente los derechos a los ajustes razonables que corresponden a este colectivo. Esto genera lo que se conoce como “tensión didáctica interna”, es decir “las dificultades que se presentan de acuerdo con la idoneidad del profesor en relación con el currículo que enseña, su pertenencia cultural o sus expectativas respecto del aprendizaje de sus estudiantes” (Merino, Rivera, Gutiérrez, León y Molano, 2019, p. 12).

Las actitudes positivas hacia la discapacidad pueden mejorarse mediante interacción directa con aquellos colectivos o personas que se desconocen; por eso, involucrar a exparticipantes con discapacidad en reuniones con el profesorado es una propuesta de mejora basada en las recomendaciones de la Unión Europea (UE, 2021). Además, explicitar en los reglamentos institucionales de universidades receptoras que los ajustes razonables para personas con discapacidad no son un favor sino un derecho (Rodríguez y Valenzuela-Zambrano, 2019) podría también favorecer el avance en esta dimensión.

En cuanto a la dimensión normativa y gestión de movilidad estudiantil, se reitera lo clave que es la coordinación entre unidades de apoyo y unidades académicas, agregándole la importancia del seguimiento de los casos y el acompañamiento durante la experiencia. En relación con este último aspecto, el riesgo y la vulnerabilidad son también parte de una experiencia de movilidad (Neilsen & Weinmann, 2019), por lo que tener respaldo de asistencia profesional de un experto en discapacidad que, por ejemplo, acompañe en la adaptación al país y luego a la institución educativa, aporta significativamente a la percepción positiva de la experiencia.

Finalmente, los resultados de la dimensión emergente percepciones sobre el programa nacional de magíster para movilidad internacional son un aporte a la mejora del, hasta ahora, único programa de movilidad exclusivo para este colectivo a nivel nacional, que cuenta con una única cohorte y que, por tanto, se cree que mejoras en el proceso de postulación y agilización de los recursos pueden ser medidas fáciles con los aportes que los propios exbecarios pueden hacer llegar al Ministerio de Ciencias y Tecnología. En cambio, la asignación de recursos adicionales para las exigencias específicas que las personas con discapacidad requieren para cursar estudios en condiciones de equidad (Zuzulich et al., 2014, Villafañe et al., 2014, Valenzuela-Zambrano, 2017; Rodríguez y Valenzuela, 2019) es un aspecto para considerar, ya que el presupuesto asignado para este colectivo es el mismo que se le entrega a la asignación regular (ANID, 2019), lo que claramente los vuelve a colocar en desventaja respecto de sus pares.

Una de las grandes dificultades presentes en esta investigación fue el contexto de emergencia sanitaria, producto de la pandemia ocasionada por la covid-19, que afectó la movilidad en todo el mundo y, por tanto, también la de universitarios con discapacidad. Esta variable puede haber afectado las percepciones de la experiencia de movilidad de los participantes del estudio. Es así como el futuro escenario de la movilidad internacional estará seguramente influenciado por el incierto ámbito sanitario, por lo que contar con indicadores mínimos de seguridad será imprescindible (Chancelier et al., 2021), sobre todo para este colectivo.

Nota:

Esta investigación es parte del Proyecto de Formación Inicial Docente UCO 1798, de la Universidad de Concepción, titulado “Universidades chilenas y movilidad estudiantil de personas con discapacidad. Estudio piloto sobre las actuales condiciones normativas y percepciones de este colectivo sobre la movilidad en condiciones de equidad”, código 100-10.

Referencias

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. [ANID]. (2021). *Magíster en el Extranjero BECAS CHILE para Personas en Situación de Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.anid.cl/capital-humano/magister-en-el-extranjero-becas-chile-para-personas-en-situacion-de-discapacidad/>
- Chancelier, L., Erasmus Student Network France, Zarrouki, H. & Au Savoir, D. (2021). *Inclusive mobility: barriers and needs from young people with disabilities*. International Mobility with disabilities. Retrieved from: https://esnfrance.org/wpcontent/uploads/2021/07/Inclusive-Mobility-barrier-and-needs-from-youngpeople-with-disabilities_compressed.pdf
- Chieffo, L. & Griffiths, L. (2004). Large-Scale Assessment of Student Attitudes after a Short-Term Study Abroad Program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(1), 165-177. DOI: <https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.140>
- Comisión Europea. (2021). *Erasmus+ Programme Guide*. Retrieved from: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2021_en
- De Allende, C. y Díaz, G. (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. Anuies. Recuperado de: https://www.cucs.udg.mx/avisos/PDC_19_02_08/glosario_terminos_vinculados_con_cooperacion_acad.pdf
- DeDee, L. & Stewart, S. (2003). The effect of student participation in international study. *Journal of Professional Nursing*, 19(4), 237-242. DOI: [https://doi.org/10.1016/S8755-7223\(03\)00086-3](https://doi.org/10.1016/S8755-7223(03)00086-3)
- Du Toit, N. (2018). Designing a Model for Facilitating the Inclusion of Higher Education International Students with Disabilities in South Africa. *Social Inclusion*, 6(4), 168-181. DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1666>

- Echeíta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Erasmus+ Programme of the European Union. (2018). *Standard of support measures*. Retrieved from: <https://www.um.es/mobiability/outcomes/standard-of-support-measures/#1>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fundación Universia. (2018). *Universidad y Discapacidad*. Fundación Universia. Recuperado de: https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Fundacion_IVEstudio_AAFF.pdf
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 61, 59-76. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie61a04.pdf>
- Geldres, V., de Almeida, M. y Flander, A. (2015). Movilidad internacional de estudiantes y empleabilidad. La visión de los empleadores. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 10(30), 113-141. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5735557>
- Gitlow, L. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *The Occupational Journal of Research*, 21(2), 115-131. DOI: doi.org/10.1177/153944920102100206
- Hernández, G. y Sánchez, J. (2020). Percepción del programa institucional de movilidad estudiantil como factor importante del crecimiento personal. *Sinapsis*, 12(1), 61-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7571139>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, V., Domínguez, M., Almaraz, A. y Escamilla, M. (2014). Movilidad estudiantil: una maleta llena de recuerdos. *EDÁHI Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHU*, 3(5), s.p. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icshu/article/download/936/4152?inlin e=1>
- Hernández Pedreño, M. (2018). *Políticas europeas para el fomento de la movilidad de las personas con discapacidad en la educación superior* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).

- Johnstone, C. & Edwards, P. (2019). Accommodations, Accessibility, and Culture: Increasing Access to Study Abroad for Students with Disabilities. *Journal of Studies in International Education*, 24(4), 424-439. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315319842344>
- Ley 21.091 de 2018. *Sobre educación superior*. 11 de mayo de 2018 (Chile).
- Merino, C., Rivera, M., Gutiérrez, E., León, O. y Molano, G. (Eds.). (2019). *Orientaciones para el desarrollo de una docencia universitaria Inclusiva, Diversa y Afectiva*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- MobiAbility Project. (2019). *Standard of support measures*. Retrieved from: <https://www.um.es/mobiability/es/resultados/estandar-medidas-apoyo>
- Neilsen, R. & Weinmann, M. (2019). Repositioning teacher identities: beyond binaries of Self and Other. *The Australian Educational Research*, 47(10), 759-775. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00368-6>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. Asamblea General. Recuperado de: http://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Transformar_nuestro_mundo_La_agenda_2030_para_el_Desarrollo_Sostenible.pdf
- Passarini, J., Zucarelli, V., Silba Oliva, M., Sánchez, E. y De León, F. (2017). Evaluación de la movilidad académica de grado: opinión de participantes de los Programas Escala y Marca. *Integración y conocimiento*, 8(2), 42-53. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/25014/2430>
- Rivera, C. y Villagrán, E. (2021). *Revisión documental de criterios de movilidad estudiantil para estudiantes con discapacidad en diez universidades españolas* (Tesis de grado, Universidad de Concepción). Recuperado de: https://docs.google.com/document/d/1Zb1GVnjslacc_GgFYZzCWrt2y-yv-tsBg/edit?usp=sharing&ouid=107682255059900121916&rtfpof=true&tsd=true
- Rodríguez, G., y Valenzuela, B. (2019). Acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en las universidades chilenas. *Sinéctica*, 53, 1-16.
- Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T. & Pyman, A. (2018). Outcomes of international student mobility programs: a systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1630-1644. DOI: 10.1080/03075079.2018.1458222
- Soler Javaloy, P y Murica Rodríguez, J. (2010). La accesibilidad universal al Espacio Europeo de Educación Superior: La movilidad europea de estudiantes universitarios con discapacidad. En A. Bueno (Ed.), *Guía*

- de buenas prácticas de apoyo a la discapacidad en la universidad* (pp. 33-42). CEE Limencop S.L. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=607693>
- Soorenian, A. (2020). *The Accessibility of Global Mobility for Disabled Students. Rethinking Education Across Borders*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-15-2399-1_4
- Soto, F. (2012). La movilidad estudiantil internacional como turismo académico. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 46, 54-68. Recuperado de: https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20180316/20180316172503/46_5.pdf
- Unión Europea. (2020). *Erasmus+ annual report 2019*. Retrieved from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/30af2b54-3f4d-11eb-b27b-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-195727787>
- Universell. (2017). *Equity in Student Mobility in Nordic Higher Education (ESMHE)*. ESMHE project. Retrieved from: <https://www.universell.no/nordicnetwork/equity-in-student-mobility-in-nordic-higher-education-esmhe/support-for-mobility/>
- Universities UK International [UUKi]. (2017). *Widening Participation in UK Outward Student Mobility*. Retrieved from: <https://www.universitiesuk.ac.uk/policyand-analysis/reports/Documents/International/widening-participation-in-ukoutward-student-mobility.pdf>
- Valenzuela-Zambrano, B., Panão, A., Chacón-López, H. y López-Justicia, M.D. (2017). Alumnado con discapacidad en Educación Superior en Chile y Portugal: Una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 11(marzo), 47-60.
- Vela, C. y Pasamar, S. (2017). ¿Los programas de movilidad internacional incrementan la empleabilidad? *Hekademos: revista educativa digital*, (23), 62-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280743>
- Velure Roholt, R. y Fisher, C., (2013). Expect the Unexpected: International Short Term Study Course Pedagogies and Practices. *Journal of Social Work Education*, 49(1), 48-65. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2013.755416>
- Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2014). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.
- Villalón de la Isla, E. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista*

Española de Educación Comparada, 29, 297-314. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6010810>

Zuzulich, M. S., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Lissi, M. R. (2014). Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas: mecanismos de admisión y recursos para su implementación. En Centro de Políticas Públicas UC (eds.) *Propuestas para Chile. Concurso políticas públicas* (pp. 55-88). Chile: Salesianos Impresores.

Recibido: 13/01/2022

Aceptado: 14/06/2022