

MODELO DE METODOLOGÍAS INCLUSIVAS CON ENFOQUE INTER Y TRANSDISCIPLINARIO



MODELO DE METODOLOGÍAS INCLUSIVAS
CON ENFOQUE INTER Y
TRANSDISCIPLINARIO

Autoras:

Beatriz Doizi San Martín

Natalia Martínez Mondaca

Diseño editorial e ilustración

Silvana Egas

Taller Astrolabio

MODELO DE METODOLOGÍAS
INCLUSIVAS CON ENFOQUE
INTER Y TRANSDISCIPLINARIO

Índice

Prólogo	9
Introducción	11
Consideraciones generales	
I. Referentes conceptuales, caracterización y fundamentos del modelo	18
II. Narrativa teórica en tres apartados	22
El rol del cuerpo en la comunicación dentro del nuevo contrato social de la educación superior	
Análisis de barreras y facilitadores en el desarrollo de la competencia comunicativa	
Trascendiendo barreras: innovaciones a través de metodologías inclusivas	
III. Marco descriptivo	52
Encuestas	
Grupos focales	
Entrevistas	
Principales reflexiones y proyecciones	
IV. Modelo de Metodologías Inclusivas con enfoque Inter y Transdisciplinario. Modelo MIET.	102
Ejemplos de experiencias asociadas al Modelo MIET	110
Agradecimientos	136



Prólogo

En el corazón de la familia, nacen las primeras preocupaciones y angustias respecto al futuro educativo de nuestros hijos con necesidades educativas especiales, las que, generalmente, son abordadas desde la enseñanza preescolar, básica y media; sin embargo en la educación superior, en muchas ocasiones, la inclusión y la diversidad en todas sus dimensiones parecen estar a la deriva.

La conciencia, el apoyo, la empatía y el respeto de la comunidad educativa son fundamentales para desarrollar las competencias clave en los estudiantes universitarios, donde la Universidad de Talca, está abordando estos temas con seriedad, preparando a los estudiantes para convertirse en profesionales del futuro comprometidos con una sociedad inclusiva y diversa.

Katia Santander Parada

*Ex estudiante de la Universidad de Talca
Madre de estudiante de 3° año de pregrado*



Introducción

El siguiente documento, está escrito en primera persona plural, porque es el resultado del trabajo realizado por: estudiantes; familias; docentes del Programa de Formación Fundamental de la Universidad de Talca; en colaboración con la Unidad de Acompañamiento Estudiantil (CIMA); informantes externos e internos a la universidad, del área de la neurociencia, fonoaudiología, psicología, kinesiología, pedagogía y artes escénicas.

Su elaboración es una propuesta que nace del análisis del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad como base sólida para desarrollar procesos inclusivos de enseñanza y aprendizaje, con foco en las necesidades comunicativas orales de los estudiantes de pregrado; entendiendo que estas necesidades en particular, fueron identificadas como una consecuencia multidimensional provocada por la pandemia Covid-19. En este sentido, la lectura a la que se invita, es a pensar en profundidad cómo llevamos al proceso educativo el trabajo con el cuerpo y la comunicación, permitiéndonos una mirada de conciencia del otro en las aulas de educación superior. La clave aquí, es que no se trata solo de aplicar un conjunto de principios inclusivos, sino de fomentar una mentalidad en el cuerpo académico que permita desarrollar dichos procesos.

Asimismo, esta propuesta se hace cargo de un desafío global de desarrollo sostenible, asociándose al objetivo 4 de la agenda 2030 de Naciones Unidas: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Lo anterior apuntando a la reflexión sobre metodologías utilizadas en las aulas universitarias y cómo éstas contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativas orales que se certifican en el pregrado, a través del enfoque del Modelo basado en competencias de la Universidad de Talca.

Puesto que se hace necesario para la comunidad universitaria utalina, relevar lo que señala en su Modelo de Formación; esto es, constituirse en un lugar en que, por una parte, se formen ciudadanos participativos, dialogantes, con capacidad de opinión y conciencia crítica de los desafíos sociales que nos afectan, y, por otra parte, la correspondencia entre discurso y accionar en tanto institución socialmente responsable. Decididamente, se ha otorgado

al Modelo de Metodologías Inclusivas, un enfoque inter y transdisciplinario, basándose, en la premisa, que el abordaje de problemas complejos debe realizarse a través de comunidades que interactúan y participan, convocando a científicos de distintas disciplinas y partes interesadas no académicas, para permitir procesos de aprendizaje mutuo, construcción de capacidades y legitimación (Lang et al., 2012)

En suma, la propuesta responde a la necesidad de ofrecer un documento de referencia y consulta a nivel institucional y nacional , en línea con la Ley 21.091 sobre Educación Superior, dado que integra distintas visiones y tipos de conocimiento, eliminando formas de discriminación arbitrarias. Por esta razón, tiene un carácter práctico que requiere gran capacidad de experimentación, ya que busca poner la innovación al servicio de un cambio en la forma de comunicarse e interactuar con el estudiantado, lo cual demanda diálogo sobre la capacidad docente de anticipar, crear y construir nuestras formas de conocimiento y cultura institucional.

Consideraciones generales

Para que este documento sea cercano, accesible y de fácil lectura, hemos dispuesto la siguiente estructura:

1. En primer lugar se realiza un acercamiento a los referentes conceptuales que sustentan la propuesta, ligados al Modelo Educativo 2023 de la Universidad de Talca, además de la caracterización y fundamentos del Modelo de Metodologías con Enfoque Inter y Transdisciplinario, en adelante Modelo MIET.
2. Posteriormente compartiremos una narrativa teórica, en tres apartados.
3. En tercer lugar y con el objetivo de elaborar un documento acotado, hemos decidido, adhiriendo a la política de acceso abierto ANID, dejar libres los datos de Marco Teórico, con las referencias, y Análisis de Datos a través de código QR (128 páginas), para promover las incipientes investigaciones de estudiantes de pregrado de la Universidad de Talca, que ya han manifestado ese interés y que consignamos aquí como un compromiso sin condiciones.

De esta manera, podremos transitar inmediatamente a un Marco Descriptivo e Interpretativo, asociado a las técnicas utilizadas para elaborar el Modelo MIET. Nos referimos a: Encuestas, Focus group y entrevistas, las cuales hemos dispuesto en matrices de análisis y comparación para una lectura amena, porque cita textualmente las opiniones guardando la identidad de las y los informantes.

Asimismo se presenta un apartado de reflexiones y proyecciones sin ánimo de ser concluyentes.

4. Finalmente desarrollaremos el Modelo MIET, esperando su incorporación crítica en el actual rediseño curricular de la Universidad y entendiendo que su aplicación agrega características transformativas basadas en el reconocimiento del estudiantado y las dimensiones que le definen. Compartimos en consecuencia, 9 experiencias, métodos y técnicas, en línea con el enfoque inter y transdisciplinario para que puedan ser probados y ajustados a los intereses y necesidades del estudiantado y sus docentes.

Problema

Dificultades de comunicación oral en estudiantes de pregrado de 1° año en la Unidad del Taller de Teatro Aplicado del Módulo de Comunicación Oral y Escrita II del Programa de Formación Fundamental de la Universidad de Talca, en sus sedes Talca, Santa Cruz, Curicó, Linares y Santiago durante la gestión 2022-2024.

Referentes teóricos



Teoría de la complejidad Morin (2000)

Se caracteriza por considerar la interacción de las partes del sistema, abordando la incertidumbre y la no linealidad en el estudio de fenómenos complejos.



Investigación transdisciplinaria Pohl (2007)

Contribuye al progreso social a través de innovaciones alternativas, las cuales se abren paso como una forma de abordar la demanda de los grupos de interés por soluciones sostenibles e inclusivas.



Teatro Aplicado en Educación: Sedano(2021)

Es un campo dinámico de investigación dentro de los estudios teatrales, centrado en aquellos aspectos prácticos y experimentales del teatro que son utilizados en contextos y con fines específicos, con el propósito de transformar a sus participantes.

Participantes



Estudiantes



Familia



Docentes internos



Actores externos

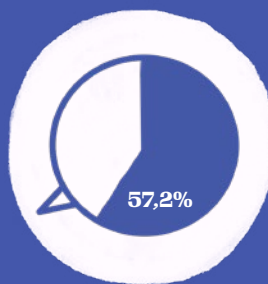


**Unidad de
Acompañamiento
Estudiantil**





Resultados



57,2% de los estudiantes presenta dificultades al expresarse verbalmente con regularidad y el **15,5%** siempre.



45% de los estudiantes prefiere evadir responder las preguntas realizadas por sus docentes cuando presentan dudas o cuando deben dar su opinión, decidiendo no participar.



66% prefiere otro tipo de comunicaciones a través de disciplinas artísticas. Las mujeres son las más interesadas en el desarrollo de otras formas de comunicación.

Instrumentos



Entrevistas



Focus group



Encuestas



EL YO: El estudiantado vive experiencias de identidad complejas, en un trabajo de autoconocimiento y empoderamiento directo con el cuerpo como sistema cognitivo básico. Se trabajan aspectos que son fundamentales para gestionar las emociones y la expresión vocal y corporal al momento de comunicar discursos orales.



EL OTRO: Se adapta a nuevos contextos e interlocutores en un espacio democrático de diálogo y comunicación asertiva, que transita hacia lo digital, poniendo en conexión las experiencias de aprendizaje y los significados que constituyen al estudiantado en sujetos competentes a la hora de comunicar.

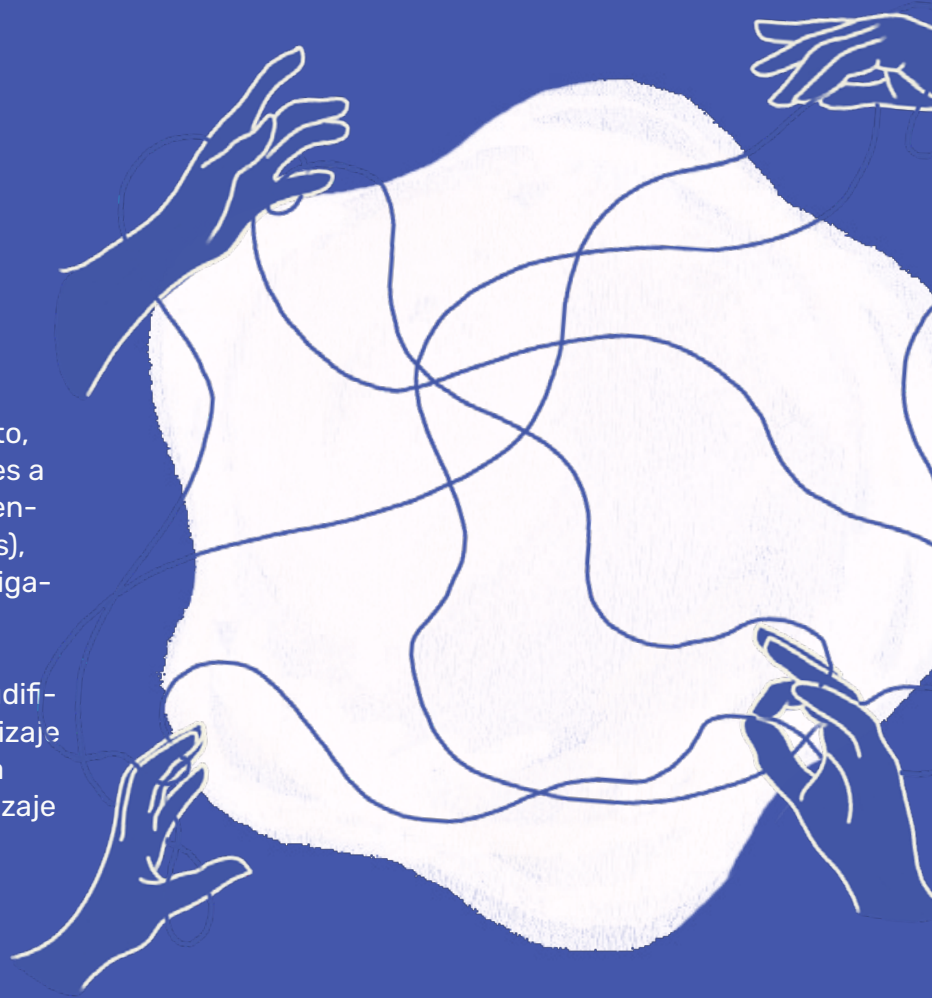


LA COLECTIVIDAD: Esta componente obedece a las situaciones emergentes y cambiantes del mundo actual y a la contribución que puede hacer cada estudiante desde su lectura de realidad del mundo, a la resolución de problemas de interés mundial, desarrollando investigación, conocimientos y prácticas que promuevan lo que se percibe como bien común.

Caracterización

Estrategias: Planteamiento de problemas, descubrimiento, uso de multi representaciones a través de lenguajes no convencionales (artísticos y digitales), pilotos y proyectos de investigación inter y transdisciplinar.

Metodologías y técnicas: Ludificación, gamificación, aprendizaje basado en juegos, pedagogía teatral, storytelling y aprendizaje basado en investigación.



Experiencias basadas en el Modelo MIET

1. Mi primera clase con estudiantes desconocidos

2. Incorporando técnicas de autorregulación emocional para enriquecer el entorno de mi clase

3. Experiencia interdisciplinar con estudiantes de 2° año de Kinesiología módulo: Bases para la intervención en el sistema neurológico

4. Seis miradas distintas para estimular las actividades del pensamiento complejo del alumnado. (Basado en los 6 sombreros del pensamiento de Edward de Bono)

5. Orientaciones para facilitar entornos de trabajo colaborativo con el estudiantado que tiene dificultades para comunicar discursos orales

6. Tres pasos para evaluar al estudiantado que tiene dificultades para comunicar discursos orales en público

7. Dramaturgia del aula (basada en la Dramaturgia del Espacio de Ramón Griffero)

8. Laboratorios de juego social para estudiantes del espectro autista

9. Storytelling para un discurso vivo



I

*Referentes
conceptuales,
Caracterización
y Fundamentos
del Modelo
MIET*

1. Los referentes conceptuales del Modelo MIET, se asocian a los tres principios rectores o sellos del Modelo Educativo 2023 de la Universidad de Talca:

- Universidad centrada en las personas
- Universidad vinculada con el territorio
- Universidad promotora de la innovación

De esta manera se busca mejorar la calidad de vida de sus estudiantes, co-creando soluciones con ellos/as y con la comunidad y adaptándonos a las necesidades y desafíos globales de la sociedad.

En consecuencia, la propuesta metodológica asociada al Modelo MIET, apunta a desarrollar nuevos modos de percepción y comunicación centrada en el estudiantado y en el uso de estrategias efectivas de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral, posibilitando el desarrollo de la creatividad, el trabajo colaborativo y la inclusión.

2. La caracterización de la propuesta metodológica del Modelo MIET, ha tomado como referente el modelo de Aguilar-Gordón (2019) identificándose:

- **Carácter integrador:**

El carácter integrador de esta propuesta, se funda en la necesidad de investigar y desarrollar colaborativamente el pensamiento reflexivo respecto de las prácticas docentes que promueven el diálogo en el aula universitaria, proporcionando un marco de diseño de actividades de enseñanza aprendizaje. Es decir, centrándose en el estudiantado como actor protagónico y colaborador del proceso, a partir de un ámbito protector y experimental que estimule la capacidad crítica del mismo, su motivación por aprender y comunicar sus procesos de construcción de conocimiento, en un círculo virtuoso de autonomía, conocimiento de su cuerpo y emociones, empoderamiento, habilidad dialéctica y acción social.

No debe olvidarse: los jóvenes tienen más imaginación y sus iniciativas una visión de mayor plazo, que puede revestir la investigación de un potencial que no perciben quienes están sujetos a sus más estrechos marcos vigentes.

(Luis Riveros, 2013)

- **Carácter inter y transdisciplinario:**

Este tipo de propuesta considera navegar entre distintos roles y disciplinas, tratando con datos sensibles que nos proporcionan información a la cual no tendríamos acceso de otra manera. El enfoque Inter y transdisciplinario para el desarrollo sustentable, da cuenta que la articulación y diálogo entre estudiantes de pregrado, docentes de pregrado, académicos e informantes clave, actores externos y familias, es un requerimiento clave para generar nuevas formas de convivir y comunicarnos. De tal forma, se otorga una visión sistémica a los problemas complejos que tienen relación con el estudiantado y sus experiencias de enseñanza y aprendizaje.

- **Carácter contextual:**

El carácter contextual de la propuesta está asociado al perfil de universidad compleja, que promueve la excelencia en todos sus ámbitos y que requiere vincularse con distintas audiencias para ser un referente de reflexión y futuro. Se traduce en un aprendizaje significativo vinculado de manera activa con el medio y las necesidades particulares del estudiantado, sus expectativas y realidades, perfiles de egreso y competencias a certificar, entre otros. Puesto que existe un compromiso específico con la formación de profesionales en contextos diversos, únicos y desafiantes.

- **Carácter innovador:**

La propuesta considera disminuir las barreras comunicacionales dando lugar a la inclusión social, a través de metodologías y estrategias didácticas de enseñanza- aprendizaje poco convencionales, y sugerencias de trabajo en Entornos Virtuales de Aprendizaje EVA y Entornos Personales de aprendizaje EPA, como los denomina Cassany (2021).

En este aspecto el carácter poco convencional surge desde las Artes, específicamente del Teatro Aplicado en Educación Universitaria (TAEU) como área que busca mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, desarrollando acciones de formación vinculadas a otras áreas del conocimiento, a través de su potencial comunicativo, innovador y transdisciplinario. En este sentido, Sedano en García-Huidobro (2021), propone la siguiente definición “campo dinámico de investigación dentro de los estudios teatrales, centrado en aquellos aspectos prácticos y experimentales del teatro que son utilizados en contextos y con fines específicos, con el propósito de transformar a sus participantes”. Por esta razón el TAEU se conforma como estrategia meto-

dológica en aula, a partir de muchas formas: juego dramático, juego de roles, creación colectiva, lecturas dramatizadas, dicción y expresión oral, o plástica teatral, entre otros (Teruel, T.M. et al., 2015), ciertamente, para desarrollar en el estudiantado, habilidades comunicacionales intrapersonales, interpersonales y sociales.

3. Teorías de sustento de la Metodología

- **Teoría de la complejidad: Morin (2000)**

Se caracteriza por considerar la interacción de las partes del sistema, abordando la incertidumbre y la no linealidad en el estudio de fenómenos complejos. En el ámbito educativo abre nuevas formas de ver y analizar cuestiones educativas complejas ya que propone un enfoque de gestión del cambio.

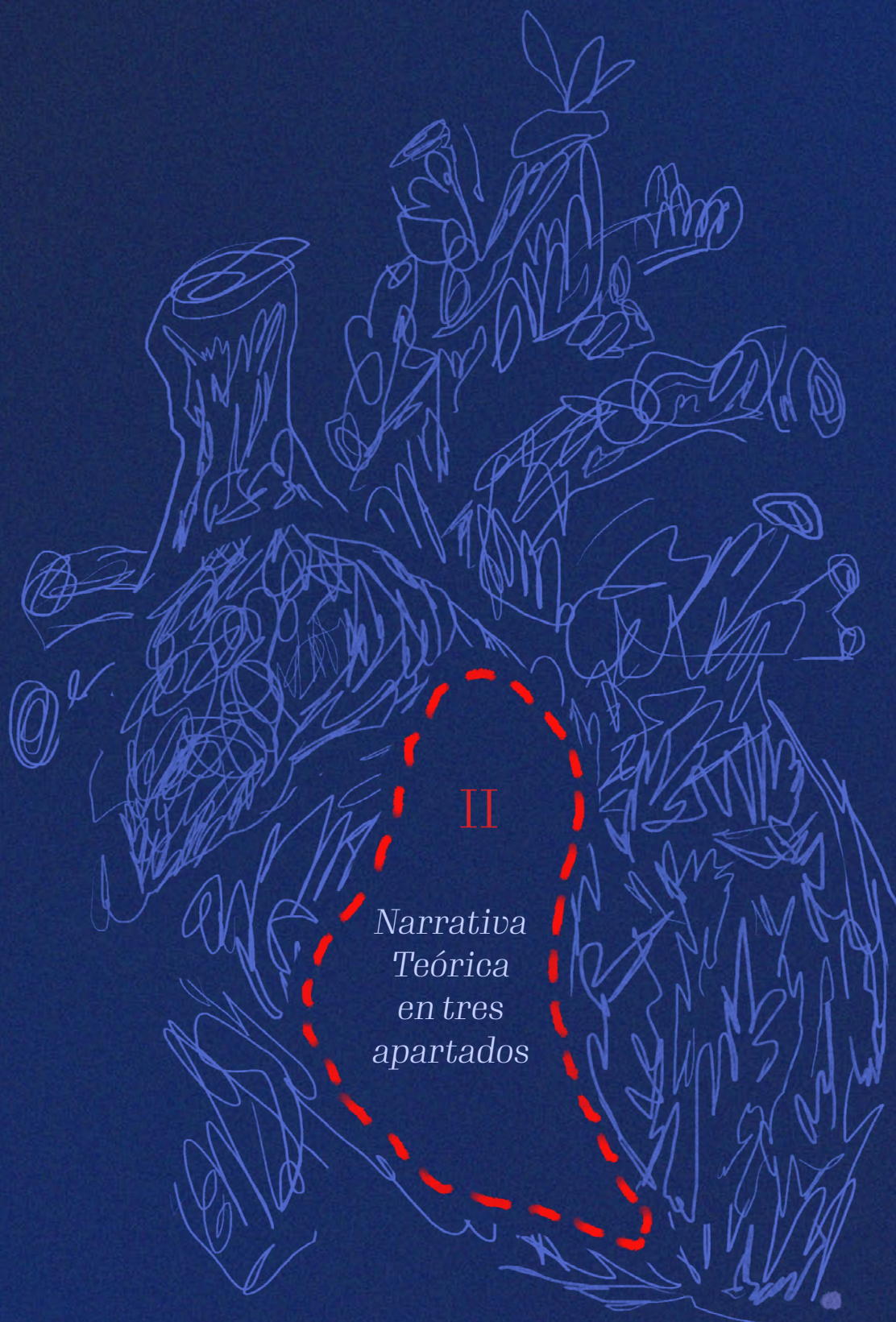
- **Investigación transdisciplinaria: Pohl (2007)**

Contribuye al progreso social a través de innovaciones alternativas, las cuales se abren paso como una forma de abordar la demanda de los grupos de interés por soluciones sostenibles e inclusivas.

- **Teoría del cambio: Eguren (2018)**

Es un enfoque de pensamiento y acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social. Propone un proceso continuo de reflexión para explorar el cambio y cómo sucede a través de distintas componentes, como por ejemplo: el pensamiento crítico; rutas de cambio; mecanismos de retroalimentación, lógica sistémica (interconexiones) y articulación de supuestos subyacentes al pensamiento estratégico que configura una política, programa o proyecto.

Lo más relevante es que esta teoría explora opciones para colaboraciones entre distintos actores, identificando brechas de conocimiento que aportan contenidos a una agenda de aprendizaje e investigación.



II

*Narrativa
Teórica
en tres
apartados*

El rol del cuerpo en la comunicación dentro del nuevo contrato social de la educación superior

En este apartado nos referimos a la comunicación en la Educación superior como habilidad dialéctica planificada en el contexto académico, lo cual implica el desarrollo de habilidades, saberes y recursos por parte del estudiantado en situaciones comunicativas de aula que ellos y ellas puedan vivir. Lo anterior considerando las diversas trayectorias del estudiantado, su identidad en tanto cuerpos asociados a un origen y lectura del mundo. Esto es, considerando la experiencia en primera persona del estudiantado, vinculado al sello del nuevo Modelo Educativo de la Universidad de Talca (Resolución Universitaria 534, 2023); centrada en las personas.

De esta manera se pone énfasis en el desarrollo integral del estudiantado, para optimizar las competencias comunicativas orales considerando sus necesidades y procurando mejorar su calidad de vida a través de estrategias y metodologías inclusivas que serán viables en la medida que se articulen con buenas prácticas docentes, diversificación en la evaluación y retroalimentación efectiva.

Ahora bien, cuando nos referimos al cuerpo, haciendo alusión al carácter integrador de esta propuesta, estamos explícitamente identificándolo como un territorio de identidad del estudiantado, asociado a su postura, voz y gesto como elementos inalienables del ser humano. En este sentido, se asume una postura de respeto hacia las personas, la diversidad humana basada en la ética del cuidado y la educación como un proyecto de bien común (UNESCO, 2022).

Así el cuerpo del estudiante y el cuerpo del docente, en tanto presencia física y relacional en el aula universitaria, constituyen un primer factor relevante a considerar en la planificación y diseño de estrategias de aprendizaje, para certificar la competencia genérica instrumental lingüística de comunicación verbal, acuñada por Villa Sánchez, A. (2020): “expresar con claridad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión” (p. 186).

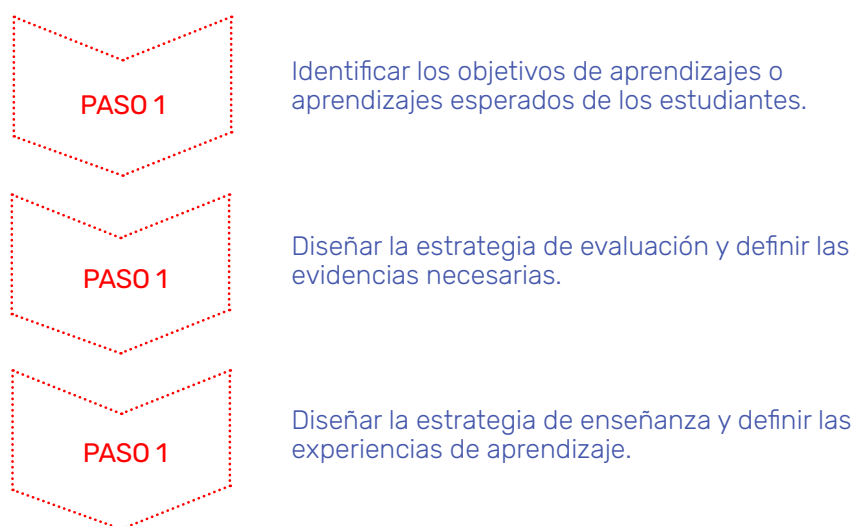
En esa misma línea, entenderemos la comunicación como el conjunto de saberes, habilidades y recursos que cada individuo pone en juego para relacionarse con los demás (Cantero, 2004)

Sirva esta ilustración como primera reflexión. Si tomamos como ejemplo la clase universitaria semestral tipo, de 18 semanas de duración, en la cual se dan cita 40 estudiantes o más y un docente, en un espacio y tiempo en el que pondrán en juego sus saberes, habilidades y recursos; lo apropiado para que la expresión de ideas del estudiantado sea oportuna y respetuosa es que los docentes amplíen su repertorio de experiencias y estrategias inclusivas relevando la cadena de pasos en su plan de clases.

En líneas generales si se utiliza el modelo backward design de la planificación planteada por Wiggins y McTighe (1998) y citado en Förster (2020), los docentes debiéramos seguir los pasos, relevando en el paso 3 a quién y quiénes va dirigida nuestra acción docente:

Figura 1.

Pasos para realizar la planificación de la enseñanza y de la evaluación integradas (adaptado de Wiggins & McTighe, 1998 citado en (Förster, p.85)



En este sentido, el cuerpo del estudiantado refiere un origen en el tiempo y en el espacio, asociado a distintas condiciones que desde la teoría constructivista lo sitúan como estudiante protagonista, capaz de organizar y dirigir su aprendizaje, en una relación continua de lectura del mundo a partir del suyo propio. Por ello, es importante distinguir e incorporar en la planificación docente, elementos de la comunicación que son esenciales para el análisis del

desarrollo de las personas. Para Niño (2011, p.23), citando a Jacobson, Habermas y Juárez esta comunicación se presenta en tres niveles: intrapersonal, interpersonal y comunicación social:

- a.** La intrapersonal, permite manejar las ideas, pensamientos y sentimientos para entenderse uno a sí mismo
- b.** La comunicación interpersonal se da de persona a persona; y
- c.** La comunicación social, se extiende a las comunidades.

En esta misma línea, es preciso considerar el perfil de ingreso del estudiante y jugar en la planificación de la enseñanza, una transición a la educación superior que considere sus dimensiones emocionales, físicas y sociales, porque ellas forman parte de sus formas de aprendizaje y capacidad de logro de las habilidades comunicativas que se busca desarrollar.

En palabras de Maturana y Varela (2006), el cuerpo como sistema cognitivo básico, permite que las cosas emerjan en relación con otros y con el medio; es decir con los “otros cuerpos” como legítimos “otros”, y en un contexto de vida universitaria que se juega tanto dentro como fuera de las aulas. Luego, la construcción de sentido de las ideas y del conocimiento, desde la vida cotidiana del aula universitaria que hace el estudiantado y desde las metodologías utilizadas desde la docencia, constituyen un punto de partida para problematizar y tomar conciencia de sí mismo, del otro y de la colectividad en la acción comunicativa.

Sobre esta complejidad social el mismo Maturana plantea, que la convivencia se hace en la aceptación del otro como un legítimo otro desde el “lenguajear” y el emocionar. Con estas experiencias se refiere a que, en nuestro vivir cotidiano, lo que constituye al lenguaje como un fenómeno biológico relacional, es la coexistencia de interacciones recurrentes y dominios de acciones y emociones que se entrelazan. De manera que la intersubjetividad desarrollada en el aula y puesta en acción en el lenguajear, conjuga cognición y emocionalidad no como opuestos, sino como parte de nuestra historia corporal y social, a partir de la cual organizamos nuestra percepción del mundo.

Por esta razón, el lenguaje no es entendido sólo desde la palabra en esta propuesta, sino desde lo corporal y su contexto, ya que nuestro conocer, señala Varela (2006), contiene modelos de experiencia corporizada, y estructuras preconceptuales de nuestra sensibilidad que se vinculan con la propuesta de comunicación intrapersonal, interpersonal y social.

De este modo, es válido ofrecer en el aula espacios de reflexión y aprendizaje sobre problemáticas que afectan la comunicación del estudiantado, impulsando soluciones colectivas e innovadoras a esas dificultades. De ahí que Cassany (2021) señale:

“el futuro de la educación es híbrido; es decir, con una parte en línea y con la otra a partir de la interacción cara a cara. De eso se desprende que existen dos tipos de entornos vinculados al aprendizaje de las y los estudiantes: Los Entornos Virtuales de Aprendizaje EVA y los Entornos Personales de aprendizaje EPA”.

Entonces el diseño del Modelo MIET debe incorporar tiempos y entornos de presencialidad y virtualidad para propiciar la disminución de barreras asociadas al cuerpo y la comunicación del estudiantado, dando lugar a la inclusión social.

¿Pero cómo se trabaja la corporalidad en la virtualidad para propiciar la inclusión social?

Teniendo claro que la potencialidad de la tecnología no reside en ella misma, sino en la posibilidad que nos brinda, parafraseando a Varela (2006); de “enactuar”, que es hacer emerger soluciones que resulten significativas para el estudiantado, podremos como docentes mediar la tecnología y crear colaborativamente con el estudiantado nuevas coordenadas para su uso y circulación de las ideas y el conocimiento.

Sin ir más lejos o más atrás, cuando Bustos y Hernández (2007), se remontan a la Grecia Antigua para conceptualizar la comunicación, enfatizando en las habilidades discursivas y la persuasión acompañada de la interpretación gestual y vocal, denominada el *actio*; surgen la *kinesia* y la *proxemia* como dos elementos importantes del acto de comunicar. Ambos pueden y deben convivir e intencionarse imbricadamente en los EVA y EPA, dando a estos entornos, un carácter de catalizadores del proceso educativo. En otras palabras, hoy docentes y estudiantes tenemos la posibilidad de replantear y crear a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC), una nueva forma de *proxemia*, *kinesia* y comunicación. Por ejemplo, a través del uso de la voz y la imagen disociada del cuerpo físico utilizando avatares a partir de dibujos, imágenes o representaciones 3D. Con esto queremos enfatizar que la corporalidad en tanto voz, *proxemia* y *kinesia* podrían perfectamente estar intencionadas y leídas en la virtualidad como una aproximación al otro, como un legítimo otro.

Por consiguiente y desde el punto de vista de la aproximación, esta comunicación dialógica (de ida y vuelta), se establece como un acto comunicativo circular, en el cual se comparte o intercambian, por algún medio (presencial, virtual o personal), experiencias (conocimientos, opiniones, actitudes, emociones, deseos, requerimientos) entre dos o hasta más personas, con un propósito particular, y en situaciones reales de la vida humana. (Niño 2011, p.24, citando a Kaplún, 1998)

De este modo y ligando nuestro propósito comunicativo con lo que plantea Montt (2018), en relación con las habilidades del Siglo XXI y el compromiso que tenemos como universidad en la formación de profesionales, queremos hacer referencia a este *“amplio conjunto de conocimientos, habilidades, hábitos y rasgos de carácter que se estiman críticos para ser exitoso en el mundo actual”*. Estas habilidades se observan en el aula de clases y las asignaturas o módulos curriculares de la trayectoria académica del estudiantado y en los contextos en que se enfrenta el estudiante de tipo personal, cívico o laboral durante toda su vida.

En consecuencia, estas habilidades del Siglo XXI se conceptualizan como aquellas referidas *“al tipo de aprendizajes que los estudiantes necesitan desarrollar para desenvolverse en este siglo, que permiten la formación de personas integrales, autónomas, capaces de diseñar proyectos de vida y transferir sus aprendizajes a diferentes contextos”*.

Para tal efecto, cuando como docentes logremos hacer estas distinciones finas respecto de los modos en que la experiencia comunicacional es gestionada por nosotros y vivida en nuestras aulas por el estudiantado en contextos relacionales de aprendizaje, seremos más flexibles a sus formas complejas de pensar y a cierto tipo de ideas innovadoras que se aproximan al conocimiento y transitan desde la curiosidad ingenua a la epistemológica en palabras de (Freire, 1997).

Lo que es más interesante destacar, es que no existe una estandarización o un único referente comunicacional en las aulas del siglo XXI; es más, no existe en el aula el hablante ideal señala Cassany (2021).

No obstante, se han planteado diferentes modelos como el de Evaluación y enseñanza de las Habilidades del siglo XXI (ATC21S, por sus siglas en inglés), en el cual se establecen las 10 habilidades que, a juicio de un equipo de expertos, son indispensable para el desarrollo de los estudiantes y en el futuro desarrollo de su vida en los diferentes ámbitos. Estas habilidades se ubican en cuatro áreas de desarrollo, denominándolas Habilidades del siglo XXI: 1. Formas de pensar; 2. Herramientas para trabajar; 3. Formas de trabajar; y, 4. formas de vivir en el mundo.

Figura 2.

ATC21S. Áreas de desarrollo.

FORMAS DE PENSAR	HERRAMIENTAS PARA TRABAJAR
<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad e innovación • Pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones. • Aprendizaje/ metacognición (conocimiento sobre los procesos cognitivos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización de la información • Alfabetización de la tecnología de comunicación e información (ICT)
FORMAS DE TRABAJAR	FORMAS DE VIVIR EN EL MUNDO
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Colaboración (trabajo en equipo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía: local y mundial • Vida y Carrera • Responsabilidad personal y social, incluida la concientización y copetencia cultural

Nota: Fuente. ATC21S. Griffin, P., McGaw, B. and Care, E. (eds.) (2012).

Estas 4 áreas que permiten el desarrollo integral del estudiantado coinciden con el compendio socializado y denominado La Educación Encierra un Tesoro, liderado por Jacques Delors y la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Unesco (1996), donde se conceptualizan los cuatros pilares de Delors, et al. (1996, p.34):

- **Aprender a conocer**, combinando una cultura suficientemente amplia y la posibilidad de profundizar los conocimientos en varias materias. Lo que supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- **Aprender a hacer**, para adquirir una calificación profesional y, en general, una competencia que capacite al individuo para afrontar muchas situaciones y trabajar en equipo.
- **Aprender a vivir juntos**, *desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.*

- **Aprender a ser** para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Sin duda y a casi 30 años de esta declaración y áreas de desarrollo, podríamos asumir una postura pesimista y poco movilizadora, aludiendo a que la Educación actual no cumplió su promesa de ayudarnos a formar sociedades más pacíficas, inclusivas y justas. O por el contrario, una postura optimista también ciega, aludiendo a que todo irá mejor en un tiempo cerrado, en un futuro zanjado sin posibilidades. Es en esta búsqueda de postura política inherente al ejercicio de la docencia, que se nos hace indispensable una mirada esperanzadora, dilucidada por (Byun-Chul Han, 2023) como una búsqueda apasionada que abre posibilidades más allá de lo que conocemos.

Al comparar estas evidencias, podemos demostrar que nuestra búsqueda como docentes y facilitadores en las aulas de Educación superior, no puede dejar de lado nuestras dimensiones personales y culturales en recursividad con las necesidades emocionales, físicas y sociales del estudiantado. Así pues, la UNESCO (2022) nos invita a reimaginar un nuevo contrato social mediante un aprendizaje transformador basado en: los derechos humanos; el principio de no discriminación; justicia social; respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural.

En otras palabras, sin esa ética y esfuerzo colectivo, la comunidad educativa universitaria puede volverse hostil anulando cuerpos, identidades e historias de vida en sus diversas proyecciones. En definitiva ...

¿Qué demanda el nuevo contrato social hacia el rol docente?

Constituirnos en cuerpos docentes activos, en unidades, Facultades y Escuelas dialogantes, que producen conocimiento a partir de los problemas que detectan generando iniciativas de docencia transdisciplinaria con el estudiantado, para ampliar los repertorios de experiencias, metodologías y evaluaciones. De esta manera, el rol docente asume el nuevo contrato social, permitiendo que el estudiantado aprenda desde su diversidad y pensamiento crítico a través de proyectos colaborativos y dialogantes. En el apartado IV profundizamos esta propuesta.

Análisis de barreras y facilitadores en el desarrollo de la competencia comunicativa

Ya habiendo entramado los elementos que construyen la comunicación oral en las aulas del siglo XXI, exploraremos la competencia comunicativa, sus barreras y facilitadores en el aula universitaria.

Iniciaremos destacando algunos conceptos fundamentales en torno a las competencias, apoyándonos en la formulación conceptual del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (en adelante, Marco Común), instrumento orientador del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002), en el cual, se definen las competencias generales como aquellas “ que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas”(pág. 9) y estas competencias generales “se componen de conocimientos, destrezas, además de la capacidad de aprender” (pág. 11).

El enfoque basado en competencias de la Universidad de Talca se centra en el aprendizaje del estudiantado y así se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que deben demostrarse de forma tangible y que se basan en estándares de desempeño. Entonces ...

¿Cuál es el alcance o la importancia de las competencias orales para el estudiantado de la Universidad?

Estas competencias les permiten adaptarse activamente al contexto y a los procesos de cambio para un futuro colectivo sostenible, desarrollando la comprensión y solución de problemas complejos, a través de la comunicación de discursos en forma oral y escrita, basándose en los recursos lingüísticos académicos para desempeñarse en situaciones del ámbito profesional.

Por consiguiente y para esta propuesta de Modelo MIET, es fundamental transitar del discurso oral y la competencia comunicativa puramente estructural y correctiva, a la pragmática y al discurso como un factor dinámico y vivo. De esta manera se fortalece el saber ser, que en efecto involucra las características del estudiantado, sus rasgos y actitudes. Tal como lo indica el Marco Común “la competencia existencial tiene que ver con la autoimagen y

la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas". (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002, p. 12). En este mismo sentido y como señala uno de los ocho principios neuro educativos del Tecnológico de Monterrey (2023); los docentes, no debemos olvidar que el cerebro es social, plástico, adaptable, único y aprende cuando hay emoción.

Justamente aquí se apela a esa voluntad y compromiso docente desde el cual se diseñan experiencias de aprendizaje, cuestionando la linealidad y disciplinariedad en la que se ha construido el currículo y los programas de asignaturas y módulos asociados al desarrollo de competencias comunicativas. En este sentido, nuestra observación es que estos diseños están aislados en la trayectoria académica del estudiantado y no dialogan con el diseño interdisciplinar, lo que es peor, tampoco integran los factores propios de la personalidad del estudiantado que tributa a su identidad y a la voluntad para comunicarse (Marco Común, 2002). Sobre todo, y considerando que la realidad de nuestro estudiantado tiene en cuenta diferentes factores; entre ellos, el nivel actitudinal, ya que los jóvenes están viviendo nuevas experiencias en un mundo en constante cambio, experimentando la transición a la Universidad, el desapego y el traslado que implica residir en comunidades urbanas distintas a las rurales de origen o de otras regiones distintas a la capital regional. Si a lo anterior sumamos, su cultura, creencias y sistema de valores, puede que la voluntad -o falta de esta- no permita leer el contexto académico en beneficio del estudiantado. De ahí que es indispensable la contribución que hace Beauchamp y Childres (1994) relevando el principio de beneficencia en la gestión del docente.

Éste se basa en la norma moral de que siempre debe promoverse el bien de los estudiantes (o evaluados) y en ella existe una obligación para el docente (o evaluador) de brindar un servicio de calidad, tener un buen trato hacia sus educandos y respetar condiciones, credos e ideologías. Para que esto ocurra en el aula, los docentes deben estar preparados y actualizados para enseñar el contenido y las habilidades, ser competentes para realizar la enseñanza y la evaluación, y conocer las características de los estudiantes a los que atienden. Esto implica que el estudiante debe beneficiarse con cualquier acto evaluativo y la evaluación debe ser una oportunidad más de aprendizaje.

Después de la lectura del párrafo anterior cabe preguntarse

¿De qué manera el/la docente se actualiza y prepara para promover la competencia comunicativa en sus aulas de clase?

Cassany (2021) sostiene que recientemente estamos atendiendo la brecha que separa la oralidad académica (estándar, formal, especializada) del habla coloquial. Sin embargo, se observa que este interés de trabajar la oralidad y las competencias comunicativas está muy lejos de interesar a las/os docentes de áreas disciplinares distintas a la lingüística. En efecto, la oralidad en disciplinas científicas tiende a traducirse en la evaluación de una exposición oral como única evidencia de competencia comunicativa del conocimiento científico en este caso.

Otro aspecto para considerar como barrera y/o facilitador de la comunicación en las aulas universitarias es el abordaje de la motivación -intrínseca y extrínseca, instrumental e integradora- que permite el impulso y la necesidad humana de comunicarse. Sobre todo, identificando en la figura 6 apartado III.I, el porcentaje de estudiantes de la cohorte 2023 que voluntariamente decide no comunicar en las aulas universitarias.

Seguidamente se exponen dos factores que consideramos fundamentales para facilitar la comunicación en el aula universitaria. Ellos son: el reconocimiento de los estilos cognitivos del estudiante como el convergente y divergente, holístico, analítico y/o sintético; y, su capacidad de aprender, como lo orienta el Marco Común (p.103), *“el desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma”*. Al respecto, surgen cuestionamientos éticos y pedagógicos, como, por ejemplo: ¿Qué factores de personalidad facilitan el aprendizaje, ¿cómo se puede ayudar al estudiantado a desarrollar esas habilidades, cómo se puede leer desde la docencia que el estudiantado con necesidades educativas transitorias o permanentes es un desafío a mis metodologías y no un problema en mi clase?

En este recorrido por competencias para responder a las interrogantes, abriendo paso a las tendencias de inclusión y accesibilidad del Tecnológico de Monterrey y al Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) aplicado en el capítulo IV de Modelo MIET. Podemos señalar que los tres principios del

DUA y el segundo particularmente, proporcionan formas de expresión del aprendizaje, apuntando al desarrollo de competencias y habilidades para la diversidad del estudiantado de nuestras aulas, y habilidades estratégicas propuestas por el docente, para que el estudiantado exprese y conozca.

Luego de haber abordado las competencias de manera general enfatizaremos en las competencias comunicativas, como estrategia que permite un adecuado andamiaje entre la formación de *este ser, para poder hacer y saber ser*.

Para autores como Niño (2011, p.21), citando a David Berlo (1977), la *“comunicación aparece como algo esencial ligado a la vida humana y como instrumento para la construcción del tejido social”*. Es decir, la comunicación se redefine como una macro competencia que permite potenciar el desarrollo humano en sus diferentes dimensiones, no solo académicas.

Otros autores como Benavente, Rivera y Romero (2022, p.41), citando a Hymes, manifiestan que la competencia comunicativa es un “saber comunicarse” incluyendo recursos que permiten la aplicación eficiente en un contexto determinado, según la necesidad y propósitos. En este sentido, el saber comunicar excede la dimensión lingüística, que abarca lo *“referente a la gramática tradicional, con sus diferentes niveles como la morfología, sintaxis, fonética, fonología y semántica”* (Benavente, 2022, p.42) incorporando la capacidad y el entendimiento de relacionarlos con el contexto sociohistórico y cultural en el que se lleva a cabo la comunicación.

De esta manera y volviendo a nuestra pregunta sobre...

¿Cómo se puede ayudar al estudiantado a desarrollar habilidades comunicativas?

La competencia comunicacional sociolingüística responde a trabajar sobre los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje, desde sus tres elementos: el saber – conceptos teóricos y empíricos–; el saber hacer– procedimientos, habilidades y destrezas– y el saber ser o querer hacer– actitudes que abarca la competencia existencial del ser. Hay otra dimensión, denominada Estratégica, fundamental para desarrollar esta propuesta metodológica, pues es a través de esta que la competencia comunicativa abarca factores relacionados con el uso efectivo de la lengua, pudiendo usar recursos verbales y no verbales para favorecer la comunicación y compensar errores en ella (Benavente, 2022, p.42-43; Bermúdez y González (2011), citando a Bachman, 1990).

Si volvemos a religar la idea del actio griego referido en el apartado anterior, a esta dimensión estratégica, el ser competente a la hora de comunicarse, guarda una estrecha relación con la situación en la que se desenvuelve el estudiantado y que excede la sala de clases. Por esta razón, la noción de competencia requiere, para su análisis y ejercicio, un contexto específico real, virtual o ficticio, provisto por el/la docente ya que de ello depende su tratamiento didáctico.

En síntesis, el desarrollo y fortalecimiento de la competencia comunicativa en las aulas universitarias se ve afectada por dimensiones que implican el ser y su lectura del mundo además de sus conocimientos, emociones, valores y creencias. Sobre todo, entendiendo que en los actos de habla cotidianos y académicos se conjugan los procesos psicológicos individuales en interacción con otros grupos, instituciones y estructuras sociales diversas.

Trascendiendo barreras: innovaciones a través de metodologías inclusivas

En el siguiente apartado reflexionaremos, a la luz de la literatura académica, cuáles han sido las soluciones innovadoras e investigaciones que han arrojado luces sobre las metodologías inclusivas.

Autores como Reyna (2014) manifiestan que una de las mayores dificultades en el ingreso de los jóvenes a la educación superior, no sólo en Chile, sino en Latinoamérica, es la baja capacidad para comunicarse y expresar sus ideas. Asimismo, señala que este problema ha transitado por cada uno de los niveles educativos y los trasciende, limitando las posibilidades para compartir sus saberes y favorecer los procesos cognitivos subyacentes. (Reyna, 2014, p.51)

En este sentido, el derecho a la educación es garantizada en los niveles previos a la Educación Superior en el caso de Chile (para establecimientos públicos) a través de los programas de integración escolar (PIE) como estrategia inclusiva que apoya las necesidades educativas especiales (NEE) de carácter transitoria y permanente del estudiantado a través de ajustes curriculares en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, apuntando al logro de los objetivos de aprendizaje y trayectorias educativas del estudiantado. Así, se congrega a especialistas del área de educación y salud, como: psicólogas/os, asistentes sociales, fonoaudiólogas/os, kinesiólogas/os y terapeutas ocupacionales entre otros.

En el caso de la Educación superior, específicamente en la Universidad de Talca. El homólogo del PIE se asocia a la Unidad de Acompañamiento Estudiantil (CIMA), la cual cuenta con profesionales de apoyo en tres áreas: psicoeducativa, académica y área de inclusión, favoreciendo la permanencia, adaptación a la vida universitaria, aprendizaje y logro académico. En concreto lo que realiza CIMA es generar ajustes razonables para que los docentes de Escuelas y facultades implementen estrategias para favorecer el aprendizaje del estudiantado. No es posible en este caso realizar ajustes curriculares, debido a la certificación de competencias para el mundo laboral que requieren los profesionales.

De esta manera, el rol docente y la Universidad como institución que alberga el potencial mundial para la generación del conocimiento y la inves-

tigación, están siendo interpeladas a apoyar y sistematizar los aprendizajes y conocimientos sobre innovación a partir de investigaciones y diseños de experiencias de aprendizaje para la diversidad del estudiantado.

Por ejemplo, y en representación de la búsqueda de metodologías innovadoras a los procesos de conocimiento complejo que experimenta el estudiantado diariamente, Jessica Jasso del Tecnológico de Monterrey, señala que la participación en proyectos académicos permite que el estudiantado relacione lo que hace y aprende con prácticas sociales. De esta manera, emitir juicios críticos o evaluar su desempeño le permite como docente, alinear las estrategias de enseñanza con las actividades de aprendizaje y los sistemas de evaluación. En efecto, las estrategias de enseñanza contemplan la evaluación diferenciada, las reflexiones metacognitivas y los andamiajes (vinculados a la zona de desarrollo próximo de Lev Vigotsky, a lo que nuestros estudiantes pueden hacer por sí solos y lo que pueden llegar a hacer con mediación docente).

En esta misma línea de mirar las brechas y orientar las oportunidades hacia la inclusión y accesibilidad considerando que el perfil de estudiantes de hoy es distinto, el aula universitaria debiera incorporar nuevas metodologías y habilidades dejando atrás las lecciones tradicionales. En este sentido el diseño del aula como área polivalente señala que debe ser más parecido a los entornos laborales (con diseños cooperativos y aprendizaje individual) y menos parecido a los espacios en los cuales como adultos hemos aprendido (la clase tradicional, dispuesta en filas y columnas con cuerpos rígidos sin contacto y escuchando la cátedra del docente de turno).

Otra característica del Tecnológico de Monterrey es la experiencia en realidad virtual o aumentada, entendiendo que los primeros semestres para el estudiantado es muy valioso tener una experiencia real o virtual con los futuros espacios laborales: quirófano, laboratorios, audiencias y salas de clases, entre otras. Sabemos que la inversión institucional es alta, sin embargo y a partir de ella se puede comprender mejor el modelo educativo de futuro que se quiere implementar, llevándose a cabo una investigación de prácticas y diseño de experiencias colaborativas inter-escuelas y facultades para desarrollar determinadas competencias.

En concreto la estrategia del Tecnológico de Monterrey es implementar zonas de realidad virtual (Zonas VR) para que el estudiantado pueda visualizar, por ejemplo, las partes del cuerpo humano en 3D, provocando motivación y enganchamiento a largo plazo, y con su profesión. Estos espacios promueven un aprendizaje basado en experiencias con tecnología educativa que también permite que el aprendizaje esté en todos lados. Ahora bien, cuando ha-

blamos de investigación de prácticas, éstas no necesariamente deben medir y criticar, sino más bien explorar la renovación de la educación desde algunos principios. En ese sentido UNESCO señala algunas directrices operativas: pedagogía solidarias y cooperativas, relación de los planes de estudio con los conocimientos comunes, el empoderamiento de los docentes, la reimaginación de los espacios educativos y la relación de la enseñanza con todos los tiempos y espacios de la vida.

En el caso de nuestro Modelo MIET, apostamos por influir en las transformaciones que tienen lugar en los actores de la experiencia educativa (estudiantes, familias, docentes, equipos multidisciplinares y transdisciplinares entre otros) encontrando un lenguaje común para nombrarnos, relacionarnos y crear juntos.

Por otra parte, y en relación con las barreras que levantan propuestas de innovación, esta vez asociadas a la discapacidad de estudiantes universitarios/as, un estudio realizado por Fuller, Mick, Andrew y Tim (2004), llamado *“Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University.”*, los autores clasificaron las barreras en dos categorías; la primera, relacionada al aprendizaje de los estudiantes; y, la segunda, referente a la evaluación.

En cuanto a las barreras en los aprendizajes, ésta se divide en cuatro subcategorías. Se inicia con el **Aprendizaje en Clase o Conferencias**, puesto que prácticamente todos los estudiantes que tenían más de una condición presentaban dificultades de aprendizaje en el contexto de la sala; y, aquellos estudiantes que presentaban dislexia y más de quienes presentaban problemas auditivos, planteaban que para ellos también era crítico fortalecer sus aprendizajes al interior de la sala. El principal motivo de lo anteriormente expresado se debe a que los docentes hablaban demasiado rápido o eliminaban el material visual (como presentaciones), antes que el estudiante tuviera tiempo de digerir el contenido. Para muchos de los participantes escuchar y escribir notas, o mirar y tomar notas era una dificultad particular, lo que dejaba como dilema sobre en qué concentrarse y con frecuencia tenían como resultado el tomar malos apuntes. Es interesante en este punto llegar a mínimos comunes en el aula, por ejemplo, permitir grabar las clases cátedra.

Como segunda subcategoría, Fuller, et al., (2004) plantea que uno de cada cinco estudiantes reportó barreras relacionadas con su discapacidad que tuvieron impacto en **Otras Clases en el Campus** y con la misma variedad de razones citadas en la barrera del Aprendizaje en clases o Conferencias. Algunos de los casos mencionados en esta barrera se deben a las fallidas oportunida-

des de contribuir a la discusión de las sesiones de preguntas o respuestas; ya que, al estudiantado le resultó difícil escuchar o ver al docente o a otros estudiantes. También, se sintieron frustrados por el rápido ritmo de la discusión, lo que les dejó “luchando” para encontrar la respuesta adecuada, o palabras para expresar sus ideas.

La tercera subcategoría de barrera denominada como *Sesiones Fuera del Campus*, reporta que uno de cada ocho estudiantes informó sobre barreras relacionadas a la discapacidad que impactaban en el aprendizaje fuera del campus, incluido la mayoría de aquellos con necesidades educativas múltiples.

Dentro de las dinámicas más complejas que reportan los participantes de esta investigación indican: falta total o parcial de acceso a sillas; dificultades para llevar equipos especiales; no poder tomar notas de campo en el lugar; además, falta de cooperación de algunos/as docentes, por ejemplo: no permitir que sus conferencias o clases fueran grabadas, porque, tenían expectativas poco realistas de las lecturas que el estudiantado podía realizar.

Y, la cuarta barrera se denominó por los investigadores como **Uso de las Instalaciones de Tecnología e Informática**. En esta subcategoría plantean que uno de cada cinco estudiantes tenía barrera para el uso de los Centros de Aprendizaje, especialmente de aquellos que presentaban una condición de dislexia. Dentro de los problemas más frecuentes se destaca: dificultad en el uso de la biblioteca durante la búsqueda de libros; imposibilidad de acceso a los lugares de centros de aprendizaje, en particular de quienes padecen problemas de movilidad (falta de ascensores o puertas pesadas). Y, recalcan que los tiempos de préstamos de libros eran limitados o cortos, unido a la atención del personal de la biblioteca, pues consideraban que estaban siempre muy ocupados.

En esta misma subcategoría, planteaban que la utilización de instalaciones tecnológicas en estudiantes con necesidades educativas múltiples, incluidas aquellas de salud mental, era otra barrera de aprendizaje; entre las razones destacan: naturaleza de los equipos, ubicación, calidad y disponibilidad, carencia de software de voz, pantalla antirreflejo; e, instalaciones ruidosas y calurosas.

En el análisis de las Barreras en la evaluación de los estudiantes con discapacidad, Fuller, et al, (2014, p.312) encontraron que las más recurrentes relacionada con la evaluación son: dificultades con los trabajos escritos, consideradas como una de las estrategias más utilizadas por los profesores para evaluar. Otra parte importante experimentó problemas en la aplicación de

exámenes; y, con las presentaciones orales.

En cuanto al factor tiempo, los estudiantes con alguna condición de discapacidad expresaban que requerían de mayor espacio y esto generaba mayor ansiedad y agotamiento; además, pensaban que sus docentes no comprendían. Algunos estudiantes creían que el contar con más tiempo durante la aplicación de exámenes era estigmatizante.

Si bien es cierto, que esta investigación releva las barreras en el aprendizaje asociadas a evaluación y las dificultades en la participación del estudiantado en situación de discapacidad tanto dentro como fuera del campus; cabe preguntarse de qué manera en Chile las innovaciones no redundan en estigmatización del estudiantado.

¿Qué innovaciones se han desarrollado en Chile?

Una de las universidades que ha generado gran asociación interdisciplinaria e intersectorial es la Universidad de La Serena (2023, p.19), quien en su último estudio realizado a nivel nacional menciona que *“los estudiantes con discapacidad enfrentan diariamente diversas barreras del aprendizaje y participación social”*. Y, en el marco de la identificación de barreras incorpora el concepto del modelo social de la discapacidad”. Citando a Palacios (2008) expresa:

“El modelo social de la discapacidad destaca que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, son sociales. Desde esta filosofía se destaca que las personas con discapacidad aportan a la sociedad en igual medida que el resto de las personas —sin esta condición—, cuando se las considera desde la valoración y el respeto a la diferencia. (Serena, 2023, p.19, citando a Palacios, 2008)

En esta misma dirección y generando el bucle hacia la pregunta del cuerpo anterior.

¿Cómo se puede leer desde la docencia que el estudiantado con necesidades educativas transitorias o permanentes es un desafío a mis metodologías y no un problema en mi clase?

En este sentido y aludiendo a estrategias de enseñanza específicas para atender la diversidad; García, G. et al., (2023) señala a partir de la última investigación de la Mesa de Diversidad, Interculturalidad e Inclusión del CUECH (CUECH, 2020), que los estudiantes con discapacidad informan que sus docentes carecen de estrategias que garanticen accesibilidad universal a los contenidos curriculares de los programas de formación, identificando cuatro ejes citados también por Fuller, Healey, Bradley y hall (2004):

- aprendizaje tanto en clases presenciales como no presenciales
- evaluación, especialmente durante las presentaciones orales
- acceso a la información, esto es las dificultades en el acceso debido a protocolos establecidos
- actitudes de la comunidad universitaria, funcionarios/as, docentes y estudiantes que en ocasiones pueden caracterizarse como poco flexibles.

Asimismo, se reiteran 25 orientaciones generales para promover cambios en la cultura universitaria, de las cuales 14 están asociados al diálogo y a la comunicación efectiva estudiantes-docentes:

1. Consultar los planes de apoyo con los estudiantes
2. Dar a conocer el plan de clases al inicio del curso en diferentes formatos
3. Consultar cuál es la ubicación más apropiada
4. Al iniciar la clase explicita el objetivo y metodología a utilizar
5. Al hablar dirige su voz al estudiante cuidando modulación y articulación
6. Para facilitar la comunicación recurra a la expresión facial y gestual
7. Utilice un lenguaje descriptivo de las acciones que está realizando
8. Evite el uso de metáforas privilegiando el uso de un lenguaje claro y sencillo
9. Favorezca el espacio de diálogo para la retroalimentación durante la sesión
10. Presente las pautas de evaluación de manera escrita explicándolas oralmente
11. Oriente la preparación, organización y elaboración de trabajos

12. Permita que el estudiantado realice consultas o aclaraciones tanto en las clases, como durante las evaluaciones
13. Durante el transcurso del módulo o asignatura pregunte al estudiante si requiere nuevas adecuaciones o ajustes
14. Mantenga informado al estudiante sobre los servicios de apoyo que entrega la universidad

Otro insumo importante en este aspecto es el que nos entrega La Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2023), en vista de que realiza un compilado de artículos, referente a experiencias nacionales sobre investigaciones y programas que se vienen llevando a cabo en diferentes universidades, teniendo como principal protagonista a los estudiantes con discapacidad. En este sentido, García et al. en OEI (2023) describen cómo es la sinergia entre instituciones públicas, compartiendo la experiencia de la Red de 18 Universidades Estatales Chilenas por la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Las autoras (OEI, 2023) parten indicando que la admisión de estudiantes con discapacidad y neurodivergente se empieza a fortalecer en los años 70° y 90°, cuando la Universidad de Chile (universidad pública) y la Universidad de Concepción (universidad privada), inician sus procesos de inclusión de estudiantes Vía Admisión Especial. Posteriormente, en el año 2006, con la firma en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de La Organización de las Naciones Unidas ONU (2006) y la ratificación de dicho compromiso en el año 2008 por parte del Estado de Chile, se instó a la promoción y garantía del derecho a la educación de las personas con algún tipo de condición de salud -física, mental-.

A partir del año 2006, *“en Chile se promulgan más de 16 políticas públicas que promueven los derechos de las personas con discapacidad”*, según OEI (2023, p.231, citando al Servicio Nacional de la Discapacidad SENADIS, 2022).

Entre ellas la Ley N°21.091(2018) y la Ley 21.094 (2018) que mandata a las instituciones de educación superior -públicas y privadas-, a realizar ajustes razonables para resguardar la calidad educacional, con accesibilidad para las personas con discapacidad. En la actualidad, las 18 universidades del Estado de Chile disponen de unidades o programas de apoyo a la inclusión de estudiantes con discapacidad (OEI, 2023, p. 231)

Producto de lo expresado anteriormente, se crea en el año 2016 por parte de la Universidad de Antofagasta, la Red de Universidades Estatales Chilenas por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad. Los estatutos de esta agrupación fueron ratificados el 1 de diciembre del 2017 y en su estructura se considera una *“organización sin fines de lucro que agrupa a todas las unidades de apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades públicas pertenecientes al Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH)”*, siendo su principal propósito el *“velar por la garantía de la inclusión en educación superior de estudiantes con discapacidad, desde la perspectiva de derechos”* (OEI, 2023, p.238). A la red la conforman las siguientes universidades del Estado: Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat, Universidad de Antofagasta, Universidad de Atacama, Universidad de La Serena, Universidad de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de O’Higgins, Universidad de Talca, Universidad del Bío-Bío, Universidad de La Frontera, Universidad de Los Lagos, Universidad de Aysén y, Universidad de Magallanes.

Dentro de las experiencias destacadas por las Universidades del Estado y sus programas de apoyo, se destaca el trabajo realizado por la Universidad de la Frontera en donde a través del documento *“Orientaciones para una Docencia Inclusiva en Atención a la Discapacidad”*, elaborado por el Programa Inclusivo de Acceso y Acompañamiento para Estudiantes en Situación de Discapacidad (PIAA), se busca *“promover el acceso, la inserción a la vida universitaria, progresión académica y empleabilidad de estudiantes de pregrado con discapacidad, articulando redes en pro del desarrollo de una cultura inclusiva tanto en la formación profesional como en el actuar docente”*. (Universidad de la Frontera, 2022, p. 2)

En el instrumento indicado, la Universidad de la Frontera categoriza sus recomendaciones por tipos de discapacidades, denominando al área de la neurodivergencia como “categoría psíquica”, definiéndola de la siguiente manera:

En esta categoría de discapacidad se ve afectado el componente cognitivo, anímico y conductual de la persona. Existen distintos tipos de diagnósticos en salud mental como: Trastornos Depresivos, Trastornos de Ansiedad, Esquizofrenia, Trastorno Afectivo Bipolar, Trastornos del Sueño, Trastornos de la Conducta Alimentaria y Trastornos Cognoscitivos, entre otros. (Universidad de la Frontera, 2022, p. 17)

En este marco, las orientaciones prácticas para el trabajo en el aula de la Universidad de la Frontera tienen en cuenta:

- a.** Anticipar las actividades para planificar al estudiante sus responsabilidades.
- b.** Estructura clara de los momentos de la clase; inicio, desarrollo y cierre; incorporando pausas activas.
- c.** Entregar pautas de contenido y formatos de evaluación con anticipación, para gestión del tiempo y preparación de exámenes.
- d.** Identificar las maneras de vincularse con el estudiantado, para evitar situaciones que impliquen una desregulación emocional, teniendo en cuenta la proximidad, gesticulación, contacto físico y tono de voz al sostener una interacción social. Y, por último,
- e.** Permitir al estudiante entrar y salir durante el desarrollo de la clase de ser necesario, según previo conocimiento de los antecedentes médicos de la persona.

Como hemos podido reflexionar, producto de los documentos emanados de la OEI, también de la experiencia de metodologías inclusivas de las 18 instituciones que conforman la Red de Universidades Estatales Chilena, y atendiendo nuestra propia realidad educativa. Creemos que la voluntad de priorización en las instituciones de educación superior respecto del tema de la diversidad del estudiantado y los desafíos de una cultura inclusiva, deben traducirse no solo en estatutos y resoluciones académicas, sino en prácticas docentes innovadoras que reconozcan las nuevas formas de aprendizaje por parte del estudiantado, ya que, si esto no sucede, parafraseando a Cañal de León (2005), como docentes no vamos a mejorar y tampoco flexibilizar las metodologías.

En este sentido, el año 2021 la Universidad de Talca, desde su Vicerrectoría de Pregrado publicó el documento Innovación en Docencia en tiempos de pandemia, identificando como factor crucial la capacidad de anticipación, adaptación y reinención para construir sistemas flexibles, adaptables e inclusivos. En esa misma línea el Programa de Formación Fundamental diseñó en conjunto con el estudiantado, un piloto de habilidades orales para quienes auto reportaron dificultades en la emisión de discurso orales frente a pares. Y el año pasado repetimos el piloto, esta vez para estudiantes del espectro autista, anticipando una prevalencia cada vez mayor en las aulas y la información de investigaciones que sugieren discrepancia en la prevalencia 4:1

entre hombres y mujeres, la cual puede deberse al hecho de que las mujeres camuflan sus síntomas (Tubio, M. et al., 2020). Mayores detalles de esta experiencia serán consignados en el apartado IV, pero queremos señalarlo, porque a raíz de esa lectura de necesidades estudiantiles, es que surge este proyecto MIET y es por esa razón, que antes de cerrar este apartado queremos incluir en el marco teórico algunas definiciones sobre el estudiantado del espectro autista, que ha inclinado la balanza y nos ha puesto a desarrollar estrategias de innovación didáctica para las aulas universitarias.

Iniciaremos de esta manera citando a la Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2023), para conocer la definición de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) como *“un grupo de afecciones diversas. Se caracterizan por algún grado de dificultad en la interacción social y la comunicación. Otras características que presentan son patrones atípicos de actividad y comportamiento; por ejemplo, dificultad para pasar de una actividad a otra, gran atención a los detalles y reacciones poco habituales a las sensaciones.”*

Es importante destacar que diversos autores realizan un llamado a no confundir esta condición con una enfermedad, refuerzo que debemos continuar haciendo en las aulas y fuera de ellas. En este sentido la Universidad de Chile (2021, p.31), opta por hablar de personas neurotípicas y personas neuro diversas; término que se utiliza para las personas con autismo, dislexia, trastorno de déficit atencional e hiperactividad, entre otros. Por su parte, la Universidad de la Serena (2023, p.41) coincide con la conceptualización de la OMS y la Universidad de Chile y describe los trastornos del neurodesarrollo como un *“grupo de alteraciones que aparecen al inicio del desarrollo como consecuencia de factores genéticos y ambientales. No son una enfermedad, sino una condición que evoluciona a lo largo del ciclo vital y pueden afectar el aprendizaje formal”*.

En cuanto a las características de las personas del espectro autista, la Universidad de la Serena plantea que:

(...) tienen dificultades con la proximidad social y física, la cognición social se encuentra disminuida (comprender cómo actúan y piensan los demás), presentan dificultades en la comunicación, problemas en las funciones ejecutivas (organización, planificación, flexibilidad y abstracción) y en la coherencia central (centran la atención en los detalles, les cuesta integrar los detalles como un todo). Universidad de la Serena, 2023, p.41.

Es importante indicar que la OMS en su 67^a Asamblea Mundial de la Salud, realizada en Ginebra en el año 2014, brindó a través de un Informe, Medidas Integrales y Coordinadas para Gestionar los trastornos del Espectro Autista (2014). Allí se plantea que el principal desafío para los países miembros, en donde Chile ha tomado parte, es la adopción de algunas normativas:

Las respuestas a los trastornos del espectro autista deben basarse en los principios y criterios transversales de acceso universal a los servicios y cobertura de los mismos, derechos humanos, prácticas basadas en la evidencia, consideración de la totalidad del ciclo de vida, perspectiva multisectorial y empoderamiento de las personas afectadas y de sus familiares. (OMS, 2014, p.3)

Por esta razón y posteriormente en el Modelo MIET, nos inclinamos por la inclusión de diversos actores del ecosistema, incluidas las familias del estudiantado, para plantear soluciones integrales a problemas complejos. Así lo que buscamos es, transformar el comportamiento de las personas y la organización educativa, en este caso universitaria, para innovar al servicio de los desafíos de formación actuales con enfoque de derecho.

En cuanto a las medidas nacionales prioritarias relacionadas con la educación, se plantean mayores oportunidades, apertura al conocimiento: OMS, 2014, p.3-4, considerando: la mejora de las oportunidades de educación, empleo, inclusión y participación, y acceso a los servicios de bienestar social, mediante la promoción de una educación integradora, formación profesional y programas de apoyo al empleo, la prestación de apoyo social a los padres, la promoción de grupos de apoyo a los cuidadores.

En este sentido y desde el enfoque transdisciplinario, las alianzas entre Universidades ya descritas, organizaciones de la sociedad civil y comunitarias, están llamadas a proponer experiencias de innovación para acelerar los cambios sistémicos que se requieren, pensando en la Educación como “la” herramienta de transformación social. En este sentido, cualquier tipo de innovación, pero especialmente la social y educativa implican la búsqueda de la prosperidad de las personas y comunidades afectadas por problemas complejos.

Un segundo aspecto de las orientaciones de la OMS se ve materializada en la Ley 21.545 de 2023, la cual establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación en Chile. Esta Ley en su artículo primero indica los propósitos de dicha normativa, expresando

que esta tiene por objeto asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y resguardar la inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y adultos con trastorno del espectro autista; eliminando cualquier forma de discriminación; promoviendo un abordaje integral y concientizando a la sociedad sobre esta temática. Lo anterior, sin perjuicio de los demás derechos, beneficios o garantías contempladas en otros cuerpos legales o normativos y en los tratados internacionales ratificados por Chile que se encuentren vigentes.

En este sentido según la Ley 21.545 (2023), el Trastorno del Espectro Autista debe contar con un diagnóstico, referido a la consideración del grado de discapacidad asociado al impacto funcional significativo en la persona a nivel familiar, social, educativo, ocupacional o de otras áreas. Por esta razón deberá ser calificado y certificado conforme a lo dispuesto en la ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. (Ley 21.545 de 2023). En tal sentido, una discusión interesante se abre a partir de los testimonios en la matriz de entrevista a familias (Apartado III.III Categoría 2. Contexto Universitario)

Por otra parte y asociado a nuestra convicción manifiesta, en el Título IV, artículo 21 de la Ley, *“De los derechos de los niños, niñas, adolescentes y personas adultas con trastorno del espectro autista en el ámbito educacional*, se establecen orientaciones sobre las responsabilidades de las instituciones de educación superior para la garantía de los derechos de las personas que presentan esta condición, favoreciendo los ambientes educativos y los mecanismos para contar con un adecuado proceso formativo durante toda su trayectoria. Sin perjuicio de lo establecido en el literal e) del artículo 2 de la ley N° 21.091, sobre Educación Superior, las instituciones de educación superior velarán por la existencia de ambientes inclusivos, lo que incluye realizar los ajustes necesarios para que las personas con trastorno del espectro autista cuenten con mecanismos que faciliten el desarrollo de todo el proceso formativo, es decir, su ingreso, formación, participación, permanencia y egreso. (Ley 21545 de 2023)

Para lograr lo normado en el artículo 21 cabe entonces preguntarse...

¿Cuáles son esas consideraciones o ajustes de carácter práctico para estudiantes del espectro autista?

En este sentido, instituciones como la Organización de Estados Americanos (2023, p. 60), han venido entregando ciertos planteamientos basados en la

experiencia nacional chilena, realizando hincapié en algunas consideraciones como “los cambios personales”, entre alguna de las razones. Lo anterior debido al desconocimiento relacionado con el ámbito vocacional y la falta de conocimiento de los docentes sobre los diagnósticos de sus estudiantes. También, las conclusiones expresan que leer y escribir en un contexto académico hace parte de los grandes cambios que los jóvenes enfrentan.

Referente a la gestión docente, concluyen como aspectos relevantes para analizar, la carencia de acompañamiento en el primer año de estudios; la realización de las preguntas abstractas; y, el desconocimiento que los jóvenes tienen sobre las personas que hacen parte del cuerpo docente.

En cuanto a la comunicación, la investigación plantea que existen dificultades de los estudiantes del espectro autista durante los procesos de socialización, la realización de trabajos grupales y para la preparación de informes. Como aspecto destacado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el aporte de las familias es fundamental para el éxito de la trayectoria educativa del estudiante.

Para finalizar los desafíos, la investigación comunica que existe una falta de retroalimentación en los aprendizajes, poca atención a las solicitudes personales; y, las dificultades para la concentración en las evaluaciones, en los tiempos de estudio y/o lectura de documentos disciplinares.

Con relación a los ajustes razonables, la investigación planteada por la OEI, los define en cuatro dimensiones:

- a.** contenidos curriculares
- b.** procesos evaluativos y trabajos
- c.** actividades individuales y
- d.** actividades grupales.

En este sentido el estudio arroja que:

Existe la necesidad de abordar ciertas competencias académicas desde un inicio de la carrera; por otra parte, destaca que es fundamental la enseñanza de manera directa y con ideas concretas, considerando que este tipo de metodología docente puede ayudar en la comprensión de los contenidos. Señala también la necesidad de establecer pausas dentro de un periodo de clases, haciéndose cargo directamente de las consideraciones de carga académica del primer año de estudio. En esta

etapa, también agrega la necesidad de interactuar con los elementos básicos de la investigación en contextos académicos y la posibilidad de considerar grabaciones de clases, como un material decisivo al momento de estudiar. (OEI, 2023, p.62)

En el marco de la dimensión de trabajos o actividades individuales la OEI, vuelven a hacer referencia a la carga académica y a la necesidad de ejemplificación del producto que se pretende evaluar. Esta necesidad de conocer el objetivo específico de la evaluación se anexa a la solicitud de material explicativo donde pudiera acceder a ejemplos de actividades o ejercicios. Todo esto para trabajar en algo puntual y específico e intentar eliminar dudas y complicaciones al abordar trabajos de manera individual. Por último, en relación con las actividades o trabajos grupales, se menciona la dificultad de gestionar la incorporación a un equipo de trabajo, como un elemento complejo de abordar; destaca la necesidad de que los docentes organicen los grupos a modo de no situar al estudiante en esa dinámica de socialización obligatoria. (OEI, 2023, p.63)

En otra experiencia nacional, la Universidad de Chile (2021, p.31) elaboró un Manual para la Educación Inclusiva, donde comunica cuatro estrategias académicas. La primera estrategia es dar instrucciones claras a los estudiantes, idealmente por escrito, que aseguren la comprensión de la secuencia de acciones que debe hacer. También la/el docente puede consultar si tienen dudas en los pasos a seguir y verificar este hecho. Esta claridad en el procedimiento les permite disminuir la ansiedad y facilita la comprensión.

Segundo, especialmente cuando se cambia una instrucción entregada anteriormente, horarios de clases, días de evaluaciones, se debe avisar con tiempo a las/los estudiantes para que puedan “anticipar” el evento.

Tercero, buscar un lugar en la Facultad que le permita a la/el estudiante minimizar la exposición a espacios con sobrecarga sensorial. Por ejemplo, otorgar posibilidad de realizar evaluaciones en un lugar individual, con menor ruido, iluminación media y además disminuir el contacto frecuente con otros compañeros y pasar los tiempos de las ventanas horarias o inactividad.

Cuarto, en el trabajo grupal puede entregar alternativas como elegir el grupo, trabajar en un grupo más pequeño o en forma individual. No se debe favorecer en demasía que el/la estudiante trabaje solo/a, los aprendizajes en las interacciones sociales son relevantes, pero dentro de las medidas de su condición y adaptación.

Por ello, en este proceso de incorporación de elementos que especifica a las personas del espectro autista, es importante considerar las modificaciones en las metodologías activas para los docentes universitarios, según las necesidades comunicacionales de estudiantes del espectro autista. Es por esto que tomamos como referencia la propuesta de la Universidad de Chile (2021) y sus cinco estrategias orientadas a la interacción y comunicación, destacando:

1. Evitar el lenguaje con doble significado y lenguaje metafórico o figurado, pues puede afectar negativamente la comprensión del humor, exposición de ejemplos, realización de clases.
2. Respetar sus ritmos de conversación y elaboración de preguntas o argumentos sin preocuparse o forzar el contacto ocular en los espacios de comunicación, debido a la dificultad que pueden presentar para ello. Esta es una conducta presente en la mayoría de las personas en esta condición.
3. Generar relación de confianza con al menos una persona de la unidad académica.
4. Generar inducción e iniciar conversaciones cotidianas.
5. Valorar la diversidad en las formas de comunicación (lenguaje corporal, entonaciones, etc.) (Universidad de Chile, 2021, p. 32)

Por otra parte, y nuevamente reconociendo el aporte sistemático a la atención educacional de la diversidad desarrollado por la Universidad de la Serena, (2023, p.41), proponen: *“se deben considerar las características propias de cada estudiante, para realizar los ajustes más pertinentes a cada uno de ellos garantizando calidad y equidad pedagógica”*. Respecto a las acciones concretas, destaca: Universidad de la Serena (2023, p. 42-43): a) Establezca un canal de comunicación claro con el grupo de estudiantes, permitiendo que también sea una vía para la interacción más personalizada y un espacio para comunicar situaciones personales. b) Mantenga una actitud flexible y comprensiva, y comunique con claridad las adecuaciones en la enseñanza a los estudiantes con la condición de trastornos del neurodesarrollo. (...) Además, el período de adaptación puede ser diferente entre las personas y algunas podrían requerir más tiempo o apoyos para el proceso de adaptación. c) Brinde la información o material de estudio por adelantado, ya que esto permite al estudiante planificar anticipadamente su actividad. d) Oriente con relación a los contenidos de aprendizaje que debe priorizar en un momento determina-

do y los que puede dejar para otro momento. e) Promueva una comunicación adecuada explicando exactamente qué se quiere decir, si es necesario, y evitando el uso de un lenguaje metafórico o con doble significado. F) En clases virtuales o videoconferencias, brinde la posibilidad de mantener la cámara desactivada. Si es necesario sean activadas por la totalidad del grupo de estudiantes, anticipar y comunicar explícitamente los motivos u objetivos. g) Cuando se requiera citar a una reunión o una sesión extraordinaria, anticipe el medio por el cual se realizará la reunión (llamada telefónica, video llamada, chat) para que la persona esté en conocimiento. h) Proporcione ayudas visuales para organizar el conocimiento: esquemas, diagramas en pizarra, mapas conceptuales, etc. i) Incentive el uso de agendas u otra herramienta para recordar fechas importantes acerca de las evaluaciones, entrega de trabajos o exposiciones, ya que puede que haya dificultades para modificar sus rutinas, o adecuarse a cambios inesperados en la planificación diaria. Y, j) Asigne o incentive el apoyo responsable de un estudiante para que brinde ayudas como mentor o tutor (becarios, ayudantes académicos o voluntarios) para dar a conocer todas las posibilidades que ofrece el campus y además para favorecer la inclusión en grupos de trabajo. Si ya recibe el apoyo de una compañera o compañero de curso, es conveniente que ambos participen en los mismos grupos de trabajo.

Para las Modificaciones en Evaluación, según necesidades comunicacionales de estudiantes del espectro autista en el contexto universitario, la OEI (2023) indica que si bien en el contexto universitario no se exigen adecuaciones en cuanto a las evaluaciones, es preciso señalar que las modificaciones pudiesen estar destinadas al lenguaje utilizado, al tipo de redacción con el cual se presenta la información, o elementos que pudieran ser trabajados con la totalidad del grupo.

En este sentido, la Universidad de Chile (2021) explica que los estudiantes del espectro autista pueden requerir apoyos adaptados entre el/la estudiante y los/as profesores/as.

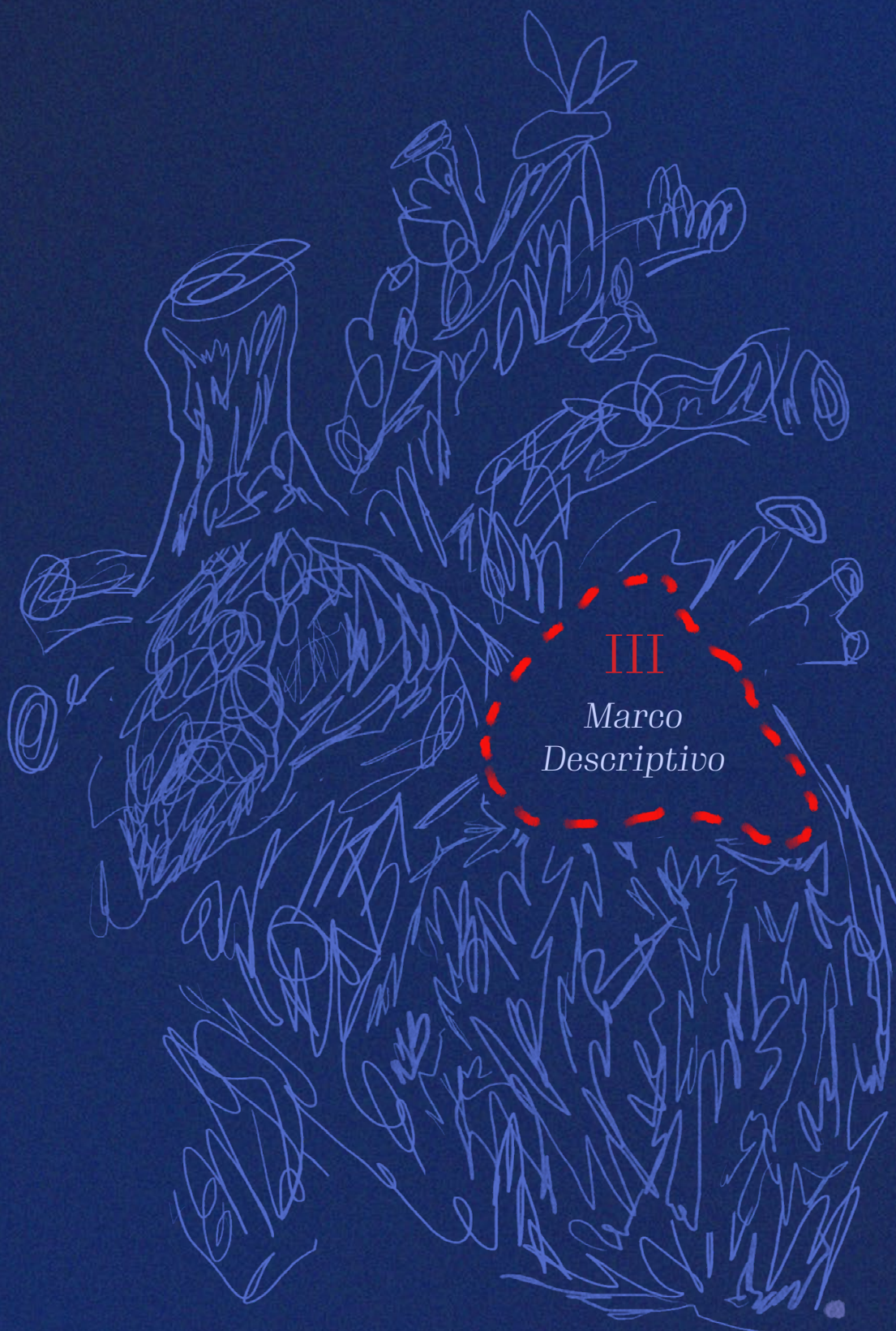
La Universidad de la Serena (2023, p.43), recomienda: privilegiar evaluaciones escritas y de respuesta corta y en lo posible, evitando presentaciones orales. Para el desarrollo de trabajos grupales, (...) es necesario apoyar en la conformación de los grupos y entregar indicaciones de forma clara. Para algunas personas es más complejo integrarse a un grupo de trabajo nuevo, por este motivo se puede asignar de forma aleatoria, mediar la conformación del grupo y la distribución de tareas. También, ofrecer diversas modalidades para evaluar contenidos: ya sea por medio escrito de forma simultánea o con

entrega en un par de horas o días; o en modalidad oral variar entre presentaciones en línea, grabación de videos, podcast, etc. Lo ideal siempre será ofrecer al menos dos modalidades de evaluación, manteniendo los objetivos de aprendizaje y el nivel de exigencias.

En conclusión y ya cerrando nuestro tercer apartado correspondiente al Marco Teórico, es importante manifestar que a través del **Modelo MIET** pretendemos centrar la propuesta en los tres principios rectores del nuevo modelo educativo de la Universidad de Talca, buscando un compromiso corporativo con la inclusión y permitiéndonos desde el entramado que nos constituye y define como Universidad compleja, tomar decisiones y llevar a cabo acciones que consideren las tres componentes de un proceso educacional inclusivo según Ainscow et al. (2006):

- 1. Presencia:** de la diversidad apuntando al cuerpo físico y a la identidad grupal.
- 2. Participación:** en los procesos educativos a partir de la comunicación e investigación sobre las prácticas de enseñanza aprendizaje .
- 3. Progreso:** asociado a los procesos de introspección de las prácticas docentes en situaciones reales y complejas apuntando a sus mejoras.

Sin duda una tarea que se enfoca en los principios de quienes están siendo formados como profesionales, y que convoca a toda la comunidad, involucrando disciplinas científicas y no científicas, así como actores clave tanto internos como externos a la universidad para creer y crear un verdadero *Campus Inclusivo*.



III

Marco
Descrittivo

Nuestro interés en este apartado es distinguir la pertinencia de realizar investigación cualitativa conceptualizada por Sandín (2003)

“Como una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”.

De esta manera hemos decidido exponer los resultados de manera sintética, utilizando matrices de comparación en el caso de focus group y entrevistas, y contrastación de cifras y gráficas en el caso de encuestas aplicadas a estudiantes y docentes. Y asimismo dejar libres los datos asociados al Marco Teórico, Referencias y Análisis de Datos, en línea con la política de Acceso Abierto ANID y del Pilar 1 de los 4 pilares de la Ciencia Abierta:

Pilar 1

Conocimiento científico: Se identifica como un activo compartido y reutilizable, por esta razón se deja acceso abierto a las publicaciones científicas, también los datos de investigación, los metadatos, los recursos educativos abiertos, los programas informáticos y los códigos fuente y los equipos informáticos disponibles en el dominio público o protegidos por derechos de autor con licencia **abierta que permite el acceso a ellos**.



En el contexto descrito, se aplicaron tres tipos de instrumentos de recolección de datos: Encuestas, Grupos focales y Entrevistas.

1. **Encuestas:** Se presentan los resultados asociados a categorías provenientes de conceptos instrumentales abordados en el Marco Teórico, con apoyo visual a través de gráficos de lectura accesible.
2. **Grupos focales:** Se presenta la síntesis de los tres espacios de conversación a través de matrices de comparación implementados con:
 - Integrantes de la Unidad de Apoyo al Estudiante (CIMA)
 - Estudiantes de pregrado
 - Docentes
3. **Entrevistas:** Se presenta la transcripción de las entrevistas a familias de estudiantes de pregrado en matrices de análisis.
4. **Principales reflexiones y proyecciones**

Encuesta a estudiantes y docentes

Con el propósito de conocer la percepción sobre el apoyo, vinculación y metodologías de enseñanza y aprendizaje realizados en la Universidad de Talca y analizar los diferentes elementos que influyen en la adecuada trayectoria y éxito académico del estudiantado -clima, acceso, asistencia académica y otros-. Compartimos los siguientes resultados asociados a categorías de análisis:

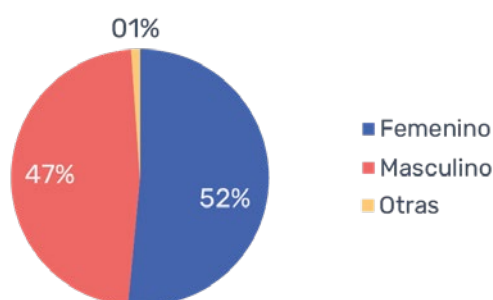
CATEGORÍA 1 | Contexto Universitario

El contexto universitario será el entramado de identidades, condiciones específicas asociadas a las formas de aprendizaje del estudiantado, sus definiciones profesionales vinculadas a perfiles de egreso y los apoyos de la institución para ampliar sus oportunidades de aprendizaje.

Desde esta perspectiva el contexto universitario no sólo se relaciona con la infraestructura física, soporte tecnológico y administrativo, sino también con los mecanismos que orientan las tomas de decisiones académicas considerando adaptaciones y planes de apoyo para reducir las barreras de aprendizaje. (Resolución Universitaria 534 de 2023)

En la encuesta al estudiantado hubo una participación de 1.777 participantes, siendo ligeramente superior el género femenino con un 51,5%, seguido del masculino con un 47,4% y el 1,1% no binario (ver Figura 1). Además, se destaca que el 73% de los jóvenes tiene menos de 20 años.

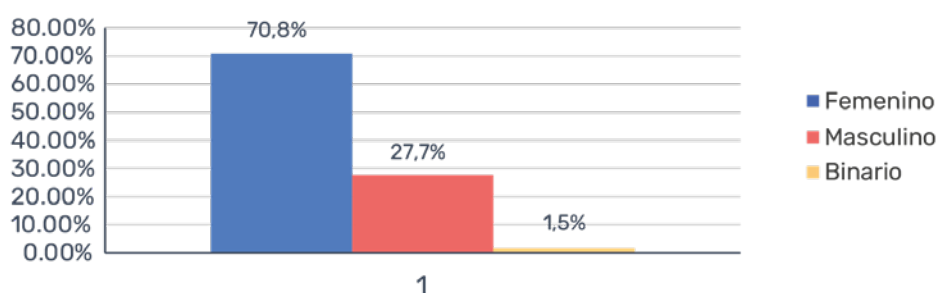
Figura 1.
Genero del estudiantado.



Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 1. Género.

En el caso de los docentes participantes (66 profesionales), el 70,8% de estos corresponde a mujeres, el 27,7% a hombres y el 1,5% se consideran no binarios (ver Figura 2). En cuanto al género de los profesionales, destaca que el 97 % valora la diversidad de los estudiantes frente a un 3 % que no lo considera relevante, siendo este último grupo perteneciente solo al género masculino.

Figura 2.
Género del profesorado.



Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 34. Relación género.

Realizando una triangulación de los resultados obtenidos, se evidencia algunas cifras opuestas y/o complementarias según la percepción de los grupos encuestados que permite la reflexión en cuanto el accionar de los mismos. Entre ellos se destacan:

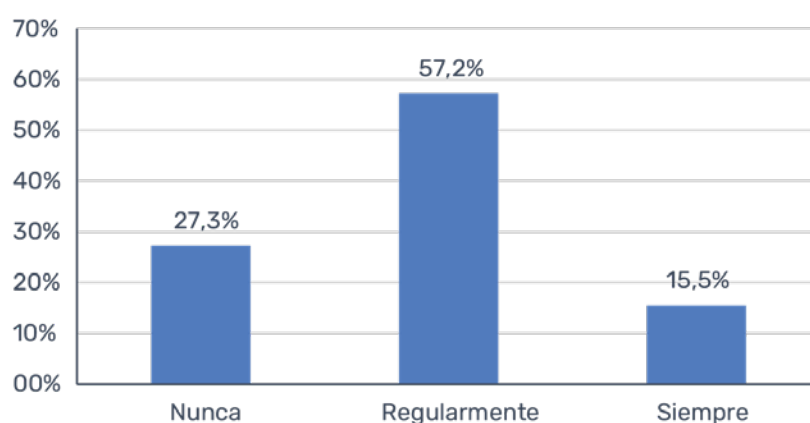
CATEGORÍA 2 | Comunicación

Se entenderá la comunicación como una habilidad dialéctica y de desarrollo del pensamiento verbal en contextos académicos, lo cual implica el desarrollo de habilidades, saberes y recursos por parte del estudiantado. Esto considera la experiencia en primera persona del estudiantado asociado al sello universitario de: Universidad centrada en las personas, poniendo énfasis en el desarrollo integral del estudiantado, considerando sus necesidades y procurando mejorar su calidad de vida. (Resolución Universitaria 534 de 2023)

2.1. Comunicación oral: el 57,2% de los estudiantes presentan dificultades al expresarse verbalmente con regularidad, el 27,3% nunca y el 15,5% siempre, de este grupo las mujeres son las que se consideraron con mayores dificultades (ver Figura 3). Por otra parte, 69% de los docentes indicaron que promueven la oralidad en sus clases (ver Figura 4).

Figura 3.

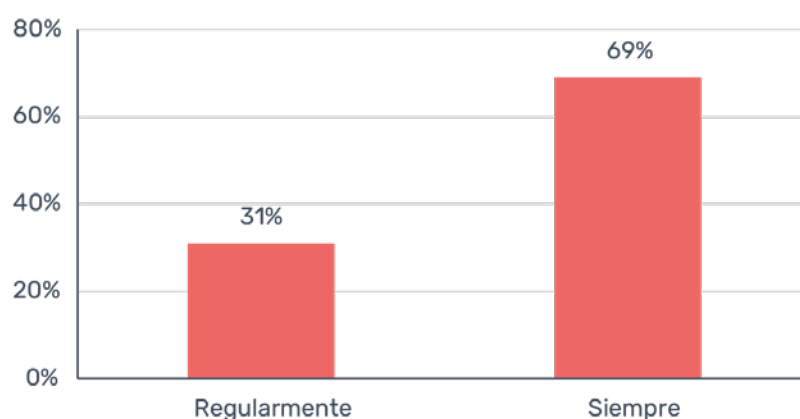
Dificultades de expresión verbal.



Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 11. Dificultades de expresión verbal.

Figura 4.

Promoción de la oralidad en clases.

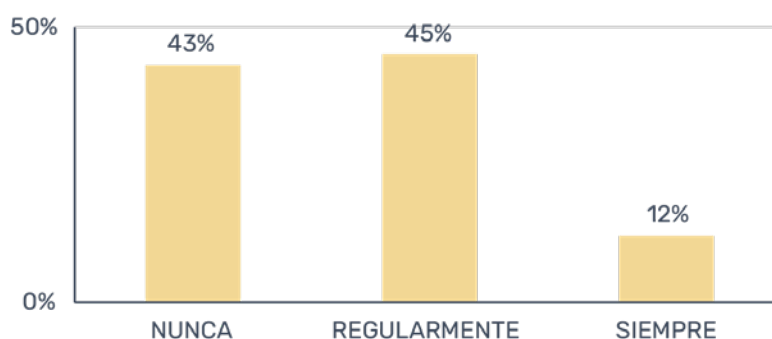


Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 45. Promoción de la oralidad académica.

2.2 Problemas de comunicación: 45% de los estudiantes prefiere evadir responder las preguntas realizadas por los docentes cuando presentan dudas o cuando deben dar su opinión, desmotivándose y decidiendo no participar (ver Figura 7). En cambio, el 95% de los docentes menciona que nunca han presentado problemas de comunicación con sus estudiantes, 3% regularmente y el 2% siempre (ver Figura 8).

Figura 7.

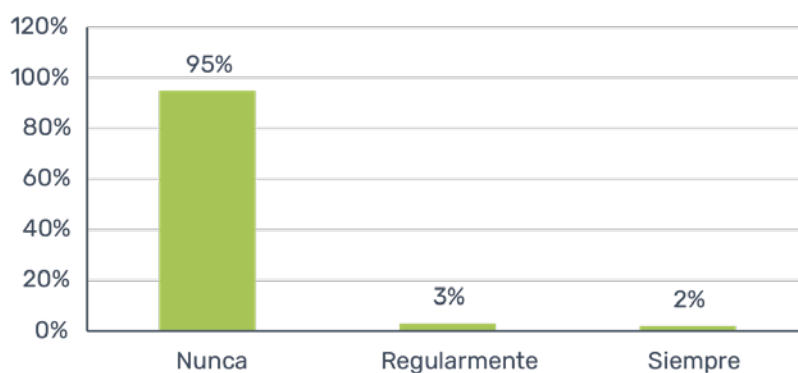
Participación de los estudiantes.



Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 15. Participación de los estudiantes.

Figura 8.

Dificultades de comunicación entre docentes y estudiantes.

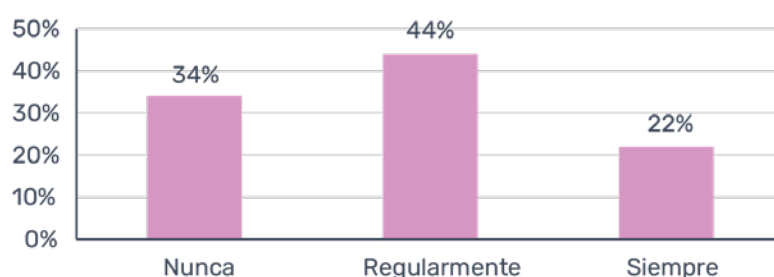


Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 46. Dificultades de comunicación entre docentes y estudiantes.

2.3. Formas no convencionales de comunicación: Lo expuesto anteriormente es consecuente con lo indicado por los estudiantes, el 44% prefiere otro tipo de comunicaciones a través de disciplinas artísticas; el 34% opta por no hacerlo; y, el 22% respondió que siempre. Las mujeres son las más interesadas en el desarrollo de otras formas de comunicación (ver Figura 9).

Figura 9.

Preferencia de otros tipos de experiencias comunicativas.



Nota: Elaboración propia. Nota: Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 13. Preferencia de otros tipos de experiencias comunicativas.

CATEGORÍA 3 | Metodologías

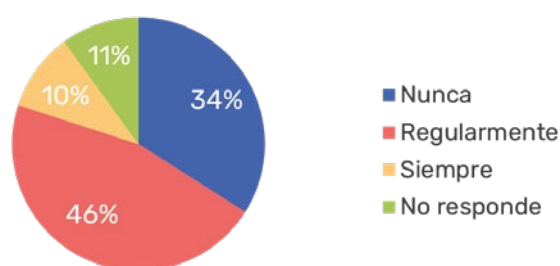
Las metodologías de enseñanza en Educación Superior (Vargas, Chávez, Martínez, 2022*¹), corresponden a un conjunto de métodos, estrategias, técnicas y actividades tendientes a alcanzar aprendizajes significativos y prácticos, mediante la participación activa del estudiante. De esta manera conceptualizaremos la categoría metodología en una base teórica constructivista, favoreciendo el trabajo colaborativo del estudiantado, promoviendo a su vez la creatividad, comunicación y pensamiento crítico.

¹ *Vargas la Torre, M. T., Aruquipa Chavez, E. A., & Daveziez Martinez, W. R. (2022). Metodologías de enseñanza universitaria: un reto para el docente universitario. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 20(26), 11-34.

3.1. Preparación docente en regulación emocional: el 34% de los estudiantes estima que *“nunca”* los docentes cuentan con conocimiento para apoyar la regulación emocional y ansiedad de los estudiantes (ver Figura 10). En contraste con la información anterior, los académicos manifiestan que el 60% han sido capacitados en metodologías inclusivas durante su carrera profesional; sin embargo, un número importante (32%) informa que no cuenta con la preparación en esta área.

Figura 10.

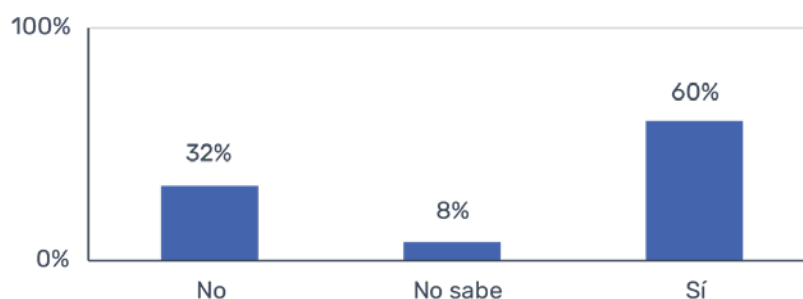
Conocimiento de los docentes sobre regulación emocional



Nota: Elaboración propia. Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 21. Percepción de los estudiantes sobre el conocimiento de los docentes en regulación emocional.

Figura 11.

Porcentaje de docentes capacitados en metodologías inclusivas a lo largo de la carrera.

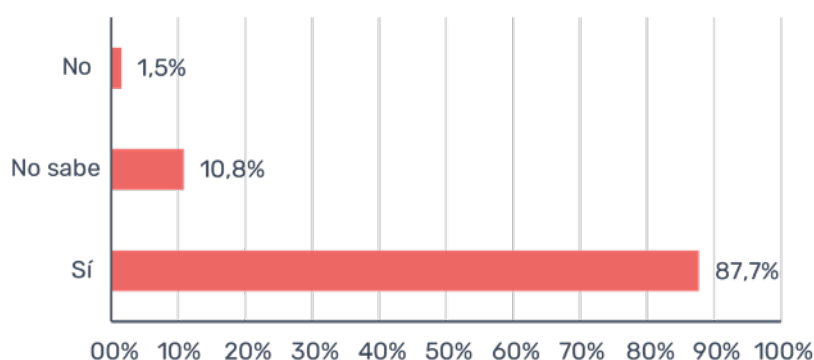


Nota: Elaboración propia. Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 50. Porcentaje de profesores capacitados en metodologías inclusivas a lo largo de la carrera.

3.2. Formación docente: Los educadores participantes de la encuesta indicaron que en un 87,7% el nuevo modelo educativo de la Universidad requiere de una docencia inclusiva; el 10,8% no sabe si deba adoptarse este cambio; y, por último, el 1,5% menciona que no debe hacerse (ver Figura 12). El 90,8% de los profesionales considera que es importante la materialización con urgencia de capacitaciones integrales sobre inclusión en la Universidad, el 7,7% “no sabe” si exista la necesidad de hacerlas y el 1,5% expresa “no” (ver Figura 13).

Figura 12.

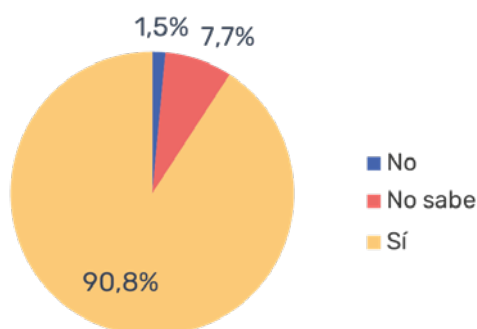
Sobre la pregunta “el nuevo modelo educativo de la Universidad requiere docencia inclusiva”.



Nota: Elaboración propia. Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 52. Sobre la pregunta “el nuevo modelo educativo de la Universidad requiere docencia inclusiva”.

Figura 13.

Necesidad de capacitación en inclusión urgente a nivel global en la Universidad.

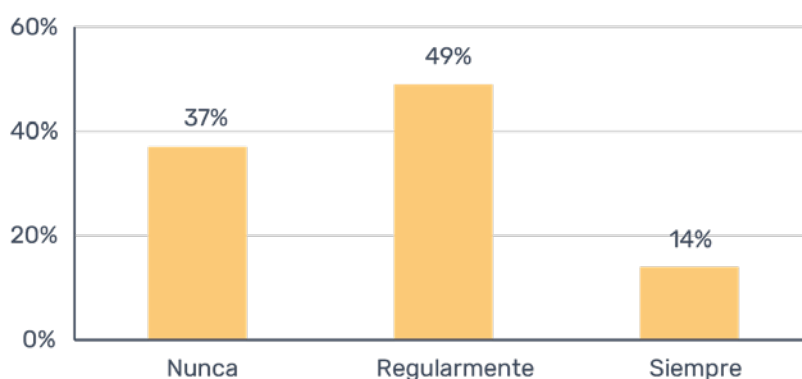


Nota: Elaboración propia. Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 51. Necesidad de capacitación en inclusión urgente a nivel global en la Universidad.

3.3. Participación en la definición de recursos educativos: La información anterior se relaciona con lo expresado por los estudiantes indicando que el 49% les gustaría proponer “regularmente” otro tipo de recurso según sus necesidades de aprendizajes, el 14% respondió que “siempre”; y, el 37% no lo considera pertinente (ver Figura 14).

Figura 14.

Propuesta de otro tipo de recurso educativo.

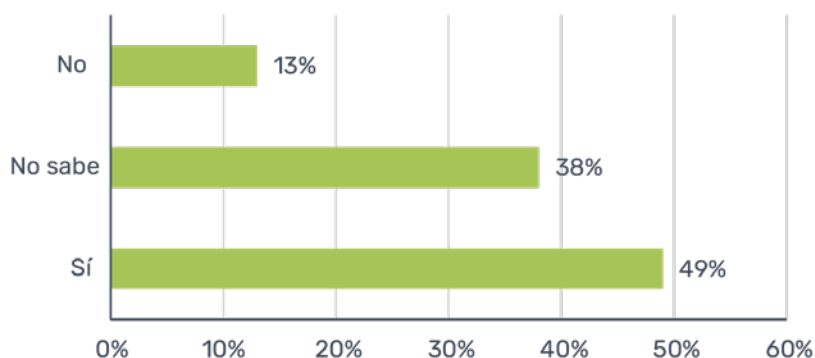


Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 23. Propuesta de otro tipo de recurso educativo.

3.4. Ajustes razonables: De los instrumentos de recolección de datos se destaca la validación de un porcentaje de los docentes (49%), a los ajustes razonables entregados por la Unidad de Acompañamiento Estudiantil (CIMA), con el propósito de incorporar y fortalecer estrategias inclusivas para certificar las trayectorias académicas del estudiantado que los requiere (ver Figura 15)

Figura 15.

Percepción sobre los ajustes razonables que el CIMA ofrece a los docentes en casos de estudiantes con necesidades educativas.



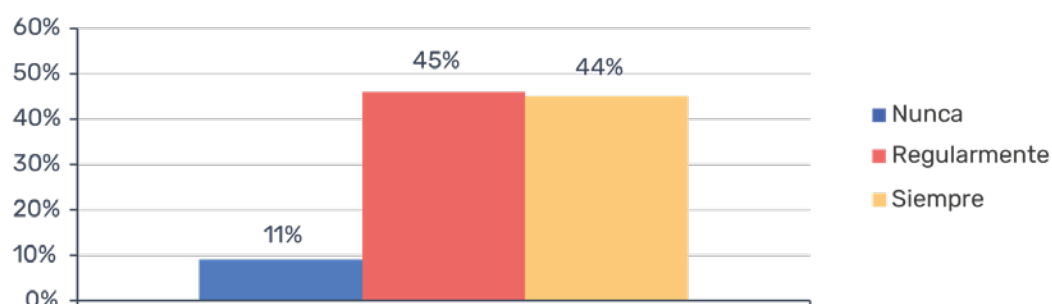
Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 61. Percepción sobre los ajustes razonables que el CIMA ofrece a los docentes en casos de estudiantes con necesidades educativas.

3.5 Retroalimentación: Los académicos informaron que el 45% realiza regularmente tutorías a estudiantes con algún tipo de necesidad educativa y un 44% no las realiza; y, referente al apoyo diferenciado, el 11% comunica que no lo ha realizado (ver Figura 16).

En cuanto a lo expresado por el grupo de estudiantes, se evidencia que el 51% de las retroalimentaciones son “regularmente” adecuadas; el 22,5% estima que “siempre” son apropiadas; y, el 15,6% “nunca”. El 10,9% no respondió (ver Figura 17).

Figura 16.

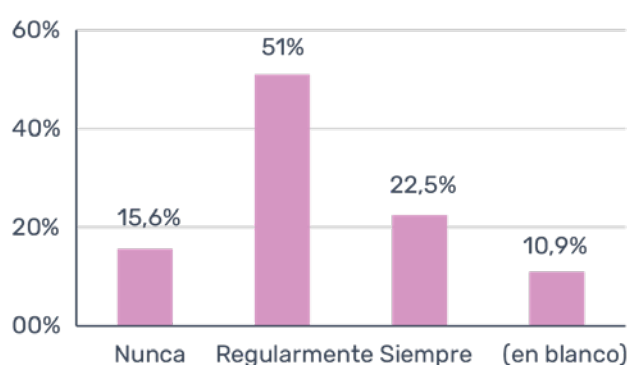
Tutorías a estudiantes con necesidades educativas.



Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 44. Tutorías a estudiantes con necesidades educativas.

Figura 17.

Retroalimentación de los docentes.



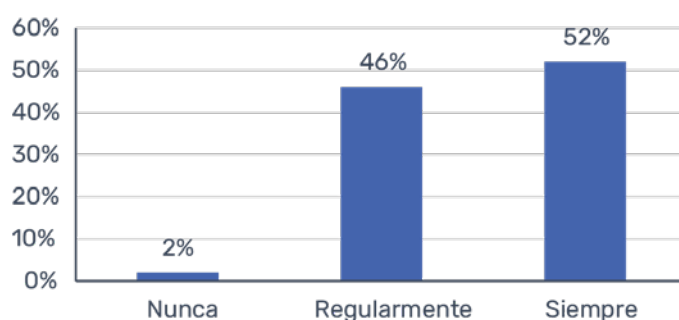
Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 20. Retroalimentación de los docentes.

Algunas consideraciones a tener en cuenta que podrían afectar la calidad de la retroalimentación, podrían estar relacionadas con que el 2% de los docentes que reporta que no identifican las necesidades de los estudiantes, versus al 46% que lo realiza regularmente; y, el 52% que sí las reconocen (ver Figura 18).

Referente a las evaluaciones diversificadas que atiendan las necesidades comunicativas del estudiantado, el 18% de los docentes nunca las ha realizado según los requerimientos de sus estudiantes (ver Figura 19).

Figura 18.

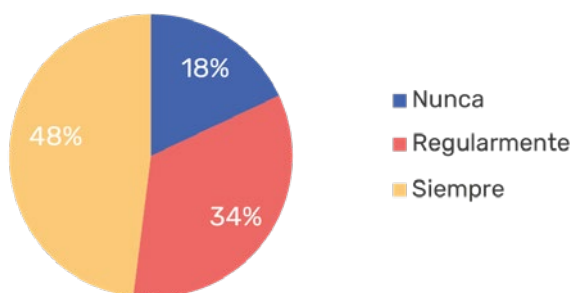
Reconocimiento docente de las necesidades académicas del estudiantado.



Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 38. Reconocimiento docente de las necesidades académicas.

Figura 19.

Evaluaciones diversificadas a las necesidades comunicativas de los estudiantes.



Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 43. Evaluaciones diversificadas a las necesidades comunicativas de los estudiantes

CATEGORÍA 4 |

Participación y apoyo a los estudiantes

Con participación nos referimos al rol activo que desarrollan los/as estudiantes en la clase, en relación con su espacio físico, las intervenciones verbales y corporales entre otras, apuntando a que la construcción de la clase se hace desde los/as estudiantes. Entenderemos la participación de los/as estudiantes como el componente fundamental del acto pedagógico, que permite en un diálogo horizontal e intersubjetivo la construcción de conocimientos significativos y aprendizajes en tres áreas de competencia:

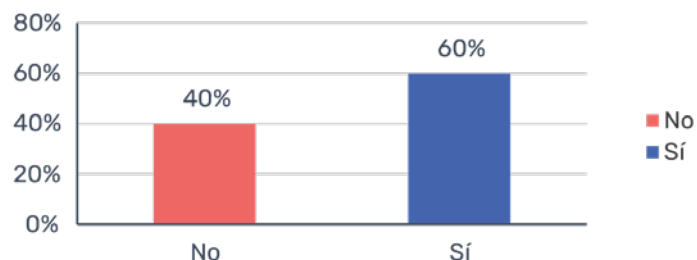
- **Formación Fundamental:** Entrega el desarrollo de competencias instrumentales para el trabajo académico, de desarrollo personal, de formación ciudadana y responsabilidad social.
- **Formación básica:** Proporciona conocimiento fundamental o básico relativo a las ciencias en que se fundamenta la disciplina o profesión que sirven de soporte al desarrollo de competencias profesionales.
- **Formación disciplinar:** Provee principalmente saberes propios de la profesión o disciplina particular. Se busca aquí que el estudiante asimile y desarrolle los conocimientos (habilidades), las capacidades y las actitudes vinculadas a las competencias profesionales de egreso declaradas en el plan de estudios.

Por apoyo entenderemos la percepción de los estudiantes y docentes sobre los soportes que entrega la Universidad de Talca a los estudiantes que presentan algún tipo de condición de salud, física o mental; además, la trascendencia de la Unidad de Acompañamiento Estudiantil CIMA al quehacer docente y desarrollo del estudiantado.

4.1. Conocimiento del Programa CIMA: Referente al conocimiento que tienen los actores consultados sobre la Unidad de Acompañamiento Estudiantil -CIMA-, el 40% de los estudiantes expresan no conocer la unidad CIMA (ver Figura 20). Por parte del grupo de docentes, el 63% conoce la labor que realiza dicha Unidad; no obstante, el 28% desconoce lo consultado; y, el 9% no tiene estudiantes apoyado por CIMA (ver Figura 21).

Figura 20.

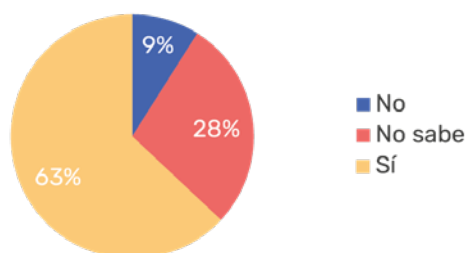
Conocimiento de CIMA.



Nota. Elaboración propia. Para mayor información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 8. Conocimiento de CIMA.

Figura 21.

Tengo estudiantes que necesitan ajustes razonables y conocen la labor que realiza CIMA.



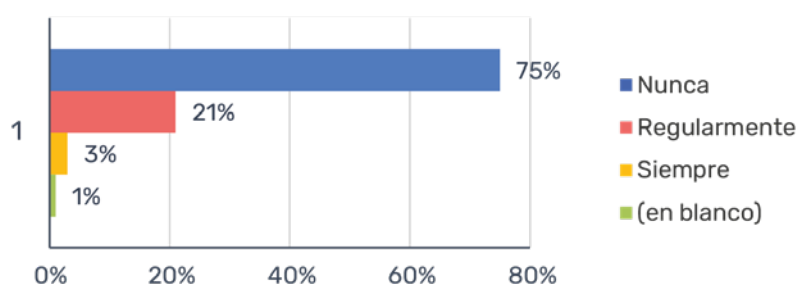
Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 57. Tengo estudiantes que necesitan ajustes razonables y conocen la labor que realiza CIMA.

4.2. Condición de salud: el 8,7% de los estudiantes consultados reportan que tienen una condición discapacidad física, psicológica o social diagnosticada; así mismo, el 14,7% tiene sospecha de tener una condición (ver Figura 22). Relacionado con lo anterior, los docentes refieren (63%) que existen estudiantes que requieren la realización de ajustes razonables.

Figura 22.*Condición de discapacidad.*

Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 6. Condición de discapacidad.

Un dato preocupante arrojado en la encuesta es que los estudiantes que cuentan con algún tipo de diagnóstico informan que han recibido “regularmente” (21%) y siempre (3%) algún tipo de discriminación por parte de sus pares (ver figura 23).

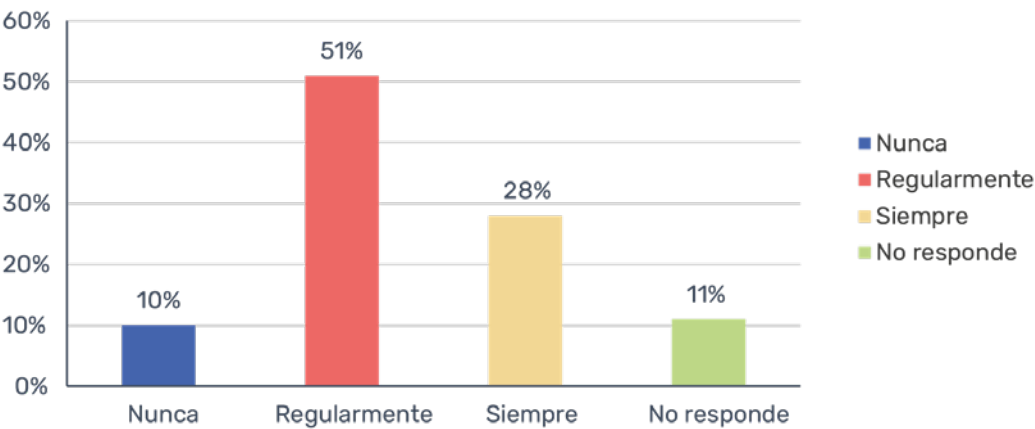
Figura 23.*Trato discriminatorio a los estudiantes diagnosticados.*

Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 18. Trato discriminatorio a los estudiantes diagnosticados.

4.3. Efectividad del Programa CIMA: Según la opinión de los estudiantes con respecto a la efectividad de la Unidad CIMA, el 51% manifiesta que lo es regularmente; el 28% categorizó siempre; y, el 10% lo calificó como nunca, por último, el 11% no respondió la pregunta (ver Figura 24). Por su parte, existe una opinión dividida por parte de los docentes, es así como el 38,46% sí considera

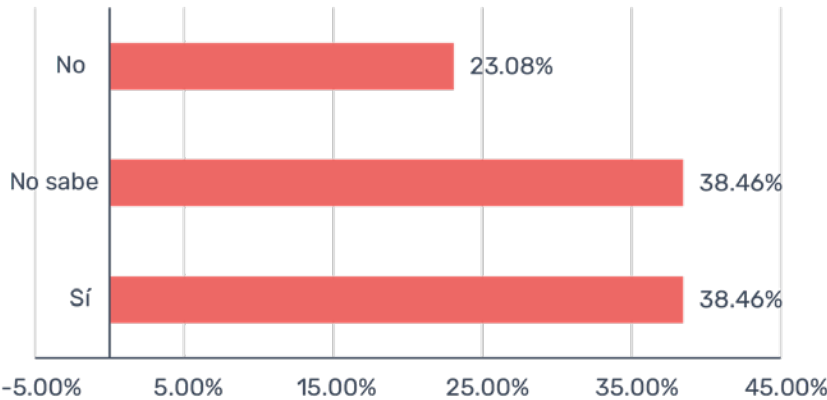
oportuna las entregas de ajustes razonables que realiza CIMA en el transcurso del año académico, pero, el 38,46% no sabe si sea apropiado lo realizado por la Unidad, sin embargo, para el 23,08% no es pertinente (ver Figura 25).

Figura 24.
Percepción de la efectividad del CIMA según estudiantes.



Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 9. Efectividad de CIMA.

Figura 25.
Percepción de los docentes sobre las entregas que realiza CIMA, respecto de los ajustes razonables de estudiantes en el transcurso del año académico.

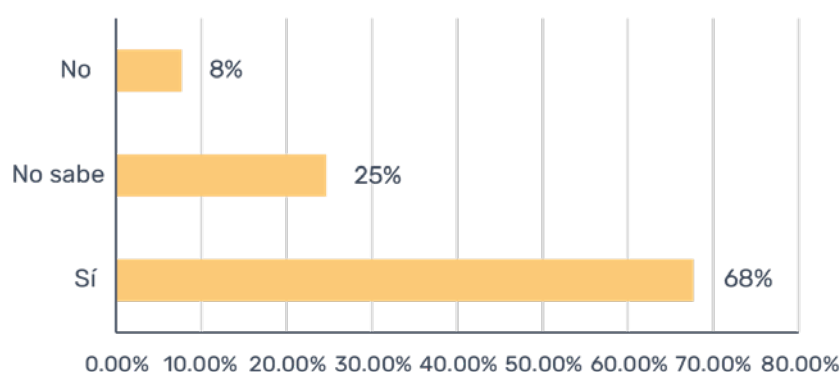


Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 62. Percepción de los docentes sobre las entregas que realiza CIMA, respecto de los ajustes razonables de estudiantes en el transcurso del año académico.

En cuanto a la implementación en sus clases de los ajustes razonables que proporciona la Unidad del CIMA, se conoció que el 67,6% de los docentes sí los implementa; el otro 24,6% no sabe; y, el 7,6% no lo hace (ver Figura 26).

Figura 26.

Estudiantes que necesitan ajustes razonables y están en acompañamiento de CIMA, según conocimiento de los docentes.

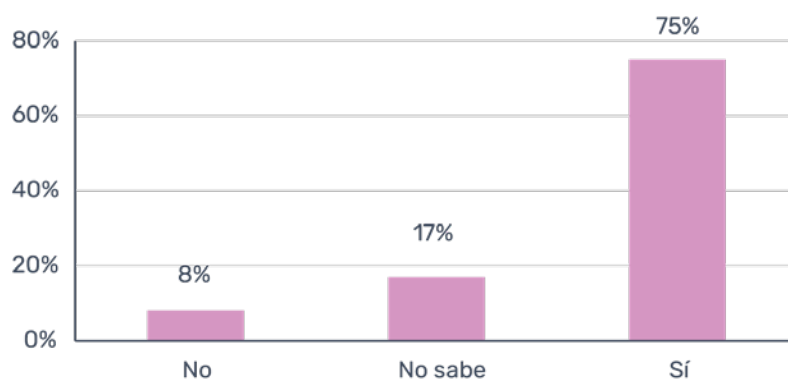


Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 59. Estudiantes que necesitan ajustes razonables y están en acompañamiento CIMA, según conocimiento de los profesores.

Hay dos datos relevantes que llaman la atención, referente a esta dimensión de efectividad de CIMA: del 75% de los docentes consultados expresan que la Unidad debe implementar acompañamiento a los docentes en contextos reales, cifra que contrasta con el 17 % de los profesionales que no se abre a espacios de diálogo metodológico con colegas.

Figura 27.

Acompañamiento de CIMA a los docentes en el contexto real de la clase.



Nota. Elaboración propia. Para más información ver Informe 2: Sistematización de Información Resultante de Diagnósticos Participativos, Figura 60. Acompañamiento de CIMA a los docentes en el contexto real de la clase.

Análisis de grupos focales desde la perspectiva de estudiantes, docentes y equipo CIMA

CATEGORÍA 1 |

Dificultades comunicativas del estudiantado

Referida a las dificultades que presentan el estudiantado de pregrado de la Universidad de Talca para comunicarse de manera-oral y escrita- en ambientes académicos y sociales analizado desde la perspectiva de los propios estudiantes, docentes y equipo CIMA.

Corresponde a la relación causa-desempeño de la transmisión de mensajes, en los que la utilización de la voz, gestos y emociones no acompañan las ideas y la conexión entre el sentido del mensaje y el lenguaje corporal del estudiantado



Estudiantes

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes se identificó un patrón donde manifiestan que en el espacio de la universidad han tenido problemas para socializar en público. Según comentan *"en el colegio no tenía problemas para hablar en público", "en el colegio era un entorno familiar"*.

Lo antes mencionado les produce ansiedad y tensión por la cantidad de personas con las que interactúan en esta: *"ahora en la U son desconocidos y me da ansiedad", "ahora sí, me da ansiedad donde son tantas personas que me están mirando, me quedo en blanco"*. Un participante explica que el constante cambio de los docentes le exige trabajar en su capacidad de adaptación: *"los profesores cambian constantemente. He tenido que adaptarme y entender a los profesores"*.

Referente a la metodología expresan, *"cuesta interactuar con ellos, interferir en las clases, en las metodologías, hay poca diversidad en la forma como enseña"*.



Docentes

Los docentes enfatizan en el alto índice de estudiantes con problemas comunicativos lo cual repercute en sus habilidades sociales. Lo anterior, lo relacionan en su mayoría con el posible aumento de estudiantes del espectro autista, (CEA), “pareciera ser que actualmente vemos más estudiantes con condición de TEA”. En cuanto a las debilidades, indican que: *“hablando con estudiantes sientes sus dificultades para las presentaciones orales”*; además, expresan que *“hay déficit en los aspectos expresivo-orales y escritos”*; y, existen *“dificultades en el manejo de las habilidades sociales”*.

Lo anterior, genera preocupación por el equipo docente que participa en el espacio de diálogo; pues, consideran que los jóvenes no manejan un vocabulario amplio, les cuesta expresarse y establecer relaciones. Por lo anterior, plantean que esto podría incidir en el futuro campo laboral; según uno de los docentes, *“hay estudiantes a los que uno se acerca y ven que no han podido encontrar empleo y el factor común es el poco manejo de las habilidades blandas”*.

Otro de los docentes destaca la importancia de que se trabaje en las habilidades comunicativas de los jóvenes y que operen de manera interdisciplinaria entre docentes: *“El problema también es nuestro, hay que trabajarlo de forma interdisciplinaria”*.

En cuanto a las metodologías implementadas consideran que estas deben ser más flexibles con el objetivo de adaptarlas a la diversidad; para esto resaltan la relevancia de la formación permanente de los docentes para mejorar sus destrezas orales y también entiendan los constantes cambios en los perfiles del estudiantado, en pro de llegar a ellos de manera asertiva, *“creo que las metodologías no alcanzan a ser flexibles para abordar esa diversidad, no alcanzamos a ser adaptados a la diversidad.”*

CIMA (Unidad de Acompañamiento Estudiantil, Universidad de Talca)

Dentro de las principales dificultades fue identificada que la falta de seguridad al hablar en los estudiantes ha obstaculizado su empoderamiento y establecimiento de relaciones interpersonales y grupales, lo cual se ve reflejado al iniciar sus prácticas y en el desempeño académico. Ante esto un docente menciona: *“les cuesta empoderarse del papel que tienen, asumir que no dependen de su docente”*.

Además, muchos universitarios que temen a hablar con sus docentes y compañeros por miedo a equivocarse o que conozcan sus notas. Un docente

comenta *“nos llegan estudiantes con problemas de comunicación, en mis carreras los estudiantes no se sienten seguros al hablar”*. Este punto de vista también coincide con el expresado por otro docente vinculado al área psicoeducativa: *“quedan atrapados en un vacío ya que no saben comunicarse ni como pedir ayuda, los estudiantes tienen miedo al error, poca tolerancia a equivocarse, no se lo toman como una instancia de aprendizaje”*

Y, con respecto a la interrogante que busca identificar propuestas orientadas para mejorar su experiencia, el personal de apoyo psicosocial, indica: *“los ajustes razonables propuestos a los docentes pretenden generar espacios para formar equipos. Hay varios factores que influyen en el proceso de integrarse a la vida universitaria”*.

En conclusión, las principales dificultades comunicativas de los estudiantes según los grupos abordados son: primero, el bajo desarrollo de sus habilidades sociales, destacando la capacidad de adaptación; la relación distante con sus pares y docentes, especialmente por el miedo al error; y, el no poder expresar sus ideas en público. Segundo, relacionado con el ámbito anterior, es el ambiente académico (psicológico y social) manifestado por jóvenes que no identifican las aulas universitarias como espacios seguros y acogedores o no como acostumbraban en la educación media. Y, tercero, las metodologías de enseñanza aplicadas por el cuerpo docente, consideradas como homogéneas y poco flexibles a las nuevas formas de aprendizaje del estudiantado.

CATEGORÍA 2 |

Estrategias de regulación emocional

Categoría relacionada al análisis de las estrategias utilizadas por los docentes para el abordaje de situaciones que afectan a los estudiantes y que requieren regulación emocional durante espacios de disertación en contextos académicos.

Corresponde a la identificación de recursos y medios de aprendizaje seleccionados y promovidos por el/la docente, en atención a las nuevas formas de aprender del estudiantado y sus necesidades específicas. Asimismo, están suscritas a marcos teóricos e ideológicos, cognitivos, éticos y emocionales.



Docentes

Mediante el análisis realizado se logró identificar que cada docente adopta estrategias diferentes para apoyar a sus estudiantes cuando presentan cuadros de estrés al realizar sus presentaciones orales. Uno de los presentes plantea que el enfoque que aplica varía según el diagnóstico, puesto que, cuando presentan diagnósticos médicos les brinda acompañamiento y protección de su integridad emocional: *“hay estudiantes que tienen condiciones médicas que les impiden expresarse normalmente – hubo un estudiante que por el desarrollo de su cerebro se bloqueaba en público-. Cuando ocurren estas situaciones uno intenta calmar al estudiante.”*

Con relación a lo mencionado en el párrafo que antecede, una docente explicó que practicaba previamente con sus grupos específicamente asociados a diagnósticos clínicos, con el objetivo que estos mejoraran sus discursos: *“practicábamos esa exposición desde antes, aunque no era suficiente. A través de la práctica igual había un pequeño logro”*. Por otra parte, existen docentes que reúnen a sus estudiantes para conversar a través de una mesa circular con la finalidad de generar un espacio donde los estudiantes se sientan más cómodos *“empezamos a reunirnos en la sala de forma circular para poder conversar y les pedía que leyeran en voz alta, se movieran”*. También se abordaban así las exposiciones grupales con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes, reforzando su confianza, no obstante, les enseñan a prepararse para evitar que improvisen y recaigan en ansiedades, *“hacemos muchas exposiciones grupales y eso lo identificamos como una dificultad, hemos perdido la capacidad para evaluar individualmente”*. Por último, un docente resaltó la importancia que los académicos insten a *“diversificar las metodologías y entender la evaluación como parte del proceso”*.

CIMA (Unidad de Acompañamiento Estudiantil, Universidad de Talca)

A partir del análisis se identificó que todos realizan una valoración previa o diagnóstico y con base a esto establecían la estrategia a implementar, cabe resaltar que, las acciones desarrolladas variaban según las áreas:

- **Acompañamiento para la Inclusión:** Manifestó el participante que *“primero se identifica el tipo de dificultad que tiene el estudiante”*; posteriormente, implementaban estrategias como salir de la sala de clases y la concientización con los docentes disciplinares, *“usamos estrategias como salir de la sala de clases, concientización con los profesores, em-*

patía para hacer factible esto". No obstante, recalcó la importancia del plan para minimizar problemas comunicativos, puesto que, "en entrevistas personales, los estudiantes manifiestan este temor. el tener un plan es importante para hacer efectivo que el estudiante pueda comunicar".

Por otra parte, se expone que de los estudiantes con quienes realizan acompañamiento y han sido diagnosticados con algún tipo de condición de discapacidad, en ocasiones presentan otras valoraciones médicas, por ende, les realizan seguimiento integral: "en nuestro caso recibimos estudiantes que tienen algún diagnóstico de discapacidad y a veces está con otros diagnósticos, nosotros hacemos monitoreo en función de su tratamiento, desde psicoterapia como tratamiento farmacológico, monitoreamos que sigan la terapia, orientamos a los docentes respecto de los ajustes razonables, entregamos orientaciones", así mismo, efectúan a los docentes orientaciones y capacitaciones metodológicas con la finalidad que se realice un trabajo inclusivo "estamos trabajando en capacitar a los docentes para desarrollar un trabajo inclusivo. Deben entender que la evaluación es un proceso de enseñanza aprendizaje, ellos sienten que se los está lapidando".

- **Acompañamiento Psicoeducativo:** Dentro del análisis fue evidenciado que, en primera instancia se hace en conjunto con el estudiantado un análisis de la presentación asociada a algún módulo de la carrera, y a partir de allí se brindan las recomendaciones comportamentales y actitudinales para manejar el nivel de estrés antes de la presentación: *"es desde el análisis de la presentación, que damos tips para poder presentar, recomendaciones para manejar el nivel de estrés previo a la presentación".* Es importante recalcar que las sesiones psicoeducativas tienen una duración de 40 minutos y según el profesional del área durante este tiempo: *"nos vamos adecuando a lo que necesitan"*

También, el manejo de la ansiedad para la realización de exposiciones orales es trabajada en dos sesiones. En la primera se diseña la presentación y en la segunda la disertación. Cabe resaltar que, para potenciar las habilidades de los estudiantes se toman los conocimientos con los que llegan y trabajan en el fortalecimiento de estos; pero hacen énfasis que para el desarrollo efectivo de la estrategia hay que comprometer a los estudiantes y el cumplimiento de los tiempos: *"tomamos los conocimientos que ya traen y los tratamos de llevar a una mayor autonomía. Cuando llegan con una situación de un día para otro es muy difícil desarrollar una habilidad".*

Por parte del equipo CIMA se manifiesta que hay Escuelas donde existe mayor competitividad y se produce un mayor índice de ansiedad: *“hay carreras competitivas, en donde se genera mayor ansiedad (Arquitectura, Música, Diseño)”*; dado que, por la naturaleza del pregrado y el proceso de enseñanza, requieren alta creatividad e interactividad, lo cual ha generado según explican, burlas y comentarios desagradables en las aulas.

...

En síntesis, las estrategias de regulación emocional tienen un enfoque dialogante y de preparación por parte del equipo de docentes y profesionales de CIMA, teniendo como principal objetivo el aumento de confianza y autoeficacia por parte del estudiantado, permitiéndole asumir el momento de la exposición oral con mayores herramientas para reducir las posibilidades de “error”. Se deben incorporar como elemento positivo los procesos de diagnóstico y de sensibilización, capacitación y entrega de ajustes razonables de la Unidad de Acompañamiento Estudiantil, a directores de carrera para que sean ellos/as quienes reduzcan a sus equipos docentes.

CATEGORÍA 3 |

Comunicación oral

Corresponde a una habilidad dialéctica permanente, asociada a la gestión de emociones y desarrollo del pensamiento verbal, gestual y postural en contextos académicos. Esto implica el desarrollo de habilidades, saberes y recursos por parte del estudiantado y el/la docente.

La siguiente categoría tiene relación con los elementos que obstaculizan o fortalecen la comunicación oral; por tal motivo, se divide en cuatro subcategorías: i. Barreras de comunicación oral entre estudiantes; ii. Apoyo docente; iii. Apoyo Institucional; y, iv. Apoyo externo u otro.

CATEGORÍA 3 |

Subcategoría 3.1. Barreras de comunicación oral entre estudiantes. :

Subcategoría referida a los elementos que no permiten u obstaculizan una adecuada comunicación entre pares.

Se enmarcan en los principios de convivencia democrática y compromiso social. Se identifican como episodios de dificultad para realizar preguntas, trabajar en equipos y hablar en público, impactando la autoeficacia del estudiante como motor para conseguir cierto nivel de competencia.



Estudiantes

Se identifican opiniones divididas entre la existencia o ausencia de barreras en la comunicación verbal con sus pares, una parte importante de los participantes (50%), considera que existen problemas: *“si existen, son todos muy distintos”*; *“yo siento que existen barreras, pero hay otras personas que no tienen”*; y, la otra mitad argumenta que no e incluso mencionan que hay buena relación entre compañeros: *“en mi caso no ha habido problema”*, *“en mi carrera tampoco hay problema”*. Es interesante la postura de uno de los participantes planteando que *“hay personas serias y distantes. Por tanto, esto dificulta la conformación de grupos de trabajos”*



Docentes

Una participante hace énfasis que los problemas comunicativos de los estudiantes se han agudizado dado que, en años anteriores estos casos no eran tan frecuentes, lo cual genera un desafío en la educación superior, *“la universidad realmente ha avanzado bastante, hace 20 años atrás nunca hubiéramos visto el tipo de estudiante que hay ahora”*.

CIMA (Unidad de Acompañamiento Estudiantil, Universidad de Talca)

Algunos de los comentarios hacen referencia a la estructura de la clase cerrada.

Referente a la realización del Diplomado de Educación Basado en Competencias de la Academia Docente, expresan que no se obtienen habilidades blandas para trabajar con los estudiantes por el esquema de la Universidad. Un participante del equipo CIMA comenta *“cuando se ingresa a hacer clases se cursa el Diplomado en Educación Basado en Competencias, pero no se entregan habilidades para el trabajo con los estudiantes. El esquema que posee la universidad dificulta implementar los ajustes”*. Además, manifiesta

que la estructura de la clase se dificulta generalmente cuando hay más de 40 estudiantes inscritos.

En cuanto a las barreras de comunicación oral entre estudiantes no se reportan grandes dificultades; sin embargo, sí se destaca que las características de la personalidad de los jóvenes repercuten en la relación con sus pares. Por último, es importante destacar que los profesionales indican no contar con las herramientas para minimizar las barreras que se puedan generar por la estructura de las clases, número de estudiantes u otros factores.

CATEGORÍA 3 |

Subcategoría 3.2. Apoyo docente: En esta categoría se analiza el apoyo docente: a) apoyo de los docentes para desempeñar su rol en una educación inclusiva; y, b) el apoyo entregado a los estudiantes.

Corresponde por una parte a la gestión pedagógica del docente -aspecto curricular, planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje en aula presencial y virtual, evaluación, retroalimentación y apoyos específicos.

También, concierne a la labor que realiza la Unidad de Apoyo al Estudiante (CIMA) con los docentes; y, a la labor que realiza CIMA con el estudiantado en sus tres áreas de apoyo: Acompañamiento Psicoeducativo, Acompañamiento Académico y Acompañamiento para la Inclusión.



Estudiantes

Según las respuestas brindadas por la mayoría del estudiantado sus docentes adoptan una postura vertical la cual los hace sentir inferiores e intimidados como en los casos del área de la salud y ciencias: *“los profesores, en el área de la salud tienden a mostrarse muy superiores y nos hacen sentir inferiores, esto es intimidante frente a las dudas”, “los profes agrónomos son simpáticos, pero los de las ciencias son diferentes”, “se nota el rechazo, da miedo volver a preguntar o intentar hacer cosas”, “distancia entre profes y estudiantes”. Además, manifiestan que algunos docentes no cuentan con habilidades de autorregulación y manejo grupal para realizar sus clases: “una vez un profesor golpeó una mesa para hacernos callar”.*

No obstante, a partir de las observaciones realizadas se logra inferir que existe un grupo de académicos que requieren ser orientados sobre temas como regulación emocional, habilidades blandas, manejo de grupo e involucrarse más con sus estudiantes mediante espacios de diálogo que permi-

tan “romper el hielo”, según palabras de un estudiante: “a nivel universitario falta trabajar con las personas”, en aras de promover la participación del estudiantado en las clases y mejorar la comunicación de estos en las aulas.

Enfatizando en lo anteriormente planteado, se identificó que según la percepción que tienen de sus docentes, a estos les hace falta empatía con aquellos estudiantes introvertidos: “a los profes les falta empatía cuando un estudiante no habla”, “a uno le cuesta hablar”. También, comentaron algunos estudiantes que sus docentes no implementan las sugerencias establecidas en el plan de apoyo: “los profesores dicen que no conocen los planes de apoyo”, “profes no han hecho adecuaciones que estaban en el plan de apoyo”; y, prefieren evitar conversar sobre esto con sus docentes, porque les genera estrés hacerlo, dado que tienen dificultades para expresar sus ideas: “no está la confianza para conversar y proponer”, “ya me da estrés hablarles, soy una persona que tiene dificultades para hablar, soy autista”



Docentes

A partir de la retroalimentación hecha por los docentes, una participante comenta que no recuerda haber recibido planes de apoyo de CIMA, “cuando estaba en docencia no tuve la experiencia de haber recibido informes de CIMA, no sé si estaban hace 4 años, los docentes clínicos no teníamos acceso a eso. Me parece bien que exista”. Los otros docentes recalcan que sí les ha servido, sin embargo, les ha tocado adoptar otras metodologías teniendo en cuenta las condiciones de salud -física, mental y emocional que presenten sus estudiantes. Esto a veces trae complicaciones, porque hay estudiantes que no reportan sus diagnósticos ya que no quieren ser tratados de manera diferente.

“Lo que hace CIMA, me ayuda”, “me han llegado estudiantes con problemas de salud mental por lo que tengo que adaptar ciertas metodologías”.

CIMA (Unidad de Acompañamiento Estudiantil, Universidad de Talca)

Se hace énfasis en las metodologías activas a través de la docencia inclusiva como medio para garantizar el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y la manera en que se involucran en las asignaturas: “Las metodologías activas permitirían flexibilizar la enseñanza, están directamente relacionadas con nuestro modelo educativo, dejamos de lado el foco en el docente, y nos centramos en los estudiantes, conocemos las características que tienen”.

Lo expresado genera desafíos, puesto que se cuenta con estudiantes que presentan un diagnóstico y otros no cuentan con ello. Así mismo, hay imprevistos en las aulas asociadas a factores estresores, para lo cual se requiere que el estudiantado sea tratado de manera proactiva ante las circunstancias presentadas: “es un desafío aplicar metodologías activas, docencia inclusiva, ya que no solo vamos a tener estudiantes categorizados, hay otros que no tienen un diagnóstico”

...

En conclusión, los docentes en la Universidad de Talca cuentan con una Unidad de Acompañamiento Estudiantil (CIMA) que tiene el propósito de orientar el quehacer académico; sin embargo, estos espacios y acciones pueden ser insuficientes dado el número de docentes, los requerimientos y los desafíos que actualmente tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a los jóvenes, puede apreciarse que quienes más requieren apoyo se les dificulta solicitarlo por la falta de confianza y habilidades comunicacionales asociadas a su condición. Y, en el caso de los docentes, es necesario ampliar los espacios de formación y actualización en metodologías inclusivas.

CATEGORÍA 3 |

Subcategoría 3.3. Apoyo institucional: Se relaciona con los apoyos que recibe el estudiantado a través de unidades, áreas o programas de la universidad.



Estudiantes

Asociado a un elemento obstaculizador, un participante del grupo focal que recurrió a CIMA para recibir ayuda manifestó que lo contactaron tarde y que la persona encargada de hacerlo no mostró mucho interés sobre su situación, generando mayor ansiedad dado que, le hace el seguimiento mediante WhatsApp y en muchas ocasiones lo deja en visto: “me contactaron super tarde. El contacto con ella es a través de WhatsApp. A veces le escribo y me deja en visto y me da ansiedad.”

CIMA (Unidad de Acompañamiento Estudiantil, Universidad de Talca)

En la siguiente subcategoría, Apoyo Institucional, se reconocieron los elementos facilitadores y obstaculizadores del proceso de apoyo y acompaña-

miento al estudiantado considerando los diferentes estamentos institucionales. Entre ellos se destacan:

Elementos facilitadores: Con base a la respuesta del equipo CIMA se identificó que los asistentes de escuela presentan un mayor acercamiento con los estudiantes, permitiendo esto identificar aquellos casos que requieran intervención para brindar el acompañamiento o apoyo necesario: *“las asistentes de escuela, tienen mucho contacto con los estudiantes, son la primera línea con los estudiantes”*, dado que los estudiantes lo ven como un factor protector, convirtiéndose en un aliado potencial para trabajar en la permanencia del estudiantado en la Universidad.

Elementos obstaculizadores: Desafortunadamente a juicio de los profesionales del Equipo CIMA, existen elementos obstaculizadores relacionados con la falta de comunicación, desconocimiento y uso de la información, distribuyéndolos de la siguiente manera:

- a. **Carga laboral:** Los participantes manifiestan que hay una carga laboral en todos los factores involucrados en el ámbito universitario por las exigencias de las metas y/o asignaciones contempladas, *“muchas exigencias respecto de lo que se tiene que lograr”*. Además, resaltan que *“hay resistencia al cambio por parte de los docentes, pero hay que llevarlos a hacer un cambio y que no sea un agobio”*, por ello, sugieren replantear el Diplomado en Educación Basado en Competencias en aras de adaptarlo al nuevo modelo educativo *“Cuando se ingresa a hacer clases se cursa el Diplomado en Educación Basado en Competencias, pero no se entregan habilidades para el trabajo con los estudiantes”*.
- b. **Dudas sobre reglamentos universitarios:** Hacen énfasis que por parte de las Escuelas se desconocen los lineamientos de la Universidad, haciendo que se brinde información incorrecta por parte de estas a los estudiantes: *“dan información errónea a los estudiantes, y llegan angustiados por información incorrecta”*.
- c. **Carga académica estudiantil:** Fue identificado un alto grado de obligaciones académicas catalogado por la Unidad como *“horrible”*, lo cual dificulta los acompañamientos realizados; por ello, se sugirió un ajuste de la carga estudiantil, puesto que, además está siendo incumplida la reglamentación, *“Nos cuesta mucho acompañar a los estudiantes porque tienen sobrecarga horrible. Hay reglamentación, pero no se cumple. Hay un discurso y lo que se está haciendo es otra cosa”* *“hay horarios protegidos que se ocupan con laboratorios o tutorías”*

Por otra parte, otros participantes comentaron que personas cercanas a ellos por miedo a sentir que su trato sería diferente, decidieron no informar su diagnóstico durante la vinculación a la Universidad, generando posteriormente una desvinculación voluntaria, *“tuve una compañera que no lo quiso hacer, al final se fue, porque no se sentía capaz de estar en la universidad”, “quieren ser tratados igual que el resto, por eso no reportan lo que ocurre”*.

Finalmente, por parte del equipo CIMA llegaron a la conclusión que se debe mejorar las habilidades blandas en los docentes, principalmente aquellas de carácter comunicacional, *“es necesario mejorar en los docentes, en especial sus retroalimentaciones a los estudiantes”*. Así mismo, se debe innovar en la didáctica y teorías de la enseñanza, puesto que, generalmente manifiestan que lo hacen como ellos fueron formados, incidiendo de manera negativa sobre la salud mental del estudiantado: *“es importante que se mejoren las prácticas. Se requiere que los docentes y la universidad en general se haga cargo de la salud mental y considerar que se debe abordar”*.

...

Referente al apoyo institucional, según lo expresado por los participantes, son superiores los elementos obstaculizadores que los elementos facilitadores, destacando como aspecto positivo la relación entre asistentes de escuelas y estudiantes, esto por la comunicación directa, apoyo en la solución de situaciones y orientación permanente. Como aspecto a mejorar, existe la necesidad urgente de cumplir los reglamentos y acuerdos establecidos en función de la salud mental del estudiantado (horario protegido) y fortalecer las **habilidades blandas** de los docentes, la carga académica y laboral; y, las relaciones de empatía entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

Otro aspecto pendiente de abordar son las prácticas docentes y la calidad de las retroalimentaciones en desmedro de la reserva del diagnóstico de algunos estudiantes.

CATEGORÍA 3 |

Subcategoría 3.4. Apoyo externos u otros: Corresponde al apoyo de especialistas externos a la universidad, del área de la comunicación y el comportamiento. Así como también apoyos no convencionales entre pares.



Estudiantes

Dentro de los tipos de apoyo externo a la Universidad, los estudiantes destacan el trabajo realizado con profesionales del área de la salud. Uno de los participantes que tomó terapia psicológica manifiesta haber tenido mejoras en su comunicación interpersonal: *“ahora hablo más, me siento más feliz, converso con mis amigos y me siento bien”*

- **Apoyos informales externos:** Un participante informa que existe un grupo de WhatsApp autoconformado por estudiantes de la universidad, para personas del espectro autista, del cual no ha participado con regularidad: *“yo sé de un grupo de WhatsApp que existe en la universidad, pero no he participado mucho”*. Además, resalta que algunas personas no cuentan con diagnósticos por razones ajenas a la universidad y por esto *“hay compañeros y compañeras que no pueden participar de estas instancias, pero al no tener diagnósticos no son escuchados, hay gente que llega a puntos muy críticos y ahí recién son escuchados”*.

...

En cuanto a los apoyos externos que pueden tener los estudiantes éstos se asocian a su condición económica por lo tanto son limitados. Llama la atención la autoconformación de apoyos entre pares sin mediación institucional.

CATEGORÍA 4 | Desafíos

Corresponde a los elementos pendientes de transformar para garantizar la calidad y equidad en la trayectoria académica del estudiantado. Entre estos se identifica:

- **A nivel docente:** la promoción del aprendizaje colaborativo e intercambio de recursos generados.
- **A nivel estudiantil:** la comunicación de altas expectativas en función de la evaluación del desempeño académico.

CIMA (Unidad de Acompañamiento Estudiantil, Universidad de Talca)

Según la información entregada por los asistentes al espacio de grupo focal, los desafíos para que los ajustes razonables tengan un impacto en la permanencia y egreso de los estudiantes de pregrado, deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

a) Comunicación efectiva CIMA - Escuelas - Docentes: El énfasis está puesto en la socialización oportuna de las entregas de los ajustes razonables a el/la Directora/a de Escuela; sin embargo, no en todos los casos existe una “bajada de la información” al resto de los integrantes de sus equipos. *“Entregamos ajustes al director de escuela”,* por ello, se puede inferir que si esta información no es comunicada mediante espacios de diálogos de manera descendente se complica que se obtengan los resultados previstos, *“pero si este no baja la información esto se hace difícil... es generar espacios de diálogo”.*

- **Articulación para mejorar capacidad de respuesta:** Corresponde al trabajo interdisciplinario entre las Escuelas y CIMA en el proceso formativo de los estudiantes, asociado a la mejora de capacidad de respuesta de la Unidad considerando los perfiles de egreso: *“a veces nos pasa que vamos a las Escuelas y nos dicen que porqué les estamos exigiendo esto, y no es eso, es como nos articulamos interdisciplinariamente para favorecer el proceso formativo de los estudiantes”, “es importante que desde las Escuelas nos señalen cuáles son sus necesidades particulares”.*
- **Visibilización y promoción de CIMA:** Con esta subcategoría se reconoce la importancia del quehacer de la unidad CIMA y el apoyo que se entrega a los estudiantes durante su trayectoria académica y a los docentes en su dimensión pedagógica, junto a la necesidad urgente de comunicar asertivamente lo que se hace en la unidad. Un participante comenta: *“no se entiende lo que nosotros entregamos a los estudiantes. A veces lo ven como barrera por no conocer”, “el tema es que el docente nos vea como apoyo”.* Además, expresan que la finalidad de CIMA no busca dificultar la labor de los docentes, sino facilitar el paso de los estudiantes durante su vida universitaria: *“los docentes, que se tomen de buena forma. Nuestra labor es facilitar el paso de los estudiantes por la universidad”.*
- **Rol docente en una cultura inclusiva:** Existe una tendencia por parte del estudiado a asumir un rol pasivo en el aula y por eso la importancia de que los docentes incorporen un trato enmarcado en la empatía y

comunicación, sin resistencia a los cambios que el entorno académico exija, *“Los estudiantes tienden a tomar un rol pasivo desde su condición, es importante que los docentes empaticen con la situación”, “Los docentes a veces tienen resistencia al cambio”,* así mismo, resaltan la relevancia que entre los docentes se apoyen compartiendo metodologías y experiencias inclusivas, *“Es importante que los docentes compartan las experiencias con otros docentes”.*

El trabajo colaborativo, y disposición que se necesita, también destaca en esta subcategoría; por ello, la Unidad de Acompañamiento al Estudiante (CIMA) hace referencia sobre la importancia de la docencia inclusiva donde además se realicen las retroalimentaciones necesarias de manera asertiva y empática, *“Nosotros vemos que se requiere docencia inclusiva, la comunicación efectiva es necesaria”.* Dado que, en ocasiones los estudiantes quedan marcados porque el feedback lo realizan desde la equivocación y no desde los aspectos a mejorar, *“Hay estudiantes que se les hace retroalimentación desde el error, y no desde las fortalezas o los aspectos a mejorar”.* Además, enfatizan lo necesario que por parte de las direcciones de Escuelas socialicen los datos de matrículas: *“El rol de las direcciones de escuela es clave. No sabemos que se hace con los datos de matrícula, con las brechas, como se utiliza la información que se levantó al momento de la matrícula”.*

...

En síntesis, los desafíos de la Universidad son múltiples, algunas de las recomendaciones más reiteradas son: la articulación efectiva entre las escuelas y CIMA; mejorar los niveles de comunicación tanto institucional, como entre unidades y equipos de docentes y relación estudiante- docente; el fortalecimiento del modelo educativo, materializado en sus cursos y módulos; y, el empoderamiento de las prácticas docentes enfocada en el nuevo modelo, asociado a metodologías innovadoras e inclusivas.

CATEGORÍA 5 | Proyecciones

Implican una mirada sistémica y a largo plazo de las condiciones institucionales y condiciones subjetivas de los agentes responsables del proceso educativo (en este caso los/as docentes universitarios) para garantizar la educación superior como un derecho.

CATEGORÍA 5 |
Subcategoría 5.1. Proyecciones académicas: asociados a la carrera que se encuentran cursando y a su vez a la educación continua (posgrados)



Estudiantes

Los estudiantes consideraron que en el ámbito académico tienen una perspectiva futura creada con base a la experiencia de sus compañeros que cursan años más avanzados, donde les han manifestado que con el pasar del tiempo habrá mucha más exigencia formativa; pero, que en el transcurso de la carrera se fortalecerá la afinidad con los docentes, *“he hablado con compañeros más grandes y dicen que los primeros años son los más complicados”, “dicen que los primeros años es más exigente”*. Sin embargo, algunos estudiantes mostraron preocupación por el campo laboral e incluso considera importante la ayuda de sus docentes durante el inicio de esta etapa a modo de recibir una orientación durante este proceso de transición: *“voy a tener que elegir un profesor que me ofrezca ayuda y me acompañe. No sé cómo será en las prácticas”*

En cuanto a la formación de posgrado, algunos de los participantes manifiestan tener proyectos académicos posterior a la finalización del pregrado; no obstante, también se han planteado especializarse en aquellas ramas las cuales reduzca la probabilidad o la necesidad de interactuar con terceros *“había considerado tomar un área en que no tuviera contacto con personas”, “me cuesta mucho la interacción con personas”*.

...

En conclusión, para los estudiantes consultados existe una preocupación por su desempeño durante sus estudios académicos de pregrado, incluyendo la instancia de práctica profesional. Y, en cuanto a los estudios de posgrados

quienes comentan se visualizan más en estudios que minimicen el contacto permanente de grupos amplios de personas.

CATEGORÍA 5 |

Subcategoría 5.2. Política inclusión: Avance del impacto inclusivo en la cultura organizacional y prácticas que promuevan valores, acciones y dinámicas en pro de la inclusión.

CIMA (Unidad de Acompañamiento Estudiantil, Universidad de Talca)

- **Subcategoría 5.2. Política de Inclusión:** La Unidad de Acompañamiento Estudiantil, enfatiza que la evaluación de la Política de Inclusión en la Universidad puede ser considerada desde el punto de vista estudiantil como positiva: *“desde el punto de vista estudiantil, podríamos pensar que hacemos bien”, sin embargo, hace énfasis en que se debe reforzar la inclusión, puesto que, aún hay oportunidades de mejora: “la política habla de distintos actores que abordan la inclusión, está en un papel, pero no se está abarcando”.*

También realizaron una crítica a la difusión e implementación de estas, porque manifiestan que aún no está siendo abarcado en su totalidad; por esto, recomienda que desde el proceso de inducción de la universidad se refuerce la política: *“hay que culturizar a la gente que ya está acá, pero se podría hacer algo con la gente que va llegando”.*

...

Para finalizar, la Política de Inclusión es una apuesta naciente por parte de la Universidad con diversos desafíos; por ende, requiere evaluación de su avance, apoyo y articulación entre los diferentes estamentos de la institución como se ha manifestado anteriormente.

Análisis entrevistas a familias

En el proyecto se desarrollaron espacios de entrevistas con familias de estudiantes de pregrado que cuentan con plan de apoyos de CIMA, con el objetivo de reflexionar sobre las perspectivas de un grupo muchas veces marginado de las decisiones metodológicas en contextos universitarios.

El espacio de diálogo se dividió en dos categorías, la primera referente al contexto y experiencia familiar; y, la segunda, al contexto universitario. A continuación, se presentan los resultados del análisis:

CATEGORÍA 1 |

Contexto y experiencia familiar

La presente categoría reconoce la experiencia de las familias utalinas, cuyo hijo/a cuenta con un plan de apoyo de la Unidad de Acompañamiento del Estudiante CIMA y es parte de alguna carrera de pregrado. Para analizar este apartado, se subdividió la macro categoría en tres subcategorías, ellas son: contexto, diagnóstico y dinámica familiar.

CATEGORÍA 1 |

Subcategoría 1.1. Contexto: Comprende el reconocimiento de las experiencias familiares asociadas a la búsqueda de información a partir del diagnóstico de sus hijos/as, las etapas más complejas, medicación y otros temas relevantes al rol de acompañamiento.



Contexto Familias

Los familiares de estudiantes universitarios con algún tipo de necesidad, trastorno, condición y diagnóstico de salud compartieron su experiencia parental. En un primer momento relatan la experiencia previa, durante y posterior al proceso de diagnóstico. Una familia expresa que pudieron conocer la condición de su hijo en la etapa infantil temprana (cinco años), después de visitar diferentes especialistas y eso le permitió acompañar y orientar las di-

ferentes necesidades de su hijo con diagnóstico TEA, lo que ha contribuido al desarrollo adecuado del estudiante.

En cambio, dos familias tuvieron conocimiento en la etapa juvenil y universitaria, puesto que las dos participantes manifestaron diferentes crisis al ingresar a la Institución -en uno de los casos en período de pandemia-, produciendo cambios constantes, inclusive de carrera universitaria, problemas de adaptabilidad, socialización y comunicación.

Con respecto al tema, es relevante señalar que, a las familias entrevistadas, les tomó un periodo amplio de tiempo la búsqueda de información, vinculación con especialistas, el reconocer las afectaciones de las situaciones por la que atravesaban sus hijos/as y en uno de los casos un mal diagnóstico.

En un segundo momento, plantean la relación con el tratamiento y la medicación, un familiar comunica que su hija “tiene poca actividad social y toma remedios fuertes, los tratamientos son desgastadores también”. Otra experiencia comenta que “dejó los medicamentos en primero básico, porque no le hacían bien y nos dedicamos al hábito de estudio. En séptimo básico se volvió más autónomo. A partir de octavo básico me pidió ayuda”.

Para finalizar, las familias consultadas expresan y esperan que todo el trabajo y esfuerzo realizado como familia de frutos y sus hijos/as puedan “tener una vida normal”, lo que evidencia la importancia del acompañamiento familiar para el éxito ante un diagnóstico de salud y las expectativas que tienen respecto de la comunidad utalina.

CATEGORÍA 1 |

Subcategoría 1.2. Diagnóstico

Esta subcategoría permite conocer la experiencia de las familias en el proceso de diagnóstico de los estudiantes, los principales desafíos y la aceptación por parte de este grupo a su condición de salud.



Diagnóstico Familias

Profundizando en el proceso de diagnóstico, las situaciones varían según lo expresado por cada familia, reconociendo a su vez que en algunos de los casos el conocer el diagnóstico afectó durante un período la no aceptación de su condición. En el caso de la estudiante con diagnóstico de bipolaridad

su padre manifiesta que “en un comienzo no aceptó su condición y se negó al tratamiento, ahora es distinto está mejor, se alimenta bien”. También añade “cuesta un poco encontrar qué es de su agrado, buscamos alternativas para poder comunicarnos”. Además, cuenta que su hija “se vio afectada con su diagnóstico. Hasta los 18 siguió un patrón, llegó el diagnóstico y comenzó a cuestionar el por qué estaba haciendo eso si no quería hacerlo (saludar)”.

En el segundo caso, “el diagnóstico no fue oportuno a diferencia de ahora que todos los niños tienen acceso”. Lo anterior, se expresa considerando la experiencia de otra hija con el Programa de Integración Escolar PIE del establecimiento educacional escolar al que asistió para evaluar a su hija de educación superior. Continuando con su relato, indica que “el neurólogo pidió una psicometría. Cayó en las manos asertivas, la psicóloga evaluó y a los 15 años le hicieron su diagnóstico”.

En el último relato en cuanto a las habilidades y características de su hijo, la madre señala: “yo sé que él en el tema de las habilidades sociales no es de lo mejor, pero, son cosas entrenables”, “Le apoyé a decir que no sin tener miedo, por ejemplo”.

“Es más estructurado y estereotipado, pero es lo típico del diagnóstico”, “Algunos lugares se anticipan”, “No creo que él se desregule, es de alto funcionamiento. Es muy concreto. Dentro de su carrera se ajusta al perfil”, “Participó en atletismo y otros deportes”. Yo estoy constantemente hablándole”.

CATEGORÍA 1 |

Subcategoría 1.3. Dinámica familiar y comunicación

La subcategoría refiere a las posibles afectaciones que puedan tener dentro de la dinámica familiar con relación al diagnóstico de salud y la comunicación e interacción; además, conocer las principales estrategias de comunicación, relación entre miembros de la familia y los desafíos a nivel comunicacional.



Familias

En cuanto a la dinámica familiar y las afectaciones que estas pueden tener las respuestas son muy variadas. En un primer caso, considera que “no afecta mayormente”; otros indican que “lo que más nos cuesta es la iniciativa. Hay que irlo dirigiendo, no se trata de que sea flojo o incapaz, hay que pautearlo”. Y, “conversamos, si hay algo que está afectando, aunque sea muy difícil lo comunicamos”, “Pero, hay días en que llega agotada por el exceso de trabajo en la U”.

Referente a las estrategias más efectivas de comunicación en el ámbito familiar, existe un común denominador relacionado a compartir momentos, especialmente aquellos que convocan a estar juntos en la mesa, por ejemplo, dialogando sobre diversas situaciones. “Siempre hemos funcionado con la verdad y soy bien abierta, comunicativa”.

Otras estrategias planteadas están en el apoyo al hijo en “organizar y estructurar” y conversar con él sobre situaciones hipotéticas y cómo podría actuar “lo proyecto en situaciones del tipo: qué harías si te pasar esto cómo lo resolverías. Y lo fundamental fue cuando se tomó la decisión de su carrera”.

En cuanto a la relación con sus hermanos, en términos generales se observan como positivas, pudiendo en algunos casos servir de apoyo para expresar sentimientos o situaciones que puedan ocurrirle, ejemplo: “su hermana tiene 29 años y lo que no logra comunicar conmigo sí lo hace con ella”. “Entre hermanas se llevan muy bien. Entienden sus códigos, gestos, conversaciones”. Al incluir a otros miembros, las familias expresan que: “con nosotros es más complicado, con visitas, por ejemplo, no participan mucho, porque se provocan momentos incómodos. Si alguien dice algo ofensivo ella sigue en lo que está”.

Para finalizar esta subcategoría, las familias coinciden en que el desafío comunicacional con sus hijos/as es complejo por situaciones vinculadas al estado de ánimo cambiante, inexpresividad, desconocimiento de temas de su agrado, entre otros factores. Algunos de los comentarios fueron: “soy yo quien le converso ella por sí sola no me cuenta nada”, “lo que más me ha costado es que a veces es muy plano... simple y sencillamente no hay más expresión facial”; y, “cuesta un poco encontrar qué es de su agrado, buscamos alternativas para poder comunicarnos”.

CATEGORÍA 2 |

Contexto Universitario

La siguiente categoría, Contexto Universitario, analiza la experiencia de las familias utalinas en el proceso de vinculación, servicios ofrecidos, calidad de los profesionales, ajustes razonables, relación familia-universidad y los desafíos que la casa de estudio tiene en el marco de la diversidad de enseñanza y aprendizaje.

CATEGORÍA 2 |

Subcategoría 2.1. Ingreso a la Universidad: Subcategoría que reconoce la experiencia de incorporación de los estudiantes con algún tipo de diagnóstico y su transición a la educación superior.



Familias

En la experiencia de las familias entrevistadas en cuanto al ingreso a la Universidad, en términos de apoyo y servicios disponibles coinciden con la expresión “no hubo apoyo”.

Un familiar manifiesta que para la Universidad no ha sido suficiente la credencial de discapacidad de su hija y al exigirle renovación de certificado genera en la estudiante mayor ansiedad y se siente que está siendo vulnerada, “cuando entró estaba diagnosticada con Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG), si le complicaban algunas cosas estallaba en llanto. A mí me faltó venir a conversar con la persona encargada de inclusión. Ella tuvo que acercarse, presentar certificados. Y ahora que tiene una condición que no cambia (autismo), pienso que el apoyo no está. La Universidad sigue pidiendo renovar el certificado de que tiene autismo. Esto requiere que pague neurólogo y se genere el documento. La credencial de discapacidad no es suficiente para la U. La U hace dos semanas pidió renovar el certificado, pero es absurdo que pidan emitir un certificado de una condición que no va a cambiar. Eso la vulnera en sus derechos”

Para finalizar, un familiar indica que no siente que la Universidad esté preparada todavía; sin embargo, “esto que están haciendo, creo que están dando el primer paso. Estos estudiantes van a ser universitarios y profesionales, la sociedad debe prepararse para ellos”.

CATEGORÍA 2 |

Subcategoría 2.2. Servicios ofrecidos por la Universidad: La subcategoría permite conocer la visión que tienen las familias sobre los servicios ofrecidos al estudiantado con algún tipo de diagnóstico; además, el apoyo a las necesidades de los educandos; y, las experiencias positivas en el marco de los servicios que entrega la institución.



Familia

Sobre los servicios específicos proporcionados para satisfacer las necesidades de los estudiantes dos familiares coinciden en la flexibilización de algunos docentes en “sus métodos” y espacios para “asistir a horas” con los especialistas tratantes. También, se destaca el rol del director de escuela; no obstante, verbalizan que “como madre de universitario una no maneja con quién hablar”.

En cuanto a los servicios actuales, se evidencia en las respuestas de las familias que desconocen cuales son; sin embargo, indican que “no hay un trato especial ni específico. No todos requieren lo mismo, no tienen la misma necesidad”; y, “lo que sí me gusta es el apoyo de los docentes, eso es bueno para ella”.

Otra madre plantea que no conoce los servicios y expresa que “yo creo que la U no es inclusiva, para ella todos los estudiantes son iguales. Ahora como servicio debiera tener algún protocolo, porque hay estudiantes que se desregulan”.

Al consultar a las familias sobre la respuesta de la Universidad a las necesidades de los estudiantes y su condición de salud las respuestas son variadas. El primer comentario tiene relación a la solución de problemáticas de la estudiante sin apoyo u orientación necesaria por parte de la Universidad “los desafíos son múltiples, ella ha tenido que enfrentar sola situaciones que la estresan. Este año ha tenido más apoyo que el año anterior. Esta instancia es buena, porque se le da importancia a su condición”.

Por otra parte, existe una queja por la falta de respuesta que según la madre considera no existe en la Institución “la institución no ha tenido respuesta. Creo que, en este minuto, reitero, no tiene ninguna situación particular con los estudiantes con necesidades educativas especiales NEE. Son uno más del sistema educativo, y obviamente la idea es que eso cambie”. Por último, un familiar indica que no tiene información sobre la pregunta.

En términos de accesibilidad las respuestas de los participantes son concretas y se enfocan en acciones relacionadas a la promoción y formación de todos los miembros de la comunidad educativa con el propósito de que se “reme para el mismo lado”; además, una mayor inclusión de docentes diferenciales o especialistas que apoyen la labor de los estudiantes, la reformulación de contenidos y adaptación de estos.

Para finalizar, algunas de las experiencias positivas expresadas por los familiares, es que destacan este espacio de entrevista para conocer su opinión sobre los procesos inclusivos y experiencia con la Universidad. Un familiar indica: “esto que están haciendo es bueno. Que se den el tiempo de conocer el otro lado, los que se vive desde la familia, los docentes que se dan el tiempo de escucharlos. Mi sensación es que esto mejora. Esto es lo que ella postuló, la veo contenta y sé que con los apoyos ella puede lograrlo y va a ser una excelente profesional”.

Para finalizar, una madre destaca la satisfacción como familia en una experiencia educativa de su hijo: “me gustó mucho cuando mi hijo tuvo COE y presentó su trabajo. Porque él preparó su tema: la profesora lo llamó y felicitó. El investigó y nos hizo sentir muy orgullosos”.

CATEGORÍA 2 |

Subcategoría 2.3. Calidad de los profesionales: Subcategoría que permite conocer, según la percepción de las familias, el grado de preparación de los profesionales vinculados con la Universidad.



Familias

Al ser consultadas las familias sobre la percepción en la formación y preparación del personal de la universidad para trabajar con estudiantes con necesidades educativas las respuestas son variadas; indicando que existe desconocimiento, plantean falta de preparación y el apoyo sólo se da en algunos casos.

El primer entrevistado considera que no tiene los suficientes elementos para poder evaluarla; otra familiar expresa que *“no están preparados, sinceramente. Dentro de las mismas carreras no hay pedagogos (...) yo me imagino que hay profesionales con magíster que no necesariamente son pedagogos y se les va a dificultar más”*.

Y, “Hay profesionales que apoyan y otros que desconocen. Después de pandemia es un requerimiento sintonizar con estos casos”.

CATEGORÍA 2 |

Subcategoría 2.4. Ajustes razonables: Subcategoría que permite conocer el grado de conocimiento y percepción de las familias sobre los ajustes razonables que se implementan en los programas de pregrado.



Familias

Referente a los ajustes razonables las familias consultadas informan en su mayoría, que no tienen conocimiento sobre el tema, por tal motivo no pueden emitir un juicio. Por otra parte, una madre considera que *“sí en algunos casos, pero creo que no pasa por la U, pasa por los profesores”*.

Sobre la consciencia y comprensión de la comunidad universitaria sobre las necesidades de los estudiantes neurodivergentes las opiniones de los entrevistados son divididas. Un familiar plantea no saber responder, otro considera que se requiere mayor comprensión y dar respuestas tangibles a nivel institucional; y, un tercer entrevistado considera que sí puede existir una consciencia; pero, también tiene relación con los profesionales de la Universidad y el trabajo que realizan con los estudiantes: *“sí hay profesionales involucrados, pero siento que el programa de inclusión o más bien el profesional de apoyo, es decir la persona que le tocó a mi hija no es receptiva a ella y su condición, lo que hace es cuestionar su condición, no apoyarla”*.

CATEGORÍA 2 |

Subcategoría 2.5. Relación familia-universidad: Subcategoría que permite conocer la percepción de las familias sobre las formas y canales de comunicación de la casa de estudios; y, la relación entre la universidad y los sistemas familiares, en especial de aquellos cuyos estudiantes tienen diagnóstico de salud —físico o mental—.



Familias

Las respuestas obtenidas sobre mecanismos para recopilar feedback de las familias y estudiantes con respecto a los servicios de apoyo, tiene como común denominador que no ha existido nunca un espacio de diálogo sobre el tema, o por lo menos en que ellos hayan participado. No obstante, una participante valora la instancia de la entrevista por el impacto que esto pueda tener a futuro en el proceso de formación de su hijo y futuras generaciones de estudiantes *“ahora se está estableciendo diálogo con la familia. La opinión de todas las familias importa. Uno espera que tengan un buen término y esto dé frutos”*.

En cuanto a los canales de comunicación, las familias consideran que no existe tal voluntad de entablar comunicación con ellas y no existe beneficio alguno. Algunos comentarios son los siguientes: *“nunca han tomado contacto a parte de usted”, “yo nunca he tenido ningún apoyo. Pese a ello tuve momentos con muchos gastos. No he recibido información de becas, por ejemplo, la de hijos de profesionales de la educación”*.

CATEGORÍA 2 |

Subcategoría 2.6. Desafíos: Subcategoría que incorpora los desafíos y sugerencias realizadas por las familias para mejorar las condiciones de aprendizaje del estudiantado con algún tipo de diagnóstico de salud.



Familias

Sobre las sugerencias y desafíos para mejorar los servicios y apoyos de la Universidad a estudiantes con diagnóstico, las familias entrevistadas tienen en cuenta tres aspectos fundamentales: relación familia-universidad; protocolos de actuación; y, procesos administrativos.

Sobre la relación familia-universidad, consideran que es necesario tener mayor contacto con las familias, educarlos sobre las necesidades de sus hijos-as, generando herramientas que apoyen su rol. Además, generar experiencias de socialización fuera de las clases para fortalecer vínculos; y, que se esté más abierto a la necesidad de preguntar por parte de los estudiantes y las familias.

En cuanto a los protocolos de actuación, indican la necesidad de generar documentos específicos que orienten a la comunidad en general por tipo de necesidad o condición, para tener pautas y poder anticipar situaciones críticas.

Para finalizar, consideran que se debe mejorar los procesos administrativos del Área de Inclusión, siendo este “más accesible, no tan engorroso y menos burocrático”

...

En síntesis, tras realizar el proceso de entrevista y análisis de lo expresado por las familias, se concluye que existe un acompañamiento y preocupación de los integrantes de los padres y madres de los estudiantes entrevistados,

por el bienestar y formación de sus hijos/as, esperando que la Universidad sea un aporte fundamental en el éxito de la formación. En cuanto a las acciones institucionales, para ellos es muy importante fortalecer las acciones y procesos relacionados con la Política de Inclusión. También, para las familias entrevistadas es importante el fortalecimiento de la Unidad de Acompañamiento Estudiantil CIMA, permitiendo aumentar el impacto en los procesos de diagnóstico oportuno, acompañamiento y culminación exitosa de la trayectoria académica de los estudiantes.

Principales Reflexiones

Al finalizar el análisis de los grupos focales a estudiantes, docentes y profesionales de la Unidad de Acompañamiento Estudiantil (CIMA); encuestas de percepción; y entrevistas a las familias, queremos realizar tres reflexiones:

1. ¿Cómo se promueven metodologías inclusivas y competencias comunicativas desde una docencia innovadora?

A partir de una evaluación sistémica y anual de la docencia inclusiva, las comunidades educativas pueden evidenciar las mejoras y los desafíos pendientes en esta materia, para pasar de la política a la acción en el aula de manera transversal. Por eso se plantea la necesidad de ampliar la participación de las familias y estudiantes en los procesos formativos e investigativos, con el objetivo de fomentar las inteligencias colectivas en las comunidades educativas (en este caso universitaria), mediante la incorporación de métodos de investigación inter y transdisciplinarios y colaboración docente y estudiantil.

De manera que el Modelo MIET como proceso investigativo y proyecto, constituye una etapa de acercamiento a la innovación de las prácticas docentes y a las formas de colaboración ampliada para impactar en la formación, participación y desarrollo de las competencias comunicativas en el aula. Por consiguiente, la idea de transformar el aula en un proyecto dialógico con perfiles de acompañamiento docente transdisciplinario permitiría innovar en metodologías inclusivas:

“cuesta interactuar con ellos, interferir en las clases, en las metodologías, hay poca diversidad en la forma como enseña”.

En el sentido de los apoyos institucionales es inquietante y permite levantar alertas y nuevos desafíos; conocer que el 40% del estudiantado no conoce la labor realizada por CIMA, evaluando de manera regular en un 51% la efectividad del programa. Pensamos que estas cifras ponen a la unidad CIMA en una posición de contribución aún más estrecha, en el área de la docencia y los procesos formativos que se desarrollan en las aulas universitarias, garantizando trayectorias académicas con enfoque de derecho.

Aunado a esto y con la necesidad de fortalecer la articulación entre la Unidad de Acompañamiento Estudiantil -CIMA- y las Escuelas y Facultades, se sugieren tres iniciativas:

1. Aumentar las instancias de capacitaciones docentes al año, otorgándoles una certificación (2020: 171 docentes capacitados en inclusión; 2021: 42 docentes capacitados en inclusión; 2022: 72 docentes capacitados en inclusión, 2023: 112 docentes capacitados en inclusión).
2. Implementar pilotos de acompañamiento en Escuelas con alta probabilidad de deserción estudiantil, incorporando la figura del docente transdisciplinar, que promueve la construcción de conocimientos que se generan entre, a través y más allá de las disciplinas (Cuevas, 2015)
3. Realizar capacitaciones transdisciplinarias a través del Diploma basado en competencias, a cargo de la Academia Docente. Apuntando a espacios académicos de transformación profesional e institucional, otorgándole a la comunidad universitaria una nueva manera de hacer docencia. (Torre 2010, citado en Cuevas 2015)

La Universidad de Talca como parte del Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades chilenas (CRUCH), y organismo asesor del MINEDUC en políticas públicas de Educación Superior, gana un impulso nuevo al permitirse hacer recomendaciones en materia de inclusión e innovación en los procesos formativos, con base en investigación y generación de nuevo conocimiento en sus distintos campus: Santiago, Santa Cruz, Curicó, Talca y Linares.

2. Explorando las oportunidades para que el estudiantado construya experiencias personalizadas con sus docentes

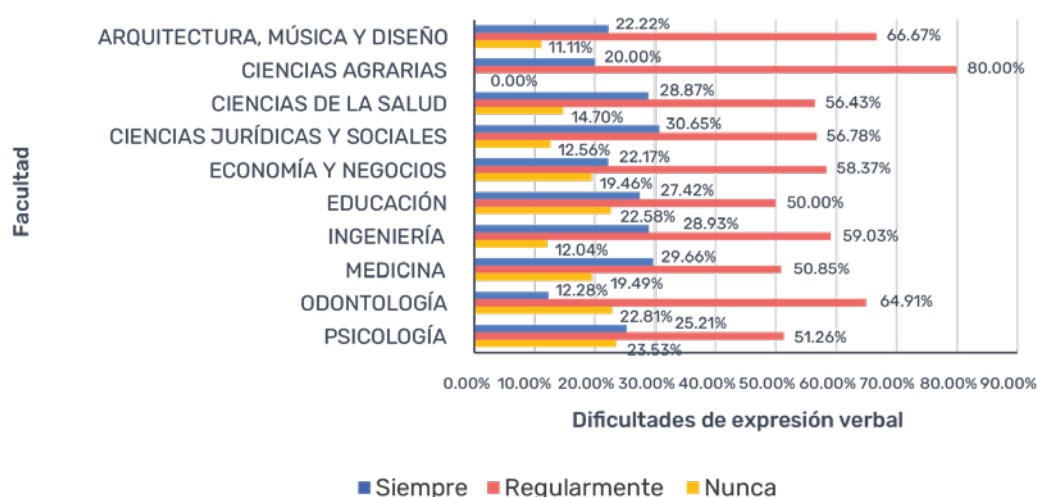
Si consideramos que el 49% del estudiantado manifestó que regularmente le gustaría proponer otro tipo de recursos educativos asociados a sus necesidades, mientras que un 14% siempre estaría dispuesto a proponerlo; la oportunidad planteada se convierte en una necesidad posible, real e inapelable. Si a esto sumamos la cifra contundente del 92% de docentes que valida los apoyos razonables para una trayectoria académica exitosa en sus estudiantes y que el 91% de los docentes está de acuerdo con la necesidad de capacitaciones integrales en inclusión. La respuesta es alentadora, en tanto podamos diseñar colaborativamente experiencias de aprendizaje que faciliten la construcción

de identidad del estudiantado como aprendices competentes (Coll, 2015) permitiéndoles conectar distintas experiencias de su trayectoria académica, para hacerlas suyas; desde el error, desde el no saber, desde el idear estrategias y pedir ayuda generando redes.

Es importante también considerar las posibilidades reales por carrera de generar facilitadores (atendiendo a la pregunta anterior) en función de dificultades de expresión verbal y corporal (Acá se sugiere consultar el Análisis de Datos y descripción compartido a través de código QR, específicamente figura 28 y 29 que compartimos acá)

Figura 28.

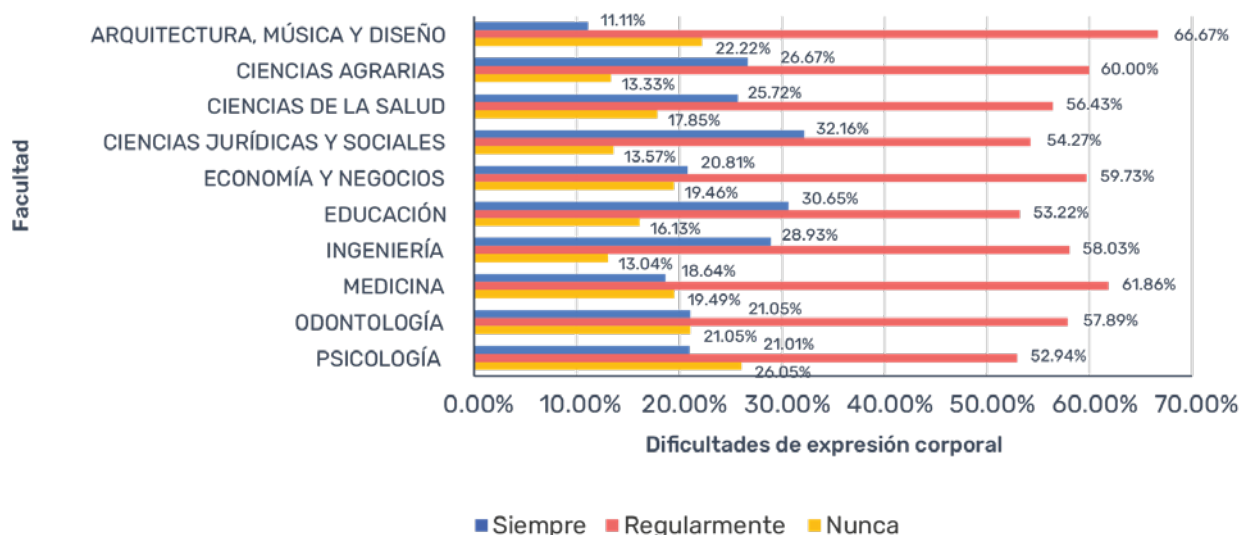
Relación Facultad y dificultades de expresión verbal.



Nota. Elaboración propia.

Figura 29.

Relación Facultad y dificultades de expresión corporal.



Nota. Elaboración propia.

En síntesis, la oportunidad es un compromiso pendiente para aumentar la promoción de la participación del estudiantado en sus procesos formativos, generando espacios de consulta y diálogo sobre metodologías, recursos docentes, construcción de instrumentos de evaluación de manera colaborativa y eficiencia de los procesos de retroalimentación docentes y resultados académicos.

3. ¿Cómo se incluyen los retos de comunicación y expresión del estudiantado a la realidad metodológica de las aulas bajo el nuevo modelo educativo 2023?

Considerando estos tres resultados:

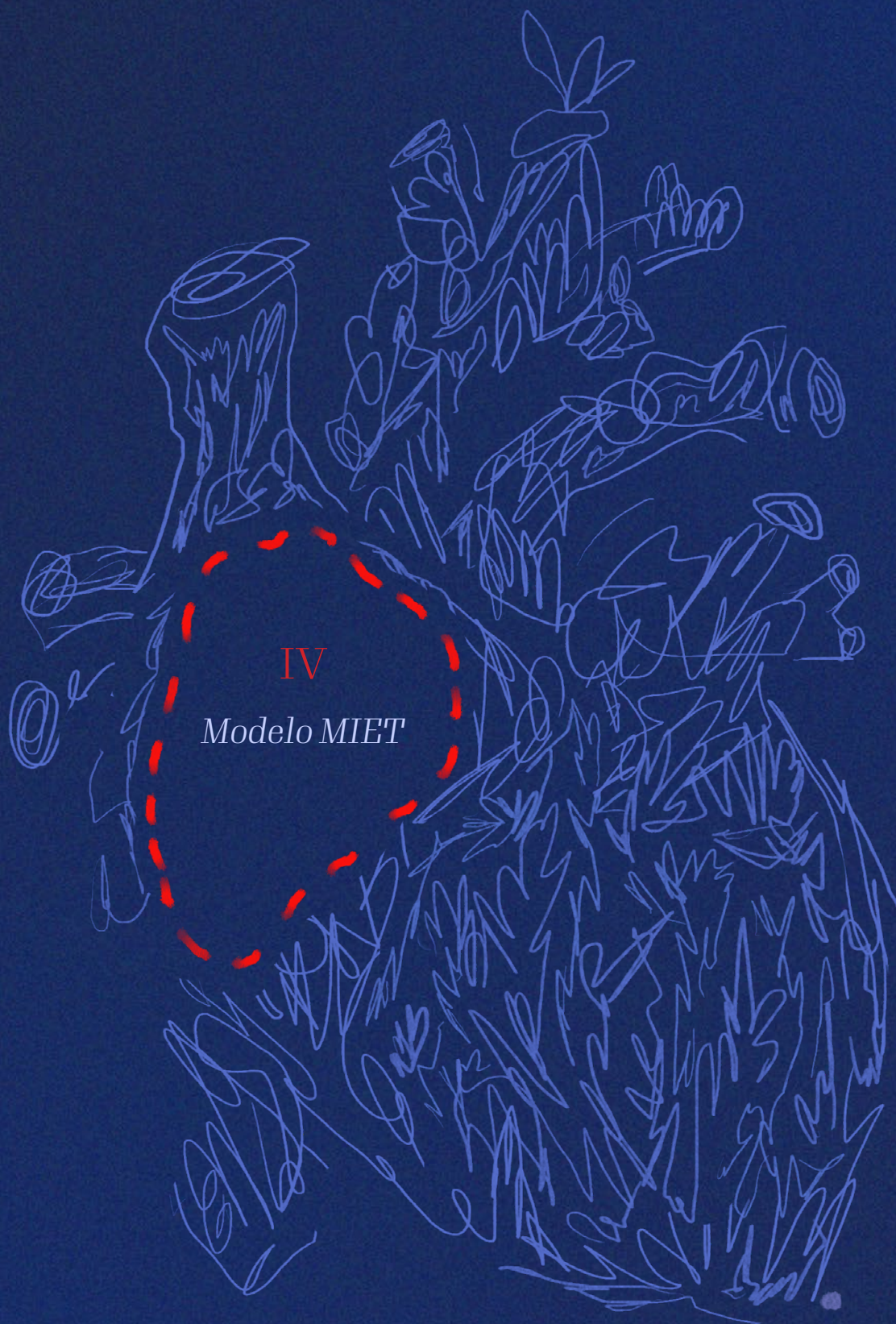
1. El **57,2 %** de los estudiantes presenta dificultades regularmente al expresarse y un **15,5%** siempre las presenta; sumado a que son las mujeres las que se consideraron con mayores dificultades (Figura 4 de la Encuesta a Estudiantes).

2. El **45%** de los estudiantes prefiere evadir responder las preguntas realizadas por sus docentes cuando presentan dudas o cuando deben dar su opinión, desmotivándose y decidiendo no participar.
3. El **44%** del estudiantado prefiere regularmente otro tipo de comunicaciones y el **22%** siempre las prefiere mediante disciplinas artísticas. Nos parece prudente y urgente experimentar y evaluar las acciones y los resultados.

Creemos que uno de los mayores desafíos a lo que se puede enfrentar la Universidad en relación a las metodologías asociadas a la implementación del nuevo Modelo Educativo 2023; consiste por una parte, en el posicionamiento de las Artes y sus lenguajes como medio de expresión, comunicación y componente relevante del proceso formativo del estudiantado; y por otra, en la articulación con estrategias de transformación digital, desarrollando en los docentes un rol de agente resiliente en el aspecto pedagógico, psicosocial y emocional para la educación integral centrada en las personas, como refleja su sello.

En consecuencia, los retos de comunicación y expresión deben integrarse al tránsito desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) y también a las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación (TEP).

Desde este desarrollo de ideas, el pilotaje con estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje es un desafío pendiente, sobre todo y considerando en el caso de nuestra Universidad, que se trabaja con la plataforma de código abierto Moodle, la cual ya presenta características de accesibilidad para el estudiantado. En este sentido los audios, los videos y recursos interactivos creados para el estudiante y por el estudiante se transforman en un producto tangible y real para ser evaluado y dar cuenta de los procesos de aprendizaje e integración en comunicación y expresión oral.



Modelo de metodologías inclusivas con enfoque inter y entoque transdisciplinario (Modelo MIET)

Con este diseño de modelo, abandonamos todas las formas de pretensión de mediar la didáctica universitaria en el aula a partir de la comprensión de la realidad a través de modelos rígidos y reduccionistas. Apostamos a la generación de una propuesta que lleva 3 años dialogando y definiéndose con el estudiantado desde el Programa de Formación Fundamental, y que hoy encuentra en el paradigma de la complejidad un espacio de diálogo entre pensamiento, valores y acción, para construir y transformar los diseños didácticos que se trabajan en el aula universitaria.

En este sentido la relación interpersonal constituye el eje vertebrador del Modelo MIET para articularse con habilidades comunicativas Intrapersonales y Sociales.

¿Cuáles son las 3 componentes del Modelo MIET?

1. El estudiantado desde su YO: Vive experiencias de identidad complejas, en un trabajo de autoconocimiento y empoderamiento directo con el cuerpo como sistema cognitivo básico (Varela, 2000).

Se trabajan aspectos que son fundamentales para gestionar las emociones y la expresión vocal y corporal al momento de comunicar discursos orales. Asimismo se incluyen técnicas de improvisación teatrales y científicas aplicadas al cuerpo, en tanto postura, gesto y patrones respiratorios, para ser incorporados en la vida diaria; sumándose al desafío de explorar el cuerpo como una experiencia de identidad y autonomía.

2. El estudiantado en su conexión con EL OTRO: Se adapta a nuevos contextos e interlocutores en un espacio democrático de diálogo y comunicación asertiva sin control de tiempo y espacio. Por esta razón, es necesario replantear “la clase” como una (Re)Unión que transita hacia “lo digital”, poniendo en conexión las experiencias de aprendizaje y los significados que constituyen al

estudiantado en sujetos competentes a la hora de comunicar. La colaboración es una componente fundamental del modelo que asociamos tanto al rol del docente como al del estudiante, y a la creación de contenido digital para comunicarse con sus pares de carrera, módulos (internos) y pares de otras carreras del mismo nivel (externos).

3. El estudiantado y LA COLECTIVIDAD: Esta componente obedece a las situaciones emergentes y cambiantes del mundo actual y a la contribución que puede hacer cada estudiante desde su lectura de realidad, a la resolución de problemas de interés mundial, desarrollando investigación, conocimientos y prácticas que promuevan lo que se percibe como bien común.

En esta dimensión se abarcan problemas que, por su naturaleza, requieren un abordaje que integre visiones académicas de distintas disciplinas y no académicas, creando nuevos conocimientos y teorías con un abordaje colaborativo que aporte a democratizar las visiones (Pohl, 2008).

¿Cómo hacer que la clase de pregrado sea transdisciplinar? ¿Cómo se definen los roles del estudiante y docente?

Desde una perspectiva de aprendizaje

“como proceso dialéctico de apropiación de contenidos y formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se reproducen como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables que le permiten adaptarse a la realidad y transformarla (Castellanos, D. 2001,p.4)

La clase transdisciplinar trabaja sobre lo emergente y lo desconocido entretejiendo hebras de curriculum vigente y predefinido. De este modo, transita del currículum homogéneo trabajado técnicamente en una estructura lineal y progresiva, hacia otro que fluctúa planteando 3 emergentes a la nueva construcción (González, 2011):

1. Transdisciplinariedad de contenidos, conocimientos y saberes
2. Conciencia educativa: humanización
3. Redacción en presente, sin límites en tiempo y espacio

Sirva de ilustración el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky (1976) en el cual existe una zona de desarrollo efectivo por parte del estudiante y otra potencial, en la cual la interrelación dialéctica entre estudiante y docente y entre estudiante y estudiante es fundamental.

Por lo tanto, la propuesta del rol estudiantil y docente pueden definirse de manera separada y compleja. En el sentido complejo, el rol estudiantil no puede disociarse del rol docente ya que su colaboración dialogante garantiza en la praxis un trabajo enfocado en lo emergente, un trabajo sobre “lo novo” (González, 2011). En esta misma línea de pensamiento, Tobón (2006) nos recuerda que el estudiantado de hoy, que accede a las aulas universitarias ha crecido en un mundo de imágenes y recepción de mensajes desordenados y fragmentados, lo cual ha desarrollado cambios importantes en su estructura de pensamiento. Por esta razón, la necesidad de integrar los saberes de los estudiantes y su opinión respecto, por ejemplo, de la construcción de criterios de evaluación al elaborar rúbricas de manera colaborativa, les permite en términos ecológicos del aprendizaje, parafraseando a Coll (2015), tomar decisiones y construir experiencias subjetivas e intersubjetivas de metacognición y aprendizaje autónomo.

Asimismo y apuntando al Modelo de formación de competencias docentes digitales propuesto por INTEF en Benavidez (2023). Se plantean en este diseño didáctico, tres roles asociados a sus competencias: la Comunicación y colaboración; Resolución de problemas y Creación de contenido digital.

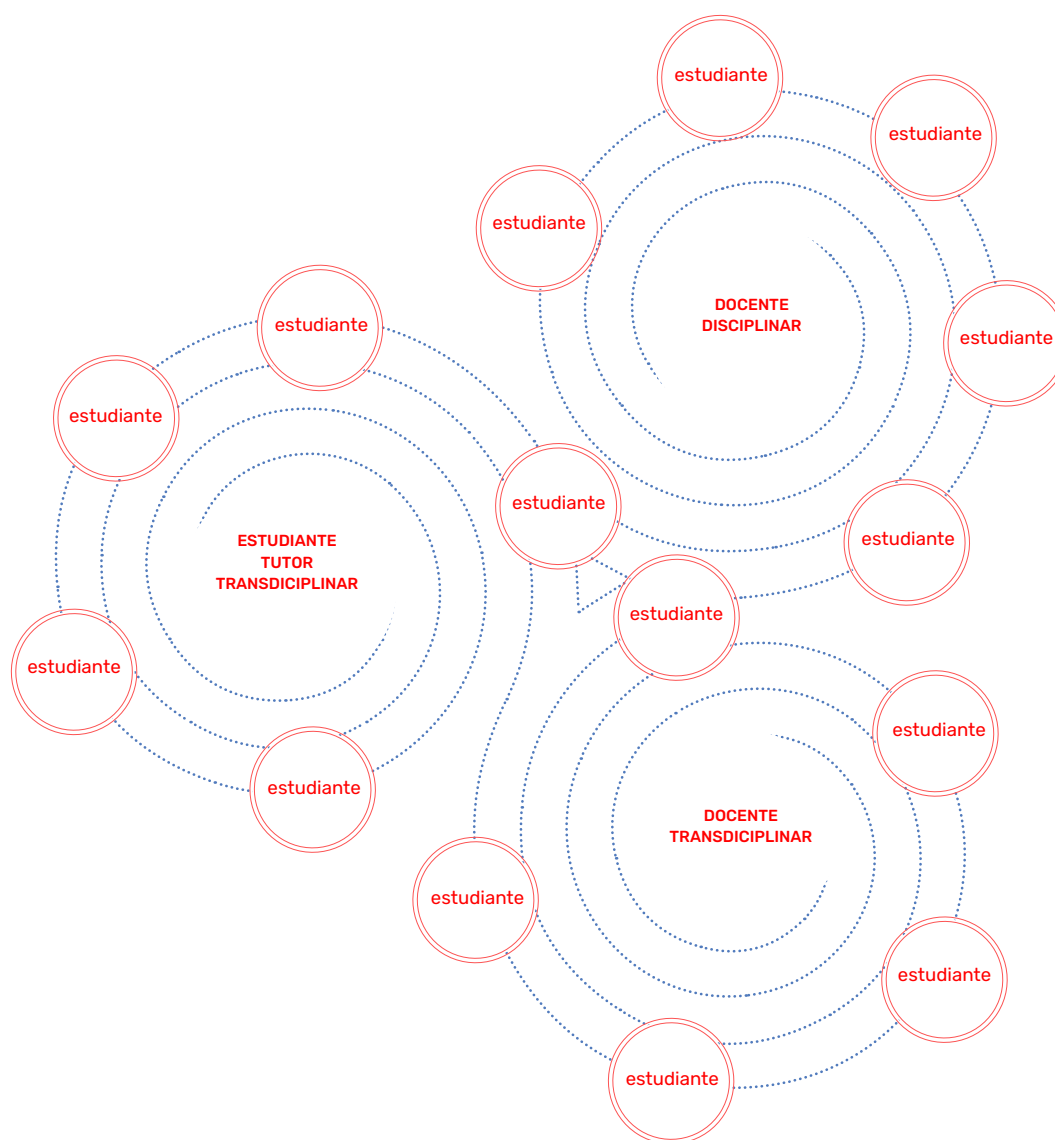
En función de lo descrito, la clase transdisciplinar tiene una visión sistémica que busca y entreteje los saberes tácitos de la vida del estudiantado con el conocimiento disciplinar y nuevas aportaciones científicas, desdibujando los límites del conocimiento. En este sentido el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) nos plantea como docentes y facilitadores de la clase transdisciplinar, un desafío en el diseño de experiencias de aprendizaje, considerando la motivación del estudiantado y su bienestar emocional, en una clase - (Re)unión que le devuelve el protagonismo y proporciona diversas formas de expresar su aprendizaje y comunicar lo que entiende y conoce en tiempo presente.

Caracterización del Modelo MIET en una clase de pregrado

Elementos	Caracterización
Actores	Estudiantes, Docente Disciplinar (Psicología, Derecho, Auditoría, Pedagogía, Técnico en Turismo Enológico, etc.), Docente transdisciplinar, Estudiante tutor/a transdisciplinario
Elementos para la construcción del conocimiento	Diálogo, Interacción cara a cara e Interacción a distancia
Estrategia	Planteamiento de problemas, descubrimiento, uso de multirepresentaciones a través de lenguajes no convencionales (artísticos y digitales), pilotos y proyectos de investigación inter y transdisciplinar
Aprendizajes para la construcción del conocimiento	Aprendizaje por investigación
Metodologías y técnicas	Ludificación, gamificación y aprendizaje basado en juegos Storytelling Aprendizaje basado en Investigación (ABI)
Teoría de Aplicación	Complejidad y Transdisciplinariedad
Espacialidad	Aula física y virtual
Temporalidad	Sincronía y asincronía

Fuente: Elaboración propia 2023 a partir de (González Ph. D. 2011)

La clase MIET



La clase bajo el enfoque del Modelo MIET se desarrolla en grupos de estudiantes que dialogan entre sí y se conducen en un ambiente de aprendizaje que facilita la comunicación, introduciendo desde su rol estudiantil otro rol espejo; el de estudiante tutor transdisciplinar que observa, identifica y registra las necesidades y prácticas inclusivas que se construyen de manera “enactuada” (emergente) al comunicar. Es decir, su rol tiene la posibilidad de evidenciar la desmotivación del estudiantado, las innovaciones en docencia, la violencia que puede ejercerse en entornos de aprendizaje, los contratos

didácticos, los niveles y tipos de estrés a los cuales están sujetos como estudiantes, entre otras situaciones atingentes.

En este punto, es muy importante identificar cuál es su aporte en el enriquecimiento del ambiente de aprendizaje y el entorno de aprendizaje, sobre todo en este último tiempo en el que se habla de Entornos de Aprendizaje Virtual.

Borba (2023) citando a Rodríguez (s.f) refiere ambiente de aprendizaje, al lugar específico donde existen y se desarrollan condiciones de aprendizaje y donde se consideran los espacios físicos y virtuales como condiciones que estimulan las actividades del pensamiento del alumnado relevando las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes. Por lo que, desde su rol, facilitaría estas relaciones apuntando a una codificación por vía emotiva, al religaje de contenidos, conocimientos y saberes del estudiantado, trascendiendo hacia niveles más complejos de conciencia humanizadora. Es decir, desde su rol observador de la clase a partir de un enfoque fenomenológico (propio de la investigación interpretativa), estaría aportando la experiencia subjetiva inmediata de los hechos, tal como se perciben registrando en notas, dibujos o mensajes de voz los hechos comunicativos primordiales de la clase, en una redacción en presente, abierta, sin límites en tiempo y espacio.

Por otra parte Borba (2023) define el entorno, como lo que rodea al proceso de enseñanza y aprendizaje, desde elementos materiales como la infraestructura y otros que influyen directamente en el estudiantado, como factores físicos, afectivos, culturales, económicos, políticos, familiares, sociales e incluso ambientales.

Aplicando estas concepciones al aula física, este rol del estudiante tutor transdisciplinar, adquiere el desafío de apoyar y “traducir” al docente la deconstrucción de la concepción disciplinar del cuerpo controlado del estudiantado en un espacio físico, jerarquizado y distribuido de manera homogénea y vertical en filas y columnas, tipo cuadrícula de Excel, aprovechando al máximo el metro cuadrado disponible en el aula, sin dar “espacio” a las actividades del pensamiento del alumnado y a los elementos que los conflictúan e influyen directamente.

El levantamiento de información de los estudiantes tutores transdisciplinarios es un insumo didáctico valioso para el docente disciplinar, que facilita la toma de decisiones e implementación de didácticas inclusivas en entornos físicos y virtuales, porque emergen del mismo estudiantado.

Lo más sobresaliente de esta propuesta -desafío que puede operar como piloto en carreras con alta deserción, es que (como universidad) nos permite


desarrollar metodologías inclusivas y evidenciar que se realiza investigación para mejorar los procesos de enseñanza con una participación directa del estudiantado.

Por su parte, el rol del docente transdisciplinar tiene la capacidad de orientar y dar respuesta a los diferentes problemas que emergen en el aula compleja (González, 2011), porque es consciente de la importancia de su crecimiento personal y del aprendizaje que experimenta en la práctica. Parafraseando a Reigeluth citado en González, plantea soluciones a los problemas descubiertos y genera otros a partir de las nuevas soluciones, además de socializar las teorías elaboradas a partir de su acción.

Como ya se mencionaba en el análisis de Focus group de estudiantes, docentes y profesionales CIMA, específicamente en las matrices de comparación (apartado III.II). La figura del docente transdisciplinar es la que solicitan los docentes disciplinares encuestados, al mencionar que requieren una capacitación integral en aula para atender la diversidad: *“El problema también es nuestro, hay que trabajarlo de forma interdisciplinaria”, “Creo que las metodologías no alcanzan a ser flexibles para abordar esa diversidad, no alcanzamos a ser adaptados a la diversidad”*.

En este sentido, el profesional de CIMA en sus tres áreas de acción (académica, psicoeducativa e inclusiva) con el conocimiento y experiencia adquirido, tiene la capacidad de observar en terreno la complejidad del modo de organización de los entornos y ambientes de aprendizaje que se dan entre carreras y clases, para retroalimentar al docente disciplinar sobre estrategias y metodologías pertinentes a las necesidades y formas de comunicación diversas del estudiantado. De esta manera el engranaje virtuoso dispuesto en el espacio como simetría rotacional (figura del trisquel), apunta al origen de la sigla de la Unidad de Acompañamiento Estudiantil CIMA (Centro de Investigación de Metodologías del Aprendizaje).

A continuación, y haciendo vivo el desafío de poner en acción este Modelo MIET, compartimos algunas experiencias, estrategias, métodos y técnicas que pueden ser incorporadas, deconstruidas y reconstruidas en función de los objetivos de aprendizaje, competencias y habilidades ligadas a la comunicación oral del estudiantado; con el ánimo de extender un trabajo colectivo a las aulas y promover el aprendizaje a partir de la experimentación y los métodos de investigación transdisciplinaria.



*Ejemplos de
experiencias
asociadas
al Modelo MIET*

1. Mi primera clase con estudiantes desconocidos.

Averigüe la cantidad de estudiantes de su sección y lleve la misma cantidad de palitos de helado que venden en cualquier librería, mall chino o librería de las salas Tosso (túnel de las 200). El valor de 50 palitos de helado oscila entre \$200 y \$450.

¿Por qué es importante hacer esta inversión?

Porque llegando a su clase usted solicitará a cada estudiante a medida que se incorporen, que escriba su nombre y apellido lo cual permite:

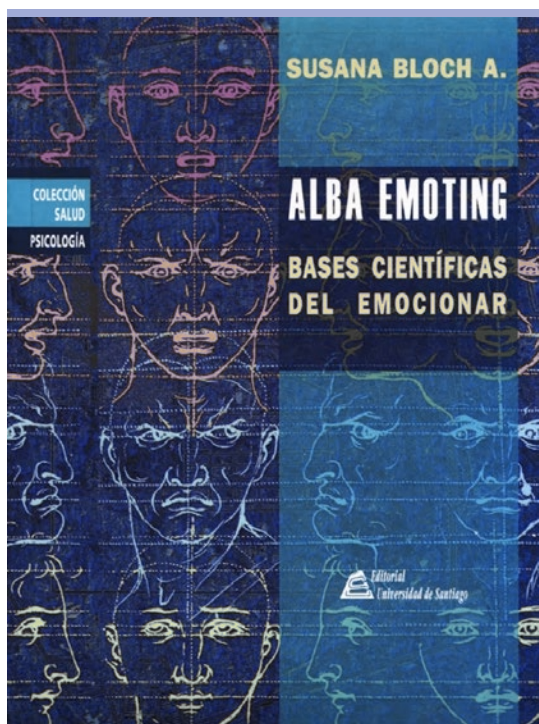
- Validar y respetar los pronombres asociados a cambios de identidad de género y transición que no aparecen en la lista oficial del Sistema de Gestión Escolar
- Nombrar a cada estudiante por su nombre sin tener que recurrir a “chasquear los dedos”, “apuntarles”, “tocarles el hombro o la espalda para interactuar”, “preguntarle al estudiante de la primera fila como se llama el de la última fila” etc.
- Recordar los nombres del estudiantado sin priorizar a los que más participan
- Armar grupos de trabajo de manera aleatoria sin delegar al estudiantado que por timidez o condición determinada, le conflictúa dialogar con sus pares y proponer la conformación de grupos.

¿Qué hace con tantos palitos de helado si tiene 6 cursos de pregrado?

Los palitos se los llevan las y los estudiantes y es su responsabilidad traerlos o enviarlos a la clase en caso de ausencia, porque son un recurso que garantiza que el/la docente les nombre, respetando elementos de su identidad y facilitando trabajos en grupos diversos para interactuar de manera colaborativa en una clase universitaria.

Finalmente si por alguna razón los palitos no llegan a estar presentes en la clase, usted tendrá la oportunidad de poner en práctica su memoria y evaluar esta sugerencia.

2. Incorporando Técnicas de Autorregulación Emocional para enriquecer el entorno de mi clase



Basándose en la relación que siempre ha existido entre respiración y emoción, utilizamos una técnica respiratoria del Método Alba Emoting, creado por Susana Bloch (psicóloga chilena), para iniciar las clases y salir de las situaciones estresantes que puedan gatillar emociones de miedo ante disertaciones o exposición de discursos orales frente a pares.

Es importante mencionar que la reproducción completa de los patrones respiratorios, gestuales y posturales asociados a las 6 emociones básicas del Método, deben ser modeladas y entrenadas con un/a guía experto/a certificado/a debido a las aplicaciones clínicas y terapéuticas del Método. Por esta razón, en agosto de este año se realizó la primera capacitación para docentes a través de la Academia Docente de la Universidad de Talca.

Utilizamos el “step out” o paso de salida, para iniciar las clases y salir de las situaciones estresantes ya mencionadas. El procedimiento consiste en ubicarse de pie mirando un punto fijo al frente, con los pies separados a la altura de la cadera y los dedos de las manos entrelazados formando un arco relajado a la altura de la pelvis.

Se realizan tres ciclos completos de inspiración lenta, profunda y regular levantando las manos entrelazadas y brazos para ubicarlos tras la nuca, e inmediatamente espirar por boca con una “efe” labial. Esta “efe” permite dosificar la cantidad de aire que se expulsa en cada espiración. Se realizan posteriormente tres saltos en el lugar para cambiar la postura física y se finaliza con un masaje facial para eliminar todo tipo de tensión muscular en la cara.

Este procedimiento de autorregulación devuelve al estudiantado a un estado “neutro” el cual puede aplicarse tanto dentro como fuera de los contextos académicos.

3. Experiencia interdisciplinar con estudiantes de 2° año de Kinesiología módulo: Bases para la intervención en el sistema neurológico.

Este es un módulo de Ciencia Básica que busca ser aplicado hacia la clínica, por lo tanto el proceso de llevar elementos moleculares hacia lo humano como tal, es un proceso complejo para cualquiera que lo enfrente, y se hace un arduo trabajo para los estudiantes, entendiéndose de cada uno de ellos tiene diferentes orígenes en su formación.

En la primera unidad del módulo se ven señales eléctricas de células excitables, potenciales de acción, potenciales locales, canales iónicos de todo tipo y también se ve la sinapsis química, principalmente sinapsis como glutamato, gaba, glicina, acetilcolina, etc. Por lo que nos referimos a una materia muy dura, ya que el estudiante como lo ve pequeño, diminuto, tan molecular, no logra dimensionar de qué manera le va a servir en su profesión, disciplina o en su vida.

El año 2023 y 2024 se trabajó interdisciplinariamente con el Método Alba Emoting del Taller de Teatro Aplicado del Programa de Formación Fundamental que tiene la Universidad de Talca. De esta manera, los estudiantes de kinesiología pudieron conocer las emociones, verlas y también experimentarlas en un trabajo práctico y relacional, pudiendo crear estrategias de cómo percibir las o intencionarlas en el cuerpo, además de desarrollar 3 aspectos: 1) La importancia de conocer la emocionalidad, 2) La importancia de darse cuenta en qué contexto las logro sentir y 3) La decisión de cuánto tiempo voy a estar en cada una de las 6 emociones.

“Esto generó que la evaluación en ese ítem que es una prueba bastante larga tuviera un rendimiento muy alto. Tan alto que el promedio del curso superó el 5 y tanto, y las evaluaciones bajo el cuatro fueron muy cercanas a ese número. Mientras que las notas más bajas fueron solo 5 alumnos de 63 con respecto al año anterior”

Profesora Valeska Gatica Rojas

Directora del Centro Tecnológico de Telerrehabilitación
y Neurociencias en el Movimiento Humano

4. Seis miradas distintas para estimular las actividades del pensamiento complejo del alumnado.

(Basado en los 6 sombreros del pensamiento de Edward de Bono)

Esta actividad apunta a resolver problemas de distintas temáticas de manera colaborativa, valorando la diversidad del grupo y la generación de ideas y conceptos nuevos. Se puede partir de la apropiación de un tema o concepto del estudiantado o sencillamente disponer de un área para estimular ideas (Inteligencia Artificial Generativa; acoso, violencia y discriminación en las aulas universitarias; problema de locomoción para llegar a la universidad; podcast de vida universitaria lejos del hogar; entrevista a determinado personaje, etc.)

El método de seis sombreros imaginarios es de Edward de Bono, y básicamente consiste en que cada uno de los participantes puede ponerse y quitarse los sombreros de colores para indicar el tipo de pensamiento que está utilizando.

En nuestro caso se solicita al estudiantado traer a clase anteojos de sol en desuso para evitar el contacto ocular inmediato y trabajarlo paulatinamente en las sesiones a partir de este “camuflaje” de mirada. Los seis colores los asocian a emociones, de manera que es más sencillo relacionarlo con el tipo de pensamiento que se vincula con cada uno de ellos.

Sombrero blanco: El sombrero blanco se vincula con la neutralidad, por lo que el estudiante que asuma este rol en el equipo, deberá encargarse del pensamiento objetivo. No obstante, es importante que, desde su papel, se ciña a datos y hechos reales con información verificada.

Sombrero rojo: Hablamos del papel más visceral dentro de la técnica de los 6 sombreros para pensar. En este caso, el objetivo es darle a la sesión un enfoque menos racional y más intuitivo. La subjetividad es clave en esta posición dentro del grupo.

Sombrero negro: El sombrero negro ocupa un rol de pesimismo dentro del debate, ya que se trata de un color asociado con la oscuridad. Quien lleve este sombrero deberá ofrecer un punto de vista cauteloso y plantear, principalmente, el lado negativo de las propuestas que se ofrezcan, lo que resulta útil para analizar ciertas desventajas que quizás no se habían tenido en cuenta antes.

Sombrero amarillo: En el lado opuesto al sombrero anterior, encontramos el sombrero amarillo, un color que irradia luz y positividad. Por tanto, el miembro al que se le asigne este sombrero deberá aportar una visión optimista de la situación: tendrá que poner énfasis en los aspectos más positivos de las ideas y encontrar beneficios que no habían aparecido con anterioridad.

Sombrero verde: El verde es un color que se relaciona con la energía, la naturaleza y el crecimiento. Es el color con el que se representa la germinación de nuevas ideas. De esta manera, quien posee el sombrero verde deberá encargarse de dotar al equipo de ideas creativas.

Sombrero azul: Es el color de quien liderará y gestionará los tiempos de las intervenciones manteniendo enfocados a los estudiantes y conduciéndose de manera asertiva para obtener distintos puntos de vista y colaboración. En este sentido no pide a los estudiantes que hablen ni organiza el derecho de hablar por turno; las intervenciones tienen lugar espontáneamente y se van registrando con editor de voz o tomando notas.

La valoración de esta actividad se efectúa después de la sesión y es realizada por otros grupos a partir de:

1. Selección de ideas y conceptos que puedan tener utilidad práctica
2. Extraer de las ideas erróneas o absurdas otras ideas que posean una función de posible utilidad
3. Identificar nuevos aspectos del problema
4. Seleccionar las ideas que requieran mayor información en un área específica.

5. Orientaciones para facilitar entornos de trabajo colaborativo con el estudiantado que tiene dificultades para comunicar discursos orales

El año 2021 cocreamos junto al estudiantado del Taller de Teatro Aplicado del Módulo Comunicación Oral y Escrita II, las instrucciones para un ejercicio de autoficción, en el cual podían utilizar elementos del biodrama y ficción para no sentirse tan expuestos (Blanco, citado en MINCAP, 2019). De esta manera, exploraron en otros formatos además del escrito, siendo apoyados en la creación de contenido digital en formato video, el cual fue compartido a las 72 secciones de pregrado de todos los campus a través de la plataforma Moodle Educandus.

En esta ocasión los estudiantes escribieron un guion para armar su contenido digital, y ejemplificaron con un ejercicio ajustado a rúbrica también cocreada con ellos. Esto permitió una comunicación horizontal entre pares que promovió la participación y la apropiación de las instrucciones ya que las reelaboraron y transmitieron utilizando sus propios códigos.



Guion de instrucciones

Hola compañeras, compañeros, compañeres de la Universidad de Talca.

Soy Naira Hernández Gaete, tengo 19 años, vivo en Villa Alegre y estoy en primer año de la carrera de Kinesiología en la UTalca.

Vengo a invitarte a crear un ejercicio de autoficción mediante la estructura discursiva oral para la nota 2 de nuestro Taller de Teatro COE II.

Lo primero que debemos tener claro es que la Autoficción es un relato oral o escrito, que se desprende del género del documental. Sin embargo, la autoficción realiza una pequeña operación ficcional que ingresa en la narración, componiendo un híbrido entre realidad y ficción (algo que pa que estamos con cosas, nosotres hacemos siempre). El gran exponente en Latinoamérica de este subgénero es Sergio Blanco y, para él, las posibilidades de aspectos biográficos que cada uno/a puede mezclar con elementos no reales o ficcionales, son infinitos.

A modo de contexto es importante decir que cuando hablamos de nosotras, de nosotros, de nosotres.... Siempre aparece un RECORTE que tiene una subjetividad ficcional... porque, es imposible ceñirse a la realidad como una unidad total de sentido. Dos personas, por ejemplo, pueden vivir la misma experiencia, pero recuerdan de ella hechos completamente diferentes. Eso es la subjetividad.

Bueno, a eso les invitamos. Ahora a seguir las siguientes instrucciones:

- **Primera instrucción:** Debes grabarte y presentarte como tú o como "personaje" mezclando datos de la realidad y la ficción. La idea es que el relato tenga una presentación un nudo y un desenlace.
- **Segunda:** Debes seleccionar uno o más elementos sensibles en tu discurso oral que apoyen tu ejercicio de autoficción (puedes usar una fotografía, una prenda de ropa, una piedra, el pase covid, la boleta de esa vez que... en fin, lo que se te ocurra).
- **Tercera:** Que tu voz apoye las emociones de ese discurso oral autoficcional dando fuerza a tu personaje, al conflicto y a las acciones que relatas.
- **Cuarta:** Que los movimientos de tu cara y cuerpo sean orgánicos cuando transmitan el discurso oral autoficcional. Que sea creíble po.

- **Quinta:** Que tu filmación con cámara sea sin editar, vale decir de una, que corra.
- **Sexta:** Agrega al final de la filmación una reflexión crítica de manera oral acerca del valor que tiene para ti realizar estas actividades de aprendizaje.

Tal vez nos veamos en una próxima cápsula. A continuación te daremos un ejemplo para que puedas orientarte y crear tu propio ejercicio de Autoficción (...)

Rúbrica

Este instrumento fue co-construido con estudiantes de pregrado de la Universidad de Talca, docentes del Taller Teatro Aplicado, docente COE Cátedra y validado por el Departamento de Medición y Gestión de Calidad.

Las instrucciones se han elaborado en formato escrito y audiovisual incorporando elementos del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

SABERES EVALUADOS:	1. Distinguir la estructura discursiva oral. 2. Construir mediante la estructura discursiva el discurso oral. 3. Elaborar desde diferentes técnicas, presentaciones orales en base a simulaciones o representaciones dramáticas.				
Criterios de evaluación	Nivel de desempeño insuficiente (0 puntos)	Nivel de desempeño bajo (2 puntos)	Nivel de desempeño medio (4 puntos)	Nivel de desempeño alto (6 puntos)	Puntaje
1) Transmite en su ejercicio oral los tres elementos de la estructura discursiva desarrollando una completa presentación de personaje(s), conflicto y desenlace.	Su ejercicio no incorpora los tres elementos de la estructura discursiva por lo que no logra un desarrollo detallado de personaje(s), conflicto(s) y desenlace.	Su ejercicio incorpora dos de los tres elementos de la estructura discursiva y no desarrolla detalladamente la presentación de personaje(s), conflicto(s) y desenlace.	Su ejercicio incorpora los tres elementos de la estructura discursiva con algunos errores en la presentación de personaje(s), conflicto(s) y desenlace.	Su ejercicio incorpora los tres elementos de la estructura discursiva, desarrollando detalladamente la presentación de el/los personaje(s), conflicto(s) y desenlace.	
2) Crea un discurso oral utilizando elementos sensibles (fotos, objetos, música, etc.)	Crea un discurso oral sin utilización de elementos sensibles.	Crea un discurso oral incorporando uno o más elementos sensibles sin ninguna relación con el discurso planteado.	Crea un discurso oral utilizando uno o más elementos sensibles que apoyan de manera intermitente su discurso.	Crea un discurso oral utilizando uno o más elementos sensibles que apoyan su discurso de manera pertinente.	
3) Desarrolla una presentación oral utilizando su voz para apoyar las ideas y emociones del relato.	Elabora un discurso oral con un registro vocal plano que dificulta la comprensión de las ideas y emociones que se busca transmitir.	Elabora un discurso oral sin intencionar su voz y apoyar de esta manera las ideas y emociones involucradas.	Elabora un discurso oral que en ocasiones y en términos vocales no aporta a la claridad de las ideas y emociones que se busca transmitir.	Elabora un discurso oral logrando una modulación vocal que otorga sentido a todas las ideas y emociones involucradas.	
Realiza movimientos orgánicos con su cara y cuerpo que apoyan el relato oral.	Genera un discurso oral plano, sin gestualidad y desplazamientos que acompañen las ideas y emociones que transmite.	Genera un discurso oral con una gestualidad y desplazamientos involuntarios que no acompañan las ideas y emociones que transmite.	Genera un discurso oral con una gestualidad y desplazamientos que acompañan intermitentemente las ideas y emociones que transmite.	Genera un discurso oral con una gestualidad y desplazamientos que acompañan permanentemente las ideas y emociones que transmite.	
Genera una propuesta audiovisual que es pertinente al relato y a la temática del ejercicio que plantea.	Desarrolla una propuesta visual en la cual todo lo que se ve es inadecuado a la temática planteada y al relato.	Desarrolla una propuesta visual que confunde la atención del espectador, porque la mayor parte de lo que se ve no corresponde a la temática ni al relato planteado.	Desarrolla una propuesta visual que presenta algunos errores de correspondencia entre la temática y el relato planteados.	Desarrolla una propuesta visual pertinente al relato en la cual todo lo que se muestra al espectador corresponde a la temática planteada.	
Reflexiona críticamente acerca del valor que otorga a esta experiencia de aprendizaje (con puntaje pero no asociado a nota)				Sintetiza en una o más ideas el valor que le otorga a esta experiencia de aprendizaje.	

6. Tres pasos para evaluar al estudiantado que tiene dificultades para comunicar discursos orales en público

Se propone la siguiente estrategia para implementar de manera consensuada con el estudiantado, pudiendo implementarse de manera aislada o de manera progresiva y en su totalidad.

Etapas 1: Se trabaja el discurso oral a través de video utilizando el plano japonés; es decir la cámara no enfoca el rostro del estudiante, pero sí sus manos o pies al momento de realizar el discurso oral. En este sentido, se pueden evaluar los siguientes criterios: Uso de emociones, uso del discurso, uso de la voz y del cuerpo; entendiendo que este último criterio deberá ser trabajo utilizando otras estrategias en su trayectoria académica (se adjunta rúbrica). Es importante mencionar que la única persona que evalúa el video es el o la docente.

Etapas 2: Se trabaja el discurso oral utilizando técnicas dramáticas como cuentacuentos o técnica de storytelling en duplas o tríos, permitiéndole seguir una estructura ya establecida o elaborar un guion de seguimiento. De esta manera, el estudiantado juega un rol disociado del “yo” para trabajar con “otros” sus habilidades de comunicación oral. En esta etapa se puede experimentar mayor exposición, sin embargo la contención y retroalimentación de los pares produce un efecto de seguridad y compañía. La evaluación puede ser presencial frente al curso, presencial frente al docente con su grupo de trabajo o virtual.

Etapas 3: Se trabaja discurso argumentativo y luego discurso oral, enfocado en problemáticas contingentes, incluyendo trabajo colaborativo con pares para investigar y discutir posibles soluciones al problema identificado. En esta etapa el estudiantado puede asumir a través de role play un rol de especialista técnico, experto por experiencia, experto profesionales, entre otros; para situarlo frente a una audiencia ficticia en su exposición oral. La evaluación puede ser presencial frente al curso, presencial frente al docente con su grupo de trabajo o virtual.

Rúbrica validada por el Departamento de medición y calidad de la Universidad de Talca

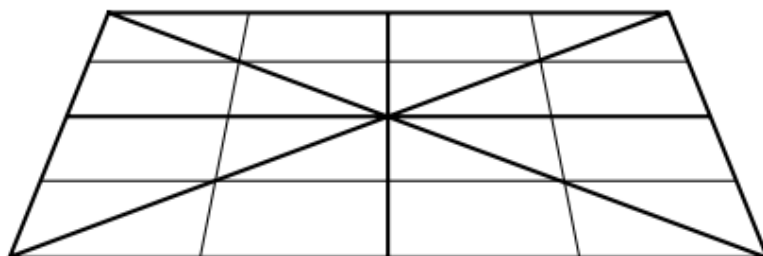
SABER ASOCIADO	DIMENSIÓN	DESEMPEÑO ESPERADO	0	1	2	3
Utilizar técnicas de respiración para el control consciente de las emociones y del cuerpo (movilidad, atención y relajación) y modular, articular, proyectar e impostar la voz.	USO DE LA VOZ (30%)	Modula, cambiando volumen, tonos, ritmos y velocidad del sonido de la voz, en relación con la intensidad con la que expresa las emociones para transmitir el mensaje.	En la totalidad del video no modula, su voz es plana en relación con el mensaje y las emociones que debe transmitir. El volumen no permite escuchar ni entender el mensaje.	En gran parte del video la modulación no aporta a la intención del mensaje y/o el volumen no permite escuchar ni entender el mensaje.	En la mayor parte del vídeo, el estudiante modula, cambiando volumen, tonos, ritmos y velocidad del sonido de la voz, en relación con la intensidad con la que expresa las emociones para transmitir el mensaje. El volumen permite escuchar sin dificultades.	Durante todo el video, el estudiante modula, cambiando volumen, tonos, ritmos y velocidad del sonido de la voz, en relación con la intensidad con la que expresa las emociones para transmitir el mensaje. El volumen permite escuchar sin dificultades.
		Articula el mensaje modificando el sonido con los órganos del habla para una pronunciación correcta de vocales y consonantes.	En la totalidad del video no articula y no se entiende el mensaje.	En la mayor parte del video no articula, dificultándose la comprensión del mensaje.	En la mayor parte del video, articula modificando el sonido con los órganos del habla; la pronunciación de vocales y consonante permite entender sin dificultad el mensaje.	Durante todo el video articula, modificando el sonido con los órganos del habla; la pronunciación de vocales y consonantes permite entender el mensaje a cabalidad.

Emplear el lenguaje proxémico y kinésico, conectándolo con el mensaje expresado a través de técnicas dramáticas.	USO DEL CUERPO (30%)	Se ubica, mueve y desplaza en el espacio en relación con la cámara para enfatizar su discurso.	No permanece en el encuadre y tampoco relaciona movimientos y desplazamientos en el discurso en relación con la cámara.	En la mayor parte del video está inmóvil y sólo esboza algunos movimientos en relación con la cámara para enfatizar su discurso.	En la mayor parte del vídeo, su cuerpo permanece en el encuadre, se mueve y desplaza en el espacio enfatizando su discurso en relación con la cámara.	Durante todo el video su cuerpo permanece en el encuadre, se mueve y desplaza logrando gran organicidad en relación con la cámara al emitir su discurso.
Identificar las características de la comunicación no verbal (proxémica y kinésica).		Se dirige a la cámara, precisando la mirada para conectarse con la audiencia y transmitiendo el sentido del mensaje.	Su mirada nunca se conecta o relaciona con la cámara por lo que no logra transmitir el sentido del mensaje.	Ocasionalmente, genera acentos al precisar la mirada en la cámara; sin embargo, no logra establecer una conexión con la audiencia y se dificulta la transmisión del mensaje.	En la mayor parte del video se dirige a la cámara, utilizando distintos focos de la mirada para conectarse con la audiencia y transmitir el sentido del mensaje.	Durante todo el video se dirige a la cámara, utilizando distintos focos para conectarse con la audiencia y transmitir el sentido del mensaje.
		Su gestualidad acompaña y apoya las ideas que transmite el discurso, afirmando o subrayando el sentido del mensaje, sin ningún movimiento involuntario del cuerpo o el rostro que entorpezca la comunicación con la audiencia.	Su gestualidad no acompaña ni apoya las ideas que transmite el discurso, no afirma ni subraya el sentido del mensaje. Hay movimientos involuntarios del cuerpo o el rostro que entorpecen la comunicación con la audiencia.	Su gestualidad en algunos momentos acompaña y apoya las ideas que transmite el discurso, afirmando o subrayando el sentido del mensaje, con algunos movimientos involuntarios del cuerpo o el rostro que entorpecen la comunicación con la audiencia.	Su gestualidad acompaña y apoya las ideas que transmite, afirmando o subrayando el sentido del mensaje en la mayor parte del discurso, sin movimientos involuntarios del cuerpo o el rostro que entorpezcan la comunicación con la audiencia.	Su gestualidad acompaña y apoya las ideas que transmite, afirmando o subrayando el sentido del mensaje, sin ningún movimiento involuntario del cuerpo o el rostro que entorpezca la comunicación con la audiencia durante todo el discurso.

<p>Construir median- te la estructura discursiva (prepara- ción, producción y locución), el discus- so oral.</p> <p>Elaborar, desde diferentes técnicas, presentaciones orales en base a simulaciones o representaciones dramáticas</p> <p>Utilizar el lenguaje verbal y no verbal en la comunica- ción con las demás personas.</p>	USO DEL DISCURSO (30%)	(INTRODUCCIÓN) Su discurso pre- senta de manera explícita el proble- ma que aborda su propuesta. El problema puede ser una afirmación o una pregunta, pero debe ser desarro- llado.	El problema no está planteado en la introducción y tampoco es posible inferirlo en el resto del discurso, pre- sentando un tema a modo informativo.	El problema se plantea parcialmen- te, pero no se de- sarrolla de manera explícita, debiendo inferirse a partir de su propuesta.	El problema está planteado de ma- nera explícita, pero falta información que permita enten- der a cabalidad la propuesta.	El problema está planteado de ma- nera explícita y se conecta a cabalidad con el desarrollo de la propuesta.
		(DESARROLLO) Su discurso pre- senta una solución clara y pertinente frente al problema que plantea, porque argumenta que es mejor que lo que existe.	No presenta una solución al proble- ma.	Presenta una so- lución pertinente al problema, pero no argumenta o la argumentación no plantea una mejo- ra respecto de lo existente.	Presenta una solu- ción pertinente al problema, pero su argumentación es limitada en relación con lo que existe.	Presenta una so- lución pertinente al problema, apor- tando argumentos claros de por qué es mejor que lo que existe.
		(CONCLUSIÓN) Realiza un llamado a la acción final, que invita a ser parte del proyecto otorgando solución del proble- ma.	No realiza llamado a la acción.	El llamado a la acción es confuso y poco relevante, de manera que no logra seducir e in- vitar a ser parte del proyecto.	El llamado a la acción es relevante pero incompleto, de manera que logra intermitentemente invitar a ser parte del proyecto.	El llamado a la acción es relevante, exhaustivo y evi- dencia una com- prensión profunda de la necesidad de abordar el problema a través del proyec- to planteado invi- tando a la audiencia a ser parte.
<p>Distinguir los tipos de emociones y su conexión con la producción del discurso oral.</p> <p>Utilizar técnicas de respiración para el control consciente de las emociones y del cuerpo (movili- dad, atención y re- lajación) y modular, articular, proyectar e impostar la voz.</p>	USO DE EMOCIONES (10%)	En su presentación demuestra seguri- dad, porque ges- tiona sus propias emociones a través de técnicas respira- torias, logrando una transmisión orgáni- ca y auténtica de su discurso oral.	Su presentación denota gran nervio- sismo, porque no logra gestionar sus propias emociones poniendo en prácti- ca las técnicas res- piratorias, logrando una transmisión inorgánica de su discurso oral.	Su presentación denota relativo ner- viosismo e incom- pleta gestión de sus emociones en el discurso al utilizar las técnicas respira- torias, logrando una transmisión inorgá- nica de su discurso oral.	Su presentación denota seguri- dad porque logra gestionar sus propias emociones; sin embargo, se evidencian algunos errores menores (o imprecisiones) en el uso de las técni- cas respiratorias, logrando transmitir un discurso orgá- nico.	Su presentación denota seguridad, porque gestiona sus propias emo- ciones a través de un buen uso de técnicas respira- torias, logrando una transmisión orgáni- ca y auténtica de su discurso oral.

7. La Dramaturgia en el aula

(basada en la Dramaturgia del Espacio de Ramón Griffero)



El espacio en el que comunica el estudiantado a sus pares, puede también proponerse y construirse desde el lenguaje escénico y la autoría social, étnica y cultural de cada estudiante a modo performático.

De esta manera cuando Griffero (2001) señala que el soporte de la escena es el espacio y su formato es la figura geométrica del rectángulo. El estudiantado explora ese rectángulo del aula, como posibilidad narrativa no solo oral sino también visual.

Hemos trabajado en el Taller de Teatro Aplicado con estudiantes que manifestaban dificultad para establecer contacto ocular con sus pares, a la hora de exponer un discurso oral, sin embargo al realizar un “guión” de trayectorias de su cuerpo por las diagonales del rectángulo, incorporando objetos distribuidos en los cuadrantes (objetos para referir y apoyar su discurso). El estudiantado pudo, a modo de marca escénica identificar cuándo establecer contacto con su pares de manera orgánica sin sentirse expuesto o avergonzado por tener que sostener la mirada de sus pares durante el desarrollo de su discurso oral.

Cuando este recurso se incorpora de manera lúdica a la clase y a la expresión de discursos orales, se puede ficcionar y articular una narrativa espacio temporal como apoyo nemotécnico para estudiantes que recurren a la memorización y se quedan “en blanco”.

En este sentido, el ejercicio de transformar el aula en un espacio de representación que conjuga: el cuerpo de un estudiante o más, textos, imágenes, audios y objetos aplicados a una distribución y composición única, le permiten al estudiantado observar y ser observado en un acto creativo más que expositivo. Parafraseando a Merlau Ponty (1997), el estudiantado comprende en la praxis que ese espacio no solo es un medio contextual dentro del cual “las cosas” están dispuestas, sino un medio gracias al cual es posible la disposición de las “cosas”, el cuerpo y la emoción de un discurso vivo.

7. Laboratorios de juego social para estudiantes del espectro autista

Esta experiencia se implementa el año 2023 y consiste en un piloto abierto para estudiantes CEA de la Universidad de Talca que necesiten enriquecer sus habilidades sociales en contextos académicos.

Piloto Sesión 1 martes 7 de noviembre 2023



Se inspira en:

1. Teatro Aplicado como área de innovación de los estudios teatrales.
2. PEERS ® Programa de Enriquecimiento de habilidades sociales de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA)

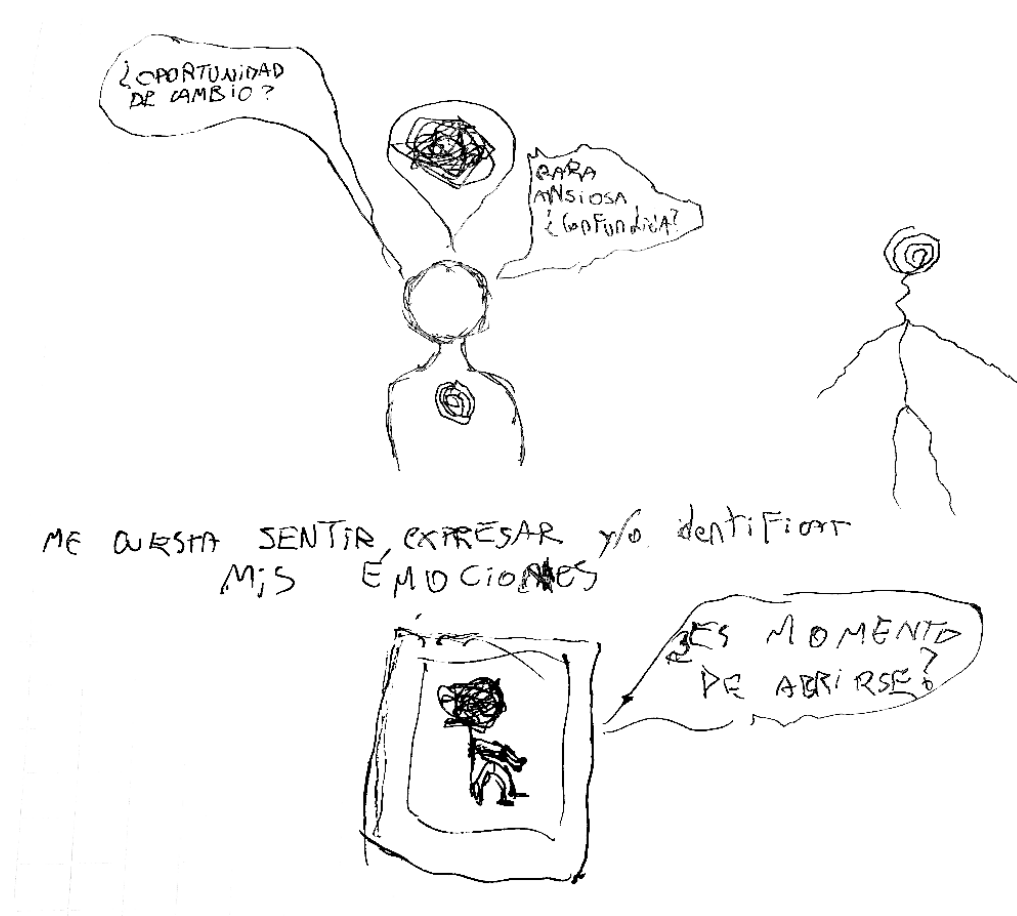


En paralelo se replica el piloto de laboratorio de juego social en contexto de enseñanza media, proporcionando un tratamiento lúdico y personalizado de habilidades sociales para estudiantes de 1° a 4° Medio del Liceo Bicentenario de Excelencia de Cultura y Difusión Artística de Talca.

Piloto Sesión 1 lunes 6 de noviembre 2023



Bitácoras de estudiantes



Bitácora 1:

¿Oportunidad de cambio?; Rara, ansiosa ¿confundida?

Me cuesta sentir, expresar y/o identificar mis emociones ¿es momento de abrirme?

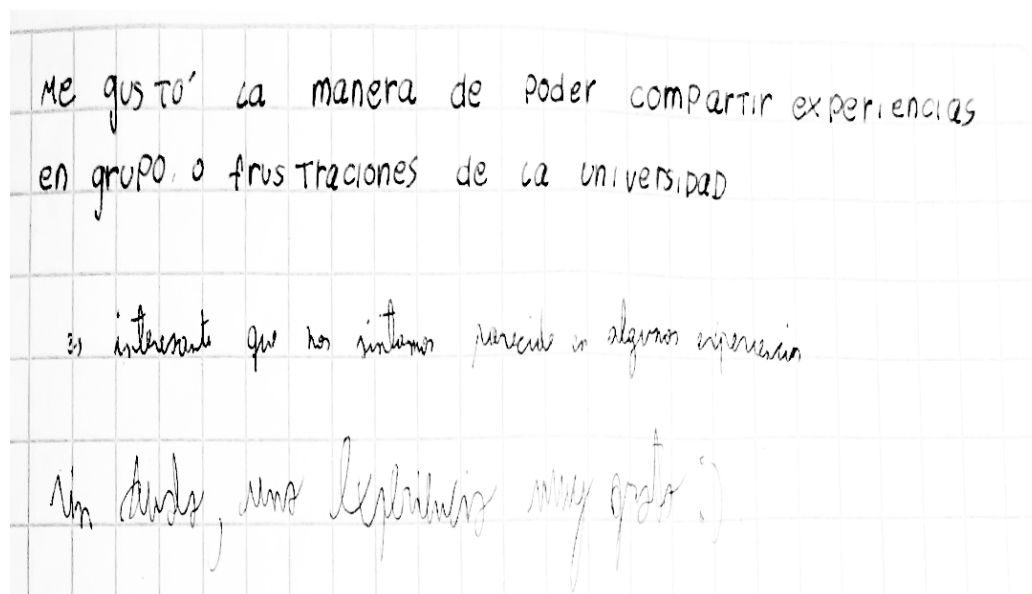
Como nos sentimos en aspectos como la puntualidad
el respeto, o las confrontaciones

ME CUESTA SABER QUE SIENTO

NO ME SÉ CONTROLAR

Bitácora 2:

Como nos sentimos en aspectos como la puntualidad, el respeto o las confrontaciones. Me cuesta saber que siento. No me sé controlar.

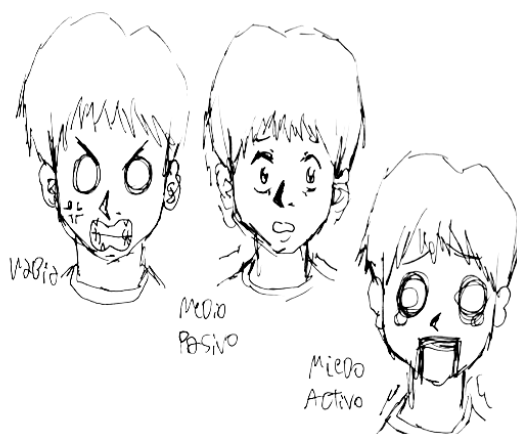


Bitácora 3:

Me gustó la manera de compartir experiencias en grupo o frustraciones de la universidad. Es interesante que nos sintamos parecido en algunas experiencias. Sin duda una experiencia muy grata.

NOY DIO: NOS ENSEÑARON 3 EMOCIONES ES
 RABIA, MIEDO PASIVO, MIEDO ACTIVO

EPISODIO: Me acordé por una rabia
 sobre mis compañeros que me molesta y
 una serie de anime donde un personaje
 que se lo merecía y eso *
 Danganronpa the animation
 LEON KUMATA



Bitácora 4:

Hoy nos enseñaron tres emociones, es rabia, miedo pasivo, miedo activo.

Episodio: Me acordé por una rabia sobre mis compañeros que me molesta y una serie de animé donde un personaje que se lo merecía y eso. Dangan Ronpa the animation. Leon Kuwata ¡te odio mucho!

hoy!

En un lugar amplio y luminoso pude vivir una experiencia única que jamás había vivido. Aunque al principio me sentí perdido por la novedad, me fui sintiendo más cómodo a medida que los demás compañeros iban llegando, nunca antes había escuchado de las experiencias de otros pares con condición como la mía, por mucho tiempo solo tuve mi propio punto de vista, pero conocer el de los demás es interesante, y siempre ayuda a aprender sobre mis vivencias, y me ayuda también a ampliar mi nivel empático, cosa que agradezco, para algún día interactuar sin miedo o desconocer que están sintiendo el resto, y como puedo ser de ayuda en caso de ser necesario.

Bitácora 5: En un lugar amplio pude vivir una experiencia única que jamás había vivido. Aunque al principio me sentí perdido por la novedad, me fui sintiendo más cómodo a medida que los demás compañeros iban llegando, nunca antes había escuchado de las experiencias de otros pares con condición como la mía, por mucho tiempo solo tuve mi propio punto de vista, pero conocer el de los demás es interesante, y siempre ayuda a aprender sobre mis vivencias, y me ayuda también a ampliar mi nivel empático, cosa que agradezco, para algún día interactuar sin miedo o desconocer que están sintiendo el resto, y como puedo ser de ayuda en caso de ser necesario.

martes 14 de noviembre
2023

valoro este espacio debido a la visibilización de deficiencias que ha tenido la universidad para trabajar habilidades que pueden ser sumamente complejas para algunas personas.

una de las herramientas más significativas personalmente fue el masajeo del rostro; esto debido a que frecuentemente me encuentro encerrada en una misma emoción y permanezco mucho tiempo con una expresión facial específica. masajear mi rostro me ayudará a tener conciencia de mi autorregulación.

☹️ (😬) ☹️ miedo activo

(😐) miedo pasivo

Bitácora 6: Martes 14 de noviembre 2023: valoro este espacio debido a la visibilización de deficiencias que ha tenido la universidad para trabajar habilidades que pueden ser sumamente complejas para algunas personas. Una de las herramientas más significativas personalmente fue el masajeo del rostro; esto debido a que frecuentemente me encuentro encerrada en una misma emoción y permanezco mucho tiempo con una expresión facial específica. Masajear mi rostro me ayudará a tener conciencia de mi autorregulación. Miedo activo, miedo pasivo.

El laboratorio de juego social culmina, cuando el estudiantado de enseñanza media toma contacto por vía escrita y audiovisual para interactuar con el estudiantado universitario, y éste último responde a las siguientes interrogantes:

Cuáles son los momentos más difíciles que ha vivido en la universidad asociado a su condición espectro autista?

¿Cómo se las arregla para comunicarse con compañerxs nuevxs?

¿Es verdad que los profesores de la universidad son más estrictos que los del Liceo?

¿Tienes polola?

¿Qué se siente estudiar videojuegos?

¿Cuál es el ramo más difícil?

¿Cuántas horas estudia al día?

¿Cómo organizas tu día a día en la U?

¿Te dejan usar fidget toys?

¿Hay equipo PIE (Programa de Integración Escolar) en la U?

¿Cuál es su nota más baja?

¿Qué vas a hacer cuando salgas de la U?

9. Storytelling para un discurso vivo

El segundo trimestre y semestre del año 2024, el Programa de Formación Fundamental aplicó en las cuatro carreras técnicas del Campus Santa Cruz y en las 34 carreras profesionales del Campus Lircay, Curicó, Linares y Santiago, respectivamente; una técnica de las metodologías del Modelo Educativo (actualización 2021) conocida como Storytelling, la cual tuvo como objetivo evaluar la forma de comunicar discursos orales, asociados a procedimientos, temas y conceptos específicos de las carreras de pregrado (1º año).

En este sentido y entendiendo que la mayoría de las/os directores de carrera realizan clases en pregrado, se les solicitó junto a docentes y asistentes, que nos orientaran respecto de algunas problemáticas y conceptos específicos de la carrera, que un/a estudiante de primer año estaría en condiciones de referir.

El resultado de esta articulación y co creación masiva, que por supuesto incluyó a los estudiantes en la redacción de sus instrucciones, nos permite continuar monitoreando y evaluando las competencias de comunicación oral en estudiantes de pregrado, generando desafíos didácticos a sus demandas e intereses.

Compartimos a través del código QR las instrucciones que se generaron para cada carrera:





Agradecimientos

En distintas etapas del proceso de elaboración de este texto queremos dar las gracias a las contribuciones de:

Marlene Gutiérrez Urzúa (U Talca), Iván Acevedo Salas (U Talca), José Sazo Ávila (U Talca), Valeska Gatica Rojas (U Talca), Víctor Romero Rojas (PUC), Luis Vera Fuente-Alba (UCHile), Ilich Cancino Barros (U Talca) Tamara Cáceres Muñoz (U Talca), Carolina Rojas Durán (UTalca), Raimundo Araya Henríquez (Escuela Jóvenes y Adultos Los Queñes), Rosa Oses Arce (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Marisol Jara Muñoz (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Laura Hormazábal Salgado (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística) Katia Santander Parada (ex alumna U Talca) Valentina Loyola Rojas (U Talca) Nancy Tapia Navarrete (U Talca), Doris Méndez Campos (U Talca), Vicente López Santander (U Talca), Camila Hormazábal Ferrada (U Talca), Anastasia Gálvez Ferrada (U Talca), Milton Inostroza Muñoz (U Talca), Fermín Melero Leal (U Talca), Valentina Zúñiga Ahumada (U Talca), Carmen Sofía Reyes Flores (U Talca), Lorena Díaz Ibarra (U Talca), Luis Basoalto Vásquez (U Talca), Valeria Díaz Briceño (U Talca), Claudia Domínguez Osos (U Talca), Nora Ávila Mansilla (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Erika Bravo Bravo (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Anita Yáñez Alvarado (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Engel Pino Saavedra (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística) Ana Novoa Escalona (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Benjamín Jara (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Cristian Álvarez (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Stephanie Núñez (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Jorge Alvarado (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Sebastián Molina (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Vicente Valdés (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Carmina Reyes (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Jorge Cifuentes (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Tomás Bravo (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística), Sebastián Molina (Liceo Bicentenario Cultura y Difusión Artística)

