

**REDES UNIVERSITARIAS
GENERADORAS DE
INCLUSIÓN: HACIA LA
EDUCACIÓN Y LA CULTURA
DE LA SOSTENIBILIDAD
EN LA UNIVERSIDAD**

**Rocío Valderrama Hernández
Dolores Limón Domínguez (coords.)**





REDES UNIVERSITARIAS GENERADORAS DE INCLUSIÓN:
HACIA LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA DE LA SOSTENIBILIDAD
EN LA UNIVERSIDAD





ROCÍO VALDERRAMA HERNÁNDEZ
DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ (COORDS.)

REDES UNIVERSITARIAS GENERADORAS DE INCLUSIÓN: HACIA LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA DE LA SOSTENIBILIDAD EN LA UNIVERSIDAD



Sevilla 2021



Colección Ciencias de la Educación
Núm.: 40

COMITÉ EDITORIAL:

Araceli López Serena
(Directora de la Editorial Universidad de Sevilla)
Elena Leal Abad
(Subdirectora)
Concepción Barrero Rodríguez
Rafael Fernández Chacón
María Gracia García Martín
Ana Ilundáin Larrañeta
María del Pópulo Pablo-Romero Gil-Delgado
Manuel Padilla Cruz
Marta Palenque Sánchez
María Eugenia Petit-Breuilh Sepúlveda
José-Leonardo Ruiz Sánchez
Antonio Tejedor Cabrera

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Universidad de Sevilla.

Edición digital de la primera edición impresa de 2021

- © Editorial Universidad de Sevilla 2021
C/ Porvenir, 27 - 41013 Sevilla.
Tlfs.: 954 487 447; 954 487 451; Fax: 954 487 443
Correo electrónico: eus4@us.es
Web: <https://editorial.us.es>
- © Rocío Valderrama Hernández, Dolores Limón Domínguez (coords.) 2021
- © De los textos, los autores 2021

ISBN: 978-84-472-2351-0

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/9788447223510>

Diseño de cubierta: Reverte-Aguilar, SL

Maquetación: Reverte-Aguilar, SL



Índice

PRESENTACIÓN	9
<i>Rosario López Ruiz</i>	
PRÓLOGO	11
<i>Juan Carlos Benjumea Acevedo</i>	
LA INCLUSIÓN SOCIAL: PERSPECTIVA UNIVERSITARIA GENERADORA DE REDES ACADÉMICAS Y SOCIALES PARA CAPACITAR A UNA CIUDADANÍA DIVERSA Y ACTIVA	15
<i>Dolores Limón-Domínguez y Rocío Valderrama-Hernández</i>	
CONSTRUCCIÓN DE UN MAPA DE COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS LATINOAMERICANOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	27
<i>Bernardita Maillard Villarino, Rodrigo Rojas Muñoz y José Rodríguez Leigton</i>	
FORMACIÓN EN COMPETENCIAS PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA EN ARGENTINA, BRASIL Y CHILE.....	45
<i>Jorge Ruiz-Morales, Manuela Pabón-Figueras y María José Álvarez Orive</i>	
RELEVAMIENTO DE CAPACIDADES PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA MEDIANTE UN INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN EN EL PROYECTO SOLIDARIS.....	65
<i>Gabriel Asprella, Hernán M. Amar, Antonela Prezio, Alicia Romeo y Teresa De Cianni</i>	
TENSIONES, PELIGROS Y OPORTUNIDADES DE LAS FORMACIONES EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA Y PARA LA INCLUSIÓN: REFLEXIONES A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS EN CHILE Y BRASIL.....	81
<i>Samuel Coronado Álvarez, Carolina Carvalho, Ana Paula Caetano, Ana Sofia Pinho y Luís Tinoca</i>	
PANORAMA DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA UNIVERSIDAD DE PERNAMBUCO: UN ANÁLISIS DE LAS CONTRIBUCIONES LOGRADAS CON EL PROYECTO SOLIDARIS Y LAS PERSPECTIVAS FUTURAS PARA CONSOLIDAR LAS ACCIONES DE INCLUSIÓN	107
<i>Betânia da Mata Ribeiro Gomes, Marcelo Alves Ramos, Jacqueline Maria Santos de Oliveira, Maria Tereza Cartaxo Muniz y Waldemar Brandão Neto</i>	



FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA - ENSAYOS DE MODELIZACIÓN A PARTIR DE LA FORMACIÓN PILOTO	117
<i>Ana Paula Caetano, Carolina Carvalho, Ana Sofia Pinho, Luís Tinoca y Samuel Coronado Álvarez</i>	
¿CÓMO SE INSERTA LA EXPERIENCIA SOLIDARIS EN LA FORMACIÓN INICIAL EN LA UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR? DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE AUTONOMÍA Y COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA EN LAS ASIGNATURAS DE GESTIÓN PERSONAL Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA	137
<i>Macarena Astudillo Vásquez y Priscilla Moena Rojas</i>	
COMPETENCIAS AL SERVICIO DE LA INCLUSIÓN EFECTIVA EN LA UNIVERSIDAD. PIA NOBEL-LEA: UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO ACADÉMICO SOBRE LECTURA, ESCRITURA Y ORALIDAD, AUTONOMÍA Y MANEJO DE TIC	157
<i>Equipo SOLIDARIS</i>	
ACCIONES DE INCLUSIÓN DE LA RED INTERNACIONAL SOLIDARIS EN LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE PARAÍBA (BRASIL)	173
<i>Christiano Cordeiro Soares, Maria Cezilene Araújo de Moraes, Cláudio Simão de Lucena Neto, Eduardo Gomes Onofre y Gilberto Rodrigues Carneiro</i>	



Presentación

ROSARIO LÓPEZ RUIZ

Directora técnica de Relaciones Internacionales. Universidad de Sevilla

Es un placer para mí presentar este libro que recoge los principales resultados del Proyecto SOLIDARIS, financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Erasmus+, Acción Capacity Building, y que ha coordinado la Universidad de Sevilla con la participación de otras nueve instituciones de Argentina, Brasil, Chile y Europa, durante un periodo de tres años.

Este proyecto pretende, por un lado, contribuir a la modernización y mejora de los servicios de apoyo a la inclusión ofertados por las instituciones de educación superior y, por otro lado, dotar de manera sistémica a los diferentes actores (estudiantes, profesorado y personal no docente) de las herramientas que favorezcan la adquisición, por parte del alumnado, de las competencias transversales necesarias que permitan su inclusión en el contexto universitario, facilitando, entre otras cosas, las condiciones para la obtención de un empleo digno.

La Universidad de Sevilla, a través de su Centro Internacional, cuenta con una amplia experiencia en la gestión de proyectos académicos de cooperación internacional como es el Proyecto SOLIDARIS, fruto del apoyo continuo para la participación en programas, proyectos, redes y convenios internacionales que impulsen la puesta en marcha de nuevas iniciativas y su correcto desarrollo.

En concreto, el objetivo de este proyecto se enmarca en la estrategia de internacionalización de la Universidad de Sevilla, ya que contribuye a ampliar alianzas con otras instituciones de enseñanza superior para unificar fuerzas y avanzar de manera alineada con la Agenda de Capacidades Europea para la Competitividad Sostenible, la Equidad Social y la Resiliencia.

En resumen, este es un libro que, sin duda, puede servir como instrumento para aquellos interesados en una inclusión social efectiva a través de una ciudadanía activa en el ámbito universitario, en tanto en cuanto recoge las experiencias y buenas prácticas que se han generado a través del esfuerzo conjunto del partenariado que lo ha llevado a cabo.





Prólogo

JUAN CARLOS BENJUMEA ACEVEDO

Vicerrector de Profesorado. Universidad de Sevilla

No hay duda de que los cambios que se presentan actualmente en la sociedad se producen a un ritmo vertiginoso, y de que nos encontramos ante desafíos sociales, culturales y ambientales que nos sitúan en la necesidad de buscar estrategias comunes que no dejen atrás a grupos sociales con pocos recursos o con problemáticas personales y sociales, que representan la parte más vulnerable de nuestra sociedad.

De manera especial, en el ámbito de la educación superior, la situación de pandemia vivida en este último año ha puesto de manifiesto la necesidad de facilitar la inclusión para estas personas ante el aumento, cada vez más patente, de la desigualdad social.

La Universidad de Sevilla cuenta con grupos de investigación que dinamizan un tejido internacional, nacional y local, y que desarrollan procesos formativos para potenciar una visión académica inclusiva.

Las relaciones académicas, con el rigor que las caracteriza, se enfrentan a un reto vital en el presente siglo, en el que las capacidades potenciales de cada persona han de reconocerse, fortalecerse y asegurarse para que no queden mermadas por particularidades económicas, sociales o personales.

En el momento actual, la enseñanza superior en Sevilla cuenta con entidades sociales, tanto a nivel central (SACU, servicio de asistencia a la comunidad universitaria) como en el entorno de cada facultad, que dirigen su labor en esta dirección. Estas actúan desde el reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad, poniendo en valor el trabajo de aquellos profesionales que buscan establecer redes que mejoren la comunicación de estrategias de acción y cooperación, hasta el fortalecimiento de complicidades y metodologías cercanas a un desarrollo más afectivo que motiven y generen una mayor capacidad de esfuerzo.

Siendo rigurosos en la búsqueda de mejoras de esta enseñanza, desde la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla se lidera un proyecto encaminado a construir un abanico de actividades diversas que permita al profesorado desarrollar competencias transversales para el desarrollo de una ciudadanía activa, creando redes de trabajo para la transferencia del conocimiento a la sociedad y ofreciendo una formación multidisciplinar al profesorado que le



permita afrontar con éxito el reto de la expansión y difusión del conocimiento en materia de inclusión a través de la formación en competencias solidarias.

El título del proyecto es Universidades Inclusivas: Competencias Clave de la Comunidad Universitaria para el Desarrollo de una Ciudadanía Activa, y sus objetivos se enmarcan dentro de este escenario con un desarrollo apasionante e ilusionante, fruto no solo de la capacidad y valía profesional de sus autores, sino también de su compromiso e implicación personal en esta tarea. Destaco entre ellos los siguientes:

- Visibilizar la importancia de la formación universitaria como medio para generar personas con capacidad de pensar y reflexionar teniendo en cuenta a los demás. Es el momento de que la formación se convierta en una herramienta de crecimiento personal para conseguir el bien común.
- Potenciar la visión internacional y globalista en la universidad para favorecer la igualdad y la inclusión de los estudiantes. No podemos tener presente solo nuestra situación cercana y que, en cierto modo, puede ser privilegiada. Hemos de avanzar en la comunicación y acercamiento a los demás países y situaciones, y propiciar la construcción de espacios formativos comunes y a los que pueda acceder la mayoría de la población. Tanto para esto como para lo que se expone en el punto siguiente, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden desempeñar un papel fundamental.
- Destacar el trabajo colaborativo y las redes sociales como instrumentos para fomentar la inclusión de todas las personas. A pesar del individualismo exacerbado que, en numerosos contextos, se impone como uno de los valores fundamentales, cada vez hay más indicadores que señalan que la colaboración es la única forma posible de resolver los problemas más importantes que atañen incluso a nuestra supervivencia como especie. Una muestra palpable de ello es la lucha contra la pandemia actual (COVID-19): o la combatimos juntos o no lograremos erradicarla.
- Favorecer en la universidad, y desde la universidad, que todas y cada una de las personas puedan sacar lo mejor de sí. Es importante preguntarse: ¿cómo es posible, que en el siglo XXI la posibilidad de acceder a una formación universitaria sea un privilegio para la mayoría de la ciudadanía mundial?, ¿qué ocurre en la formación universitaria para que haya una parte importante del alumnado que fracase en dicho proceso formativo?
- Facilitar la formación de estudiantes desde los valores de la empatía, la solidaridad, la democracia, el bien común, la justicia social, el cuidado a los demás y el respeto al planeta. La empatía nos permite ver al otro y reconocerlo desde lo que es, desde lo que siente y necesita. Este modo de vivir nos permitirá acompañarnos en el proceso de ser persona.
- Formar líderes auténticos con criterios éticos que pongan su formación y sabiduría al servicio del bien común y de la comunidad. Este es un apartado



especialmente significativo, pues en la actualidad observamos cómo las personas más formadas, en numerosas ocasiones, usan esa formación para su bien propio, para ocupar lugares de poder que le garanticen una vida privilegiada a costa de los intereses de la mayoría. A modo de ejemplo podemos citar la trayectoria de numerosos líderes políticos implicados en situaciones de corrupción.

Como conclusión, se persigue con este proyecto el desarrollo de todas las competencias en la formación universitaria, de la confianza en sí mismo, así como la puesta en valor de la autoestima, la creatividad, la responsabilidad o la autonomía. En definitiva, aprender a ser y aprender a hacer ciudadanos éticos y con compromiso social, así como aquello en lo que creen, en lo que son y en lo que trabajan las personas que lo llevan a cabo.

La obra que nos ocupa intenta reflejar el esfuerzo del profesorado y del alumnado que, en distintos contextos y situaciones, están intentado enunciar caminos y actuaciones para conseguir una formación universitaria inclusiva en la comunidad universitaria. Los diferentes capítulos reflejan el trabajo realizado en distintas universidades por todos ellos, poniendo de manifiesto que la formación inclusiva exige una revisión a fondo de la institución universitaria en toda su estructura y funcionamiento, es cierto que las exigencias, obstáculos y dificultades son muchas, pero con el trabajo en equipo, la creación de redes de trabajo desde la empatía y el cuidado del entorno y, sobre todo, de las personas, es posible conseguirlo.

Este libro es una puerta abierta a otro modo de hacer la formación universitaria, es una forma de explicitar que la universidad ha de devolver a la sociedad lo que recibe de ella, ha de ser un motor que propicie un cambio social que garantice una mejor calidad de vida a todas las personas. Dicho cambio ha de empezar por conseguir que todos los componentes que conforman la comunidad universitaria puedan desarrollar al máximo sus competencias, pero esto ha de hacerlo desde unos planteamientos éticos y de compromiso con el bien común y la justicia social. Porque era imposible lo intentamos, porque lo intentamos lo conseguimos.

Sevilla, 16 de noviembre de 2020





La inclusión social: perspectiva universitaria generadora de redes académicas y sociales para capacitar a una ciudadanía diversa y activa

DOLORES LIMÓN-DOMÍNGUEZ Y ROCÍO VALDERRAMA-HERNÁNDEZ
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El propósito del presente trabajo es construir, en un contexto europeo y latinoamericano, un marco de discusión que concrete las competencias básicas que se han de desarrollar para consolidar, a través de las diferentes universidades, una ciudadanía activa y solidaria. La Unión Europea, mediante distintas acciones formativas y la puesta en marcha de diferentes proyectos educativos, pretende impulsar una *ciudadanía activa*, que se comprometa y asuma responsabilidades a nivel individual y con el funcionamiento de marco común de la sociedad. Se da un paso más y se ve necesario el compromiso con la justicia social y el cuidado del planeta. Podríamos enunciar numerosas razones para justificar el apoyo y la implementación de esta iniciativa, pero, tras revisar el funcionamiento del estado del bienestar, se observa que la ciudadanía cada vez se siente más desvinculada de las instituciones públicas, y se puede medir, en algunas situaciones, un alto estado de desafección ante estas. Es preciso pasar a la ciudadanía activa de quienes están dispuestos a reclamar sus derechos y a ejercerlos, a pechar con sus responsabilidades y a construir, participando en ella, la vida común.

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de conocimiento, nos encontramos que, tanto en Europa como en países de otros contextos, el estado del bienestar llegó en algunos casos a un sector amplio de la población. No obstante, ha habido otra parte importante de dichas poblaciones que no solo no participó de los grandes avances y mejoras de calidad de vida, sino que ha vivido situaciones de exclusión social. Asimismo, hemos de añadir que, cuando el estado de bienestar ha entrado en



crisis, estas diferencias sociales se han agrandado y en el momento actual podemos ver cómo una pequeña minoría poblacional acumula toda la riqueza del planeta. Una gran mayoría de ciudadanos y ciudadanas, a escala europea y mundial, se ha visto excluida de un nivel de calidad de vida adecuado, compatible con un modo digno de vida personal y social.

Por ello, conviene reflexionar, como investigadores, sobre distintas cuestiones que nos podrían guiar en la comprensión de esta situación. En este sentido cabe preguntarse lo siguiente: ¿cómo se ha producido y desarrollado el proceso de conformación de una ciudadanía pasiva? ¿Son los ciudadanos y ciudadanas los máximos responsables o lo son las instituciones? Podríamos seguir enunciando cuestiones y, como bien sabemos, para la construcción del conocimiento científico lo importante son las preguntas; unas preguntas adecuadas nos pondrán en el camino para conocer y comprender los fenómenos que se deben investigar. Asistimos a una gran diversidad de incertidumbres y situaciones, tanto contextuales como personales, que hacen necesaria la puesta en marcha de acciones políticas que puedan enfrentar situaciones distintas y diversas.

La Universidad de Sevilla coordina el sueño de consolidar la formación de redes académicas y sociales para favorecer una inclusión social desde la educación superior desarrollando el Proyecto SOLIDARIS, con formato validado como Erasmus+. Una oportunidad para trabajar sobre premisas de justicia social, estudiando las necesidades cotidianas del estudiantado. SOLIDARIS pretende facilitar la incorporación exitosa de los jóvenes a las instituciones universitarias. Hablamos de apoyar a las primeras generaciones que han podido acceder a un nivel de formación superior. Para ello, hemos de potenciar una inclusión de calidad para estas personas en la universidad, asegurando que la diversidad, tanto personal y cultural como económica, sea una oportunidad y no un obstáculo, para dicho proceso inclusivo de formación.

Los componentes del Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo (HUM-596), del que forman parte las autoras de este trabajo, han mantenido, desde sus inicios como docentes, la inquietud por una universidad inclusiva. Dicha preocupación ha supuesto la búsqueda de propuestas a través de investigaciones, proyectos de cooperación y, sobre todo, del empeño por establecer como prioridad la de favorecer la consolidación de sociedades democráticas desde la educación superior.

PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA

La participación de la ciudadanía propia de las sociedades democráticas nos obliga a estimular la presencia activa en la resolución de conflictos sociales y naturales, pero, sobre todo, en la búsqueda alternativa de recursos desde una creatividad social. Por tanto, apostamos por un funcionamiento democrático donde la persona y sus circunstancias sean el centro de la acción política, pero partiendo de la implicación en dichos procesos democráticos, las democracias representativas, donde en ocasiones las personas son vistas como un voto. Esta visión ha de refundarse y es preciso plantear modos de funcionamiento donde



la ciudadanía tenga la capacidad de decidir y aportar soluciones a sus problemas de la vida cotidiana. Dicho de otro modo, y siguiendo a H. Domínguez (2013: 302): «La democracia deliberativa ofrece herramientas discursivas y analíticas para comprender cuáles son las reglas que ha de seguir el estado frente a la tarea de garantizar la inclusión del otro».

En la actualidad, hablar de políticas democráticas es hablar de diversidad de escuchas y de miradas cómplices que construyan, aporten y generen redes estimuladoras, que favorezcan la creatividad colectiva. Esta es cada vez más necesaria para que se implante un modo de vida guiado por la justicia social. La educación se ha de cuidar y sostener como una necesidad fundamental para favorecer la calidad de vida ambiental de los pueblos.

Esa tarea podría ser el inicio de la construcción de un imaginario colectivo universal a través de la discusión e implementación de pactos sociales. Los condicionantes de las políticas sociales han conllevado respuestas focalizadas y restringidas a las urgencias sociales. Es necesario reflexionar sobre la falta de confianza de la población en las instituciones; los altos niveles de desigualdad y pobreza; la preponderancia de los intereses privados y el escaso crecimiento económico, especialmente en determinadas regiones de América Latina. Estos elementos se reflejan en un esquema de protección social, denominado modelo de protección para pobres. Por lo tanto, el énfasis se debe poner en la necesidad de convenir un imaginario universal que dirija las acciones hacia la construcción de una sociedad incluyente, donde los modelos universales, como punto de llegada, pueden ser un factor de movilización que genere dinámicas de cambio y de acciones.

La democracia, según A. Valcárcel (2018), ha de seguir un discurso en el que se reconozcan palabras de tolerancia, libertad, igualdad, solidaridad, esfuerzo, bien común y globalización. La situación de la inclusión social en la mayoría de nuestros pueblos, este proceso inclusivo, ha de estar fundamentada en la posibilidad de la aceptación del otro tal como es. Es importante señalar que la inclusión ha de comenzar en las escuelas; nuestro quehacer educativo democrático ha de favorecer que los discentes puedan salir de la alienación, la explotación, la dependencia y el sometimiento a otras personas o cosas. En este sentido, la educación y la cultura de la democracia se fundan en una visión valorativa o éticamente guiada. Según D. Limón-Domínguez y L. Alcántara (2019: 45), «esta educación solo será posible mediante la reconstrucción de un nuevo marco común» que permita poner en completa intersección la ética del cuidado. Por tanto, las escuelas, los institutos y las instituciones universitarias han de ser centros generadores de un cambio social, basados en la facilitación de procesos formativos inclusivos por los que cada persona pueda transitar de forma exitosa. Cada alumno o alumna es imprescindible y su formación ineludiblemente necesaria.

El desarrollo del pensamiento de la persona ha de consolidarse a través de un proceso educativo que fomente su capacidad de emitir juicios críticos, tener criterios propios, creativos, con el fin de desarrollar al máximo sus capacidades de autonomía. Situemos una ciudadanía activa desde las capacidades de argumentar, debatir y construir de forma corresponsable soluciones



consensuadas. La dificultad educativa de la práctica democrática continúa existiendo, ya que metodológicamente es más difícil y se continúa siguiendo con la reproducción, en contraposición a la producción de saberes desde los primeros niveles educativos.

LAS INSTITUCIONES FORMATIVAS Y LA DEMOCRACIA

Una democracia hoy, siguiendo a A. Valcárcel (2010: 81), «no podría prescindir del sistema público educativo, no solo porque ello atentaría contra la declaración del principio de igualdad, sino porque la democracia completa en cuanto que cultura se mantiene por medio de esas prácticas masivas». ¿Dónde y cómo aprenden las personas a vivir en democracia? De forma simple la respuesta a esta cuestión nos lleva a explicitar que las instituciones educativas son unos de los principales agentes de socialización y, por tanto, son los «lugares» idóneos donde poder aprender y practicar la ciudadanía democrática.

Una democracia necesita, para su complejo sistema de funcionamiento, un nivel muy elevado de saberes en común, un marco dialógico para la transmisión de lo relevante. Dicho marco reflexivo y emancipador ha de estar fundamentado en la aceptación y la inclusión de cada persona que participa en la vida educativa (comunidad educativa) y social. La necesaria cohesión social se inicia en la familia, pero, sobre todo, en la escuela. Asimismo, las instituciones educativas han de ser elementos fundamentales para propiciar un cambio en las desigualdades personales y sociales; son los orígenes del presente y el futuro de una ciudadanía democrática. Las futuras ciudadanías comprometidas se establecen desde ahí.

Podemos decir que una ciudadanía activa necesita educación y cultura que diseñen un horizonte humano común social, moral y político que desbanque a la religión. Sin embargo, este camino no es sencillo, y para poder transitar por él nos encontramos con muchas dificultades y detractores, que de ningún modo asumen que las personas tengan capacidad de pilotar sus vidas y puedan participar en mejorar las de las demás. Por muy sorprendente que pueda parecer, en ocasiones son las propias vanguardias intelectuales las que se oponen a poder facilitar este proceso democrático, por entender que sus ideas son más importantes y válidas que las de los demás, o distintas, y, por tanto, resulta complicado obtener posibles consensos que faciliten el avance de la democracia activa y participativa. En segundo lugar, podemos mencionar las grandes corporaciones e imperios mediáticos (son las herramientas de las multinacionales), donde todo lo que vaya encaminado a empoderar a las personas, a facilitar su reflexión y comprensión de las realidades y, por tanto, a dificultar el consumo se combate con todas las armas posibles. Estas ideas darían para escribir y argumentar largamente, algo para lo que, sin embargo, no hay lugar, aquí y ahora.

No obstante, podemos argumentar que las presiones de las elites intelectuales pueden llegar a instaurar una cultura creativa exclusivamente dirigida a los ilustrados y para los ilustrados. De este modo, se concreta y potencia poco la creatividad social y el pensamiento colectivo, dejando en un segundo plano



la materialización y vivencia de la cultura por la ciudadanía, que, en ocasiones, se convierte en un bien de consumo como otro cualquiera y, por supuesto, no accesible a todas las clases sociales. Cuando unimos cultura y educación, una puede alejarse de la otra a causa de prácticas elitistas desarrolladas por los que se autoconciben como «creadores culturales», según Camps. Tanto en su obra *El malestar de la vida pública* (1996: 83) como en los trabajos de la comisión del Senado sobre medios de comunicación que presidió, esta autora realiza una afirmación a la que conviene atender. En concreto, señala lo siguiente: mientras que el mercado suele asegurar que el producto mejor acaba por imponerse, sea por innovador, eficaz o por su relación calidad-precio, en el mundo de la cultura y los medios eso no sucede (Camps 2010). En este sentido, algo tan importante para la formación de la ciudadanía y el funcionamiento social como la cultura se convierte en una fuente de negocio más, en un artículo destinado a la compra-venta y, en este sentido, como ocurre con todos los artículos, los hay de distintos niveles. Camps escribe: «la cultura de masas es mediocre si solo busca la atención de las masas» (2010: 145). Si cuidamos la calidad del producto, esta revierte, en definitiva, en el bien de todos. ¿Es esto posible?

DEMOCRACIA, TRABAJO EN EQUIPO Y REDES SOCIALES COMO ESTRATEGIAS ORGANIZATIVAS

Tratando de avanzar en la comprensión de este universo donde la incertidumbre está presente con bastante fuerza, observamos que los cambios sociales suceden a un ritmo vertiginoso. Esto hace que gran parte de la masa poblacional no solo no sea capaz de poder asumir estos cambios y seguir enfrentando las nuevas situaciones, sino que está aumentando la exclusión a todos los niveles: cultural, educativo, sanitario, económico... Cada vez hay más personas que no tienen acceso a un nivel digno de vida. Esto se puede comprobar leyendo los informes que sobre esta cuestión han elaborado instituciones como Naciones Unidas, la Organización Mundial del Trabajo, la Comisión Europea y un sinfín de organizaciones no gubernamentales como Oxfam, Amnistía Internacional y, más próximo a nuestro contexto, Caritas.

Esta situación se ve agudizada cuando ampliamos el enfoque sobre el análisis de la realidad y nos preguntamos: ¿qué nivel y tipo de ciudadanía se está desarrollando en la actualidad? ¿Cómo se está desarrollando el funcionamiento democrático de los distintos países? ¿Y la justicia social?

De forma resumida, y sin ánimo de resultar bruscos en la contestación, podemos afirmar con rotundidad que hay una pérdida de derechos de la ciudadanía a todos los niveles y prácticamente en todos los países. Podemos hablar de las distintas reformas laborales, que han dado a lugar a que haya personas que aun teniendo tres trabajos pueden ser pobres; son situaciones laborales más cercanas a la esclavitud que a la dignidad laboral. En otro orden de cosas, podemos ver cómo algunos «gobiernos democráticos» se han convertido en auténticas autarquías y sin ningún tipo de temor están cercenando los derechos que generaciones tras generaciones, mediante la lucha y la persistencia, habían



logrado establecerse. Esto está pasando en gobiernos incluso del corazón de Europa. Si movemos el enfoque sobre la justicia social, podemos señalar que, además de esta pérdida de derechos, que evidentemente no afecta a toda la ciudadanía por igual, basta describir cómo la pobreza está avanzado como una sombra siniestra envolviendo cada día a más millones de personas, y esta sombra es tan mágica que logra incluso invisibilizar estas situaciones

A partir de las redes sociales es posible abordar la gestión del capital social. Al convertirse en un recurso social entre organizaciones sociales, se convierte en un capital que puede revertir en una mejora de la calidad de vida (Martí y Lozares 2008).

Las diferencias entre los denominados primer, segundo y tercer mundo, son cada vez mayores. La emergencia sanitaria y de confinamiento no ha hecho más que visibilizar dichas deficiencias, mostrando cómo la brecha entre la ciudadanía de un mismo país y entre países distintos se manifiesta en toda su plenitud. Todo esto puede tener, además, consecuencias donde el control social y político se pueda ver fundamentado y justificado.

Podemos mencionar con respecto a los efectos en la formación de la ciudadanía, de la globalización o mundialización, que, lejos de avanzarse en la justicia social, en las gobernanzas democráticas se están acentuado las desigualdades a todos los niveles, como explicamos anteriormente. ¿Cómo ha afectado la pandemia al cierre de los centros educativos? Ha servido para poner de manifiesto las grandes diferencias existentes entre unos y otros. Dicha diferencia ha venido marcada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Aunque nos encontramos centros que han seguido sus clases *online* sin ninguna dificultad, incluso en esos ellos ha habido dificultades para parte del alumnado por no disponer de los medios necesarios para hacer frente en sus domicilios a dichas necesidades. Pero, sobre todo, ha habido centros que no han podido continuar con cierta calidad el proceso educativo, al no disponer de los medios necesarios para ello.

Por tanto, se ha puesto de manifiesto la brecha digital entre distintas instituciones y entre diferentes ciudadanías. Entendemos que el trabajo en equipo, dentro de las aulas y, sobre todo, en estas situaciones, puede ser una herramienta fundamental para que las personas puedan incluirse en el ámbito educativo. Para ello proponemos el trabajo en red como una herramienta fundamental para combatir las desigualdades sociales y personales, de acuerdo con estas premisas.

En la actualidad, estamos trabajando diferentes instituciones de educación superior, con larga trayectoria en el ámbito educativo, de cuatro países europeos –Alemania, Italia, Portugal y España como coordinadora–, y tres países Latinoamericanos –Argentina, Chile y Brasil–, con dos universidades cada uno. Las cuatro universidades europeas y las seis latinoamericanas nos encontramos inmersas en el proyecto Erasmus+, subvencionado por la Unión Europea y dirigido desde la Universidad de Sevilla, para formar una ciudadanía activa e inclusiva. El estudio y la formación están pensados para profesores, PAS y, sobre todo, estudiantes que, dentro de sus respectivas familias, son los primeros universitarios.



El análisis de las diferentes realidades universitarias europeas y latinoamericanas nos acerca a una visión política que busca las complicidades y la coresponsabilidad de los diferentes actores que conforman el escenario en la enseñanza superior. Desde las instituciones universitarias se han de poner en marcha estrategias metodológicas basadas en el trabajo en equipo, la participación democrática y la realización de proyectos, que nos permitirán, con ayuda del trabajo en red gracias a las nuevas tecnologías, la consolidación de una ciudadanía activa y sensible con su hábitat. Todo ello nos acerca a un recorrido formativo de compromiso ideológico de un protagonismo en primera persona para un cambio social. Esto se ha hecho posible con el Proyecto SOLIDARIS.

Este cambio social no será tal si en nuestro proceso formativo no incluimos el respeto al planeta como objetivo acompañador del desarrollo humano. Las aulas universitarias han de generar un clima democrático de funcionamiento donde el estudiantado pueda desarrollar al máximo sus capacidades y posibilidades: con-sentido, con-ciencia, co-responsabilidad y con-ciliación, entre el ser humano y el planeta. Es una cuestión de crear un diálogo crítico en la búsqueda del reequilibrio sustentable (Limón-Domínguez 2002), (Valderrama-Hernández y Ruiz Morales 2019).

El desarrollo sostenible serviría como eje vertebrador que cuestiona las diferentes miradas en la relación entre la ciudadanía y el hábitat. Es el motor verde que impulsa y enriquece «un desarrollo inclusivo» con la participación de todos/as. Con la conocida Agenda 2030, abordar los desafíos de los ODS requiere nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer las cosas y realizar profundas transformaciones. Las universidades inspiran el progreso tecnológico y social a través de la investigación, la innovación y la creación de conocimiento.

Las universidades asumen y nutren el talento y la creatividad, y son actores clave en los sistemas de innovación a escala local y global. Estas funciones son fundamentales para ayudar a la comunidad internacional a comprender los desafíos, oportunidades e interacciones de desarrollo de los ODS y entre ellos.

EL DESAFÍO DE NUEVAS CIUDADANÍAS PARA UNA NUEVA REALIDAD COMUNITARIA. DEMOCRACIA AMBIENTAL

Nos encantaría enamorarnos con sueños posibles y utopías alcanzables. Una vez se han escuchado las medidas tomadas por los diferentes gobiernos e instituciones internacionales frente a un virus que ha confinado a gran parte de la población mundial, que ha cercenado economías, culturas, tradiciones y el estado anímico y mental de las familias, se hace necesario rescatar nuestra identidad, nuestra visión y actuación frente a situaciones de emergencia.

Nuestra forma de vida, de conectarnos, de consumir y, en definitiva, nuestras ciudades son insostenibles, favorecen la desigualdad y son irrespirables. Solo el año pasado la OMS señaló la muerte de 7 millones de personas por el cambio climático y puso de relieve que unos 150 000 bebés nacen prematuros y mueren cada año. Estas situaciones siguen creciendo, e irán acompañadas por



el calentamiento global, los desastres naturales y los nuevos virus que se supone que van a ir apareciendo.

Vivimos hoy en sociedades compartimentadas, estratificadas por sus problemáticas y carencias. Podemos observar cómo dentro de una misma ciudad y a poca distancia entre sí coexisten ciudadanos y ciudadanas con una clara diferenciación social y con desigualdades a todos los niveles: cultural, educativo, sanitario, socioeconómico. Y, lo que es más grave, esto ocurre en países donde la democracia lleva décadas siendo el modo político de gobierno.

Como formadores universitarios, se hace pertinente repensar mediante algunas cuestiones estas situaciones. ¿Es humano que en el siglo XXI estas situaciones se sigan aceptando y manteniendo como normalizadas? ¿Qué papel juega o ha de jugar la institución universitaria ante ellas? ¿Ese modelo económico es el único posible? ¿Este modo de vida es el que se debe potenciar o hay que avanzar hacia otro donde la justicia social sea el factor dinamizador por excelencia? ¿Hasta cuándo se va a mantener el dinero como el valor por encima de todos los valores y se va a seguir admirando la lista de los ciudadanos más ricos del mundo (por cierto, mayoritariamente compuesta por hombres)?

Desde nuestra modesta posición, levantamos la voz y decimos con energía que basta ya, que otro modo de vida es posible y totalmente necesario. Hemos de contribuir a que las distintas ciudadanías conserven sus peculiaridades, sus diversidades, pero lo que no podemos seguir admitiendo son las desigualdades sociales, que tampoco podemos validar con nuestros silencios y, en ocasiones, con nuestros comportamientos y modos de vida. Apostamos por el resurgimiento de las conexiones entre las personas que retomen la importancia de la vida en comunidad, de potenciar la idea de que en comunidad la vida es más fácil y enriquecedora para todos, de que entre todos y todas es posible vivir con mayor calidad de vida y, lo que es más importante, que todos y todas tenemos el derecho de vivir con dignidad y con un mínimo de condiciones socioeconómicas y saludables.

Desafiamos a una ciudadanía a que se involucre y reclame la solución de sus problemas mediante la puesta en marcha de acciones políticas locales y globales que sean tenidas en cuenta y a través de las cuales nos hagamos sentir. Hemos de visibilizar de una vez que es necesaria una nueva forma de repensar nuestras ciudades, de forma que los puentes cumplan la función de poner en comunicación a las personas y no sirvan para albergar bajo ellos a ciudadanos y ciudadanas excluidos.

Por tanto, hemos de trabajar en asegurar un bienestar humano mundial. Y ¿todo esto es tarea de los gobiernos? Fundamentalmente, sí, pero también de la ciudadanía comprometida y responsable de su proceso de vida. Asimismo, se ve necesario que para avanzar hacia un futuro mejor podamos y sepamos analizar el presente.

La promoción de una ciudadanía responsable es un objetivo de primera necesidad. La ciudadanía se constituye a través «del ejercicio activo de los derechos de participación y comunicación» (Habermas 2010). La construcción de una sociedad democrática ha de contar con una ciudadanía responsable. Este es un objetivo, sobre todo, para el desarrollo de las políticas públicas, pero, para



que esto sea así, evidentemente dicha ciudadanía ha de poder participar de forma directa en la solución de sus problemas de la vida cotidiana. De esta forma, se establecerán lazos y vinculaciones cívicas que ayudarán a otorgar importancia y a sostener a la colectividad. Si queremos que la ciudadanía vuelva a sentir respeto por lo institucional, no hay otra opción que facilitar su participación en los asuntos fundamentales de sus vidas. De no ser así, seguiremos viendo cómo lo común y lo público no es valioso; seguiremos observando cómo los ganadores en los distintos procesos electorales de cada institución son las personas que se abstienen. ¿Se puede seguir soportando que en algunos procesos electorales de instituciones universitarias la abstención ronde el ochenta por ciento de las personas con derecho a voto? Entendemos que desde la universidad hemos de facilitar el protagonismo de ir trabajando nuevas ciudadanías, alternativas a las formales y representativas. Para ello hay que garantizar la posibilidad de participar en todos los niveles, hay que consolidar la posibilidad y los procesos de participación necesarios que favorezcan una sociedad y ciudadanía democrática. Hemos de «reinventar» ahora más que nunca, la democracia, cultura de paz.

Seguimos a F. I. Muñoz, J. M. Cruzate, M. Mayer, F. M. Zaragoza, R. M. Tum, y J. C. Tedesco (2002) cuando defienden la ciudadanía social, y con este fin tratamos en este proyecto de llegar a consensos para capacitar al personal académico y no académico para mejorar el apoyo a la comunidad universitaria, particularmente a colectivos con especiales dificultades, facilitando su inclusión activa en la universidad y el empoderamiento para su desarrollo socioeducativo.

CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA, CIUDADANÍA ACTIVA E INCLUSIÓN SOCIAL: ECOCIUDADANÍA

En los momentos actuales, el sistema democrático tal como lo entendemos puede estar corriendo cierto peligro. Cabe mencionar lo ocurrido en el capitolio de los Estados Unidos en enero de este mismo año. Por eso es nuestro deber y obligación como formadores universitarios procurar que en nuestro contexto se trabaje desde el convencimiento de que las personas son activas por naturaleza, que dicha actividad les lleva a vincularse con las acciones en las que estén inmersas y, por tanto, hemos de facilitar esa implicación. De este modo potenciamos su identidad como personas, potenciamos su desarrollo como seres humanos y, lo que es más importante, las aulas universitarias se convierten en un foro democrático, por lo que pasamos a favorecer una ciudadanía democrática. La mejor forma de defender la democracia es con más democracia. En este sentido A. Valcárcel (2018: 93) señala:

Siento decir lo difícil que es ceder poder de gestión a la ciudadanía, políticamente incorrecto dejar que se organicen jóvenes, menos aún de las primeras edades educativas, pero este es nuestro reto y es nuestra obligación.

Esto nos hace dar un paso más. Toda situación democrática ha de ser entendida como inclusiva, para lo cual se han de crear las situaciones necesarias para



que todas las personas que están transitando por la aulas universitarias puedan desarrollar su formación de manera exitosa, desde lo que cada uno y cada una es y cómo es. No podemos hablar de ciudadanía activa y democrática en su sentido profundo si hay personas excluidas que no pueden disfrutar de participar y de recibir su compensación necesaria y derivada de dicha participación activa y responsable.

Continuando con el proceso anteriormente señalado, uno de sus efectos ha de ser que tanto nuestro alumnado como todos los miembros de la comunidad educativa puedan sentirse como ciudadanía protagonista de cambios estructurales. Esto les llevará a implicarse de forma responsable en la gestión de la calidad de vida de las personas y del planeta, un binomio que ha de ser implícito e indivisible. Los estudiantes también se manifiestan y son activos en la sociedad, pero un sistema educativo que no cuestiona ni ofrece una alternativa, que no fomenta la participación y el pensamiento crítico, los moldea hacia prácticas culturales impregnadas de consumo y explotación. Aunque las universidades pueden concienciar sobre la inclusión, para una perspectiva holística que contempla la inclusión social desde el desarrollo sostenible, ya que es inclusivo no solo con el ser humano, sino también con diferentes especies y hábitats, puede que los esfuerzos no sean suficientes para suscitar cambios más profundos.

Por tanto, apostamos por un camino político de lucha hacia una justicia social, una distribución equitativa de la riqueza y la potenciación de las conformaciones de ciudadanos y ciudadanas del mundo y de su tierra.

Nos urge la formación de una ciudadanía que responda al cuidado y mejora de su hábitat. La ciudadanía activa ha de encuadrarse en una realidad democrática, que se implique en una participación ética, dialógica e igualitaria. Estaríamos hablando de una ciudadanía paritaria (J. C. Tedesco 2002) que reconozca «al otro» sobre la participación social que hemos de tejer, para consolidarnos como una ciudadanía activa, capaz de ser corresponsable, cómplice de su vecindario cercano asequible y con facilidad para transformar su cotidianidad.

La inclusión social nos lleva a jugar con perspectivas de visionar al otro, de reconocernos en el otro, de construir una visión lo más consensuada como para significar una otredad intersubjetiva. Cuando hablamos de la formación y desarrollo de una ciudadanía que sea consciente y viva en primera persona los derechos de los excluidos, por su nivel adquisitivo, por su carencia de formación, por diferencias en sus capacidades, por minorías étnicas, presentes en nuevas y grandes ciudades, tenemos un fuerte desafío para continuar construyendo caminos hacia una educación integral que fortalezca las relaciones interculturales entre la humanidad como un valor «cotizable».

Necesitamos un nuevo sistema de educación multicultural, plurilingüe, basado en el diálogo entre culturas, en la ciudadanía intercultural defendida por Rigoberta Menchú (2002), en el encuentro entre civilizaciones para garantizar el pleno respeto a la dignidad humana y a la salud del planeta. Asimismo, Meira (2015) expone que debemos reactivar en los espacios académicos, y sobre todo en las universidades, una educación crítica y transformadora, que enmarca en la educación ambiental. Sin embargo, pensamos que la crisis civilizatoria en la que nos encontramos debe tener en cuenta, además, los límites



ecológicos de la Tierra y la necesidad de una sociedad inclusiva todos los niveles: los educativos, los sociales, los de género, los del reparto de los recursos; en definitiva, los 17 ODS, y reequilibrarse hacia un desarrollo humano sostenible.

Podemos soñar con realidades, con identidades y pertenencias a grupos que se enredan, crean y favorecen redes que multiplican sus pequeñas pero poderosas fuerzas. Dicha ciudadanía alternativa, necesariamente activa, adquiere el sobrenombre de ecociudadanía, ya que resuelve la inclusión social con visiones y políticas circulares donde hombres y mujeres, como personas libres y comprometidas desde su libertad de acción política con la justicia social e igualitaria, desarrollan y defienden una gestión del planeta ecofeminista.

La participación ciudadana se construye en diferentes contextos escolares, sociales y familiares, en ocasiones descontextualizados y desconectados. Hemos de hacer un esfuerzo para conectar dichos contextos y producir sinergias que permitan promover actitudes y comportamientos en las personas para construir desde lo local y lo global sociedades justas y equitativas en su funcionamiento. El Proyecto SOLIDARIS camina para lograr dicha conexión, de manera que se transfiera a la noción de ciudadanía cosmopolita (Nussbaum 2016) desde la universidad. El desarrollo de este proyecto y de otras iniciativas es esencial para promover las capacidades ciudadanas necesarias para responder a los desafíos del mundo contemporáneo, que respondan a la idea de formar ciudadanos críticos, capaces de pensarse como ciudadanos del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Camps, V. (2010): «El ejercicio cívico de la libertad de expresión», en Camps, Victoria (ed.), *Democracia sin ciudadanos*. Madrid: Trotta, 151-174.
- Camps, V. (1996): *El malestar de la vida pública*. Barcelona: Grijalbo.
- Domínguez, H. (2013): «Democracia deliberativa. J. Habermas». *Analecta Política*, 4(5), 302.
- Habermas, J. (2010): *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Limón-Domínguez, D. (2002): *Ecociudadanía: participar para construir una sociedad sustentable*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Limón-Domínguez, D. Ruiz-Morales, J. Torres Fernández, C. (2019): «Ciudadanía activa para conseguir el desarrollo de los objetivos de desarrollo sostenible», en *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*, 17-31. Octaedro.
- Limón-Domínguez D. y Alcántara L. (2019): «Ética ambiental y ética de cuidado: una base democrática para los objetivos de desarrollo sostenible», en *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*, 31-53. Editorial Octaedro.
- Martí, J y Lozares, C. (2008): *Portularia*, 1(8), 23-39. Huelva: Universidad de Huelva.
- Meira, P. Á. (2015): «De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible: el rol socialmente controvertido de la educación ambiental. Educación Social», *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 61, 58-73. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/303808/393503/0>
- Muñoz, F. I., Cruzate, J. M., Mayer, M., Zaragoza, F. M., Tum, R. M., y Tedesco, J. C. (2002): *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, vol. 172. Graó.



- Nussbaum, M. (2016): «Educación para el lucro, educación para la libertad». *Nómadas*, 44, 13-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818002>
- Tedesco, J. C. (2002): «Educació i ciutadania paritaria», *Cinc ciutadanes per a una nova educació*, 130, 45.
- Valcárcel, A. (2018): «Ética, retórica y política», *Mercurio: panorama de libros*, 201, 32-33.
- Valderrama-Hernández R., Ruiz Morales J. (2019): «Educación ambiental: investigación y procesos participativos», en *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*, 53-69.



Construcción de un mapa de competencias para el desarrollo de una ciudadanía activa en estudiantes universitarios latinoamericanos en riesgo de exclusión social

BERNARDITA MAILLARD VILLARINO, RODRIGO ROJAS MUÑOZ Y JOSÉ RODRÍGUEZ LEIGTON¹

Universidad Austral de Chile

RESUMEN

En el marco del desarrollo del Proyecto Erasmus+ KA2 SOLIDARIS, visualizamos el objetivo relativo a la definición de un Mapa de Competencias para el Desarrollo de una Ciudadanía Activa, con énfasis en la inclusión de estudiantes universitarios en riesgo de exclusión social. La metodología de trabajo consistió en la recopilación del estado del arte respecto a la definición de competencia y al consenso de una definición colectiva por parte de los socios de las universidades latinoamericanas y europeas. Realizamos un diseño homogéneo del mapa de competencias a través de dimensiones asociadas a cada una con un enfoque de inclusión de los ciudadanos, incorporándolas en una matriz de desempeño con indicadores en correspondencia a sus categorías propias. Definimos cada competencia en conjunto con tres niveles de desempeño, donde cada nuevo nivel incorpora los saberes y capacidades del nivel previo y agrega nuevos propios, lo que contribuye a su concreción. Los resultados obtenidos durante el desarrollo muestran una riqueza discursiva a partir de la heterogeneidad epistémica y cultural de las fuentes utilizadas, alta sensibilidad de la problemática crítica para ser utilizados en una educación enfocada en la movilidad y la justicia social, y un modelo sólido para la intervención psicoeducativa

1. Bernardita Maillard (Mg. Sc.), Rodrigo Rojas y José Rodríguez (Mg. Sc.) conforman un núcleo de investigación sobre inclusión en educación superior: Accesoy Permanencia en Estudiantes Universitarios, en el Campus Patagonia de la Universidad Austral de Chile, ubicado en la ciudad de Coyhaique, Chile.



necesaria para la formación de ciudadanos activos a través de un aprendizaje por competencias en estudiantes universitarios.

ACERCA DE LA INCLUSIÓN

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos emitida por la Organización de las Naciones Unidas (1948) se establece la educación como un derecho básico de toda persona, lo cual se reafirma en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en que se reconoce el derecho del niño a la educación en igualdad de oportunidades. Así, como se recuerda en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la educación es un derecho fundamental; para ello es indispensable el acceso de todos los niños, niñas y adolescentes a la educación en condiciones de equidad (Unesco 1992).

Por otra parte, la Unesco define esto como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación, haciendo efectivo para toda la población el derecho a esta y centrando su foco en la transformación en los sistemas educativos para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje, lo que plantea a nuestras comunidades educativas el gran desafío de pasar de un enfoque de inserción integradora a uno transformacional, basándose en la diversidad y no en la homogeneidad.

Una educación inclusiva debería fundamentarse en un medio efectivo al derecho a una educación de calidad, asegurando que todos los grupos o personas puedan obtener recursos necesarios para la igualdad de condiciones de los estudiantes, independientemente de su sector social, étnico o económico, entre otros.

La inclusión y la educación inclusiva son una respuesta destinada principalmente a quienes tienen más dificultades, a aquellos estudiantes que, debido a su condición (detectada, es decir, diagnosticada, sobre la base de la epistemología biomédica individual que atribuye el problema al sujeto y no a la organización ni a la acción de los contextos) necesitan respuestas especiales, siempre proporcionadas por maestros entrenados en relación con las patologías individuales. Desde esta perspectiva, es el contexto que debe ser adecuado para todos los estudiantes; se trata de hacer un enfoque unitario para la inclusión de estudiantes no solo con discapacidades.

La educación inclusiva tiene como objetivo hacer que el contexto escolar sea inclusivo en términos de enseñanza, evaluación, currículo, organización escolar, roles y funciones, eliminando todas las barreras que excluyen y/o discriminan a cualquier persona, por lo que se debe considerar como un cambio sistémico dirigido.

Al revisar la situación en Latinoamérica y en Europa, desde algunas perspectivas críticas que permiten referirse al concepto de inclusión en la educación superior con mayor precisión, se observa un sujeto marginado, excluido principalmente desde una mirada socioeconómica y cultural. Así, la exclusión social, como contracara de la inclusión social, nos conduce a revisar cómo los



sujetos de diferentes condiciones socioeconómicas no pueden acceder a bienes culturales presentes en su territorio, lo que impide al sujeto marginado poder interpretarlos desde lógicas más complejas y sofisticadas. Lo anterior se puede observar con mayor énfasis cuando los estudiantes que ingresan a la educación superior en estos territorios locales latinoamericanos lo hacen con saberes disciplinarios disminuidos respecto de los pares que viven en mejores condiciones de vida socioeconómicas y culturales (Oppenheimer 2016).

La exclusión del sujeto en la modernidad se reproduce en la educación superior, donde la población universitaria, principalmente en Latinoamérica, es heterogénea, dado su diferente capital cultural, en factores como capacidades comunicativas, lógica matemática y desarrollo social, entre otros, lo que conduce a la marginación de estudiantes con lógicas diferentes de interpretación del mundo; desde discapacitados, desfavorecidos social y económicamente, personas extranjeras o con diversidad funcional, entre otras.

Es así como la inclusión educativa desde los primeros años de vida de los sujetos en la sociedad contemporánea nos proporciona una dimensión humana que nos refiere a cómo el sujeto se invisibiliza, pasando a formar parte de las mismas lógicas de acción entre todos los sujetos del grupo normalizado al que se integra. La educación, en todos sus grados, es la posibilidad que tiene el sujeto de pasar a formar parte de una comunidad donde pueda, desde su propia identidad, cohabitar con el mundo global interactuando con otros sujetos.

En definitiva, incluir a un sujeto –individual o social– significa garantizar el acceso a diferentes categorías de estudiantes: discapacitados, desfavorecidos, extranjeros, con trastornos del aprendizaje, entre otros, que podrían, potencialmente, dependiendo de las políticas emprendidas en un contexto nacional o local dado, no ser admitidos o ser admitidos parcialmente en la escuela común.

Es en este marco que se comienza a implementar el Proyecto Erasmus+ KA2 SOLIDARIS de cooperación para la innovación e intercambio de buenas prácticas y *capacity building* en el año 2017-2020 para que los ciudadanos «adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible» a los cambios y retos impuestos por la globalización. El proyecto está integrado por un consorcio internacional compuesto por cuatro universidades europeas, seis latinoamericanas y una consultora europea. Está dirigido a estudiantes universitarios vulnerables y a personal universitario docente y no docente de cada una de las universidades latinoamericanas del consorcio y otras instituciones locales de educación superior.

El objetivo central es la formación en competencias transversales de la comunidad universitaria para el desarrollo de una ciudadanía activa a través de un plan de formación dirigido a estudiantes universitarios, docentes y no docentes. Con este propósito se elaboró un mapa centrado en siete competencias, las que emergieron a través del análisis de las categorías ciudadanas de Max-Neef (1993) –ser, saber, tener, hacer– respecto del estado del arte de cada universidad latinoamericana. Estas competencias son: autonomía, interculturalidad, lenguaje y comunicación, uso de TIC, igualdad de posiciones sociales y de género, emprendedurismo social y liderazgo. Este mapa ha indicado la ruta en los procesos de formación de la comunidad universitaria.



RUTA HACIA LAS COMPETENCIAS PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA

A partir de las definiciones de las competencias clave para el aprendizaje permanente de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, las visiones latinoamericanas de competencia y el objetivo del proyecto, nos propusimos contextualizar seis competencias clave para el desarrollo de una ciudadanía activa en una formación universitaria inclusiva.

Para esto, realizamos un análisis de los diversos estados del arte sobre el concepto de competencia, el enfoque y el desarrollo en cada universidad social para confluir en una visión unificadora de competencias inclusivas transversales que ha sido la carta de navegación para las siguientes etapas del Proyecto SOLIDARIS, como fue definir seis competencias clave y perfilar el mapa de competencias. Este análisis se llevó a cabo a través de cuatro categorías establecidas previamente: paradigma, conceptualización, metodología y objetivos.

En una segunda etapa se estableció un compendio de categorías ciudadanas: ser (cultural), tener (económica), hacer (política), estar (social) que delinear el escenario donde se perfilan las seis competencias inclusivas transversales establecidas por el consorcio SOLIDARIS y el diseño del mapa. De esta manera, la descripción de las competencias establecidas por los socios podrá indicarse en cada una de estas necesidades identificadas. Esto no solo permite su transversalización, sino, además, su particularización en la pertinencia cultural donde estas se desarrollan y potencian.

Finalmente, buscamos un modelo de matriz de competencias que pueda guiar un desarrollo jerárquico de indicadores de desempeño en cada una, donde cada nivel forme una base no solo para su indicador y competencia, sino para el conjunto de competencias para la ciudadanía activa.

COMPETENCIAS CLAVE PARA LA CIUDADANÍA ACTIVA

Según Fabio Bocci (Maillard *et al.* 2018):

Hacer crecer una escuela en términos de inclusión significa invertir y apostar en un presente que vislumbra el futuro en la cultura, la política (políticas) y la práctica que se desarrollan en contextos específicos. La inclusión es el resultado de un compromiso individual y colectivo siempre compartido, que tiene como puntos cardinales los conceptos de comunidad, responsabilidad, compromiso, respeto (de alteridad, de las diferencias, etc.).

Nuestra época está caracterizada porque hoy la educación es una actividad social continua que atraviesa el devenir de nuestra trayectoria de vida, de formación permanente. Ya no es solo la hiperespecialización lo que nos identifica en nuestra época como sujetos humanos, sino estar en una trayectoria de formación continua que no se detiene ni temporal ni territorialmente. Podemos cambiar de profesión varias veces en nuestra vida. A eso habría que agregar que, en una sociedad líquida, el movimiento es una condición de flujo (Bauman 2006); con ello indicamos que nos movemos por territorios físicos y



virtuales a velocidades nunca imaginadas y que permanecer en un lugar durante toda la vida era algo propio de las generaciones anteriores. Migrar y cambiar de trabajo también es una constante y, así, incorporarse a economías endógenas y globales es una condición de la existencia. De esto toma cuenta la modernidad europea y, en el proceso de Bolonia (1999), la Unión Europea se plantea nuevos desafíos para la educación del siglo XXI. Esto se hace más patente en la educación superior, donde los intercambios universitarios de todo orden interpelan a homologaciones. Así nace en la Unión Europea un modelo educativo basado en competencias que permite a los futuros profesionales y trabajadores responder ajustadamente a contextos cambiantes y producir de una forma dinámica, más adaptativa. Esto se traduce en un modelo educativo internacional que llega a Latinoamérica a inicios del siglo XXI por medio del Proyecto Tuning y Alpha Tuning, en los que la educación superior latinoamericana se suma a los cambios globales (Beneitone *et al.* 2007).

Dicho de otra forma, en una sociedad del conocimiento ya no competimos a nivel mundial por productos manufacturados, sino por la mediación de un sistema educativo de calidad donde la innovación y la creatividad son los ejes fundamentales del desarrollo de nuestras sociedades. De aquí en adelante competiremos en la economía global generando inteligencia en el seno de nuestros sistemas educativos, de forma que puedan responder asertivamente a las demandas de la producción mundial tanto simbólica como material.

Este escenario da lugar a que, desde un mundo globalizado en el que los discursos hegemónicos amarrados por la variedad de dispositivos de anclaje –como el Banco Mundial, los tratados internacionales, la OCDE o el FMI–, se interpele a nuestros países a insertarse en el concierto internacional marcado por el mercado y la economía neoliberal, desplazando, borrando, otras economías: femeninas, rurales, comunitarias, indígenas, etc. (González y Richards 2012), y otros modos de habitar el mundo vinculados a formas tradicionales o ancestrales de pueblos nativos. De ahí que Latinoamérica inicie un proceso de armonización curricular, donde el enfoque por competencias comience a ser liderado y hegemonizado por la Unión Europea a partir de la Declaración de Bolonia en 1999. En el año 2001 se inaugura el Proyecto Tuning en Europa, donde se aborda el paradigma basado en competencias para la educación superior y, a partir del 2003, se extiende hacia América Latina el Proyecto Alfa Tuning (Beneitone *et al.* 2007).

ESTUDIO DEL ESTADO DEL ARTE SOBRE EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN CADA UNIVERSIDAD SOCIA

La tabla 1 resume los paradigmas, conceptualizaciones, metodologías y objetivos a los que se adscribe cada universidad social del consorcio SOLIDARIS.

Al revisar el estado del arte de las universidades sociales, observamos diversas corrientes dentro del desarrollo de competencias/habilidades para el desempeño profesional, la participación ciudadana, y la inclusión y la diversidad. En general, se observa una visión integradora hacia la formación de ciudadanos autónomos, críticos y proactivos, con un enfoque sociointegrador.



Tabla 1. Estado del arte sobre el desarrollo de competencias en cada universidad socia

Paradigmas	Conceptualizaciones	Metodologías	Objetivos
Universidad Viña del Mar (Chile)			
Formación del profesional íntegro inclusivo.	Desarrollo de competencias como conocimientos especializados, habilidades, capacidades académicas y actitudes, cualidades y características del egresado.	Currículo basado en cuatro ejes de formación: formación inicial, formación general, formación en competencias básicas y formación disciplinar y prácticas.	Dar acceso a una educación de calidad en un ambiente crítico, diverso e integrado a una red global de universidades, formar profesionales competentes e íntegros y aportar las capacidades institucionales al desarrollo de la región y el país.
Universidad Austral de Chile			
Articulación entre formación profesional y ámbito productivo.	Conjunto integrado y articulado de conocimientos, hábitos, actitudes, valores, destrezas y autonomía.	Currículo basado en competencias.	Formación centrada en el estudiante para ser, saber, hacer y estar.
Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)			
Integral, con énfasis en la formación y participación ciudadana política activa para la construcción de una sociedad democrática y con igualdad y justicia sociales.	Conocimientos políticos, científicos, productivos, laborales, culturales, comunicacionales y artísticos.	Centrada y orientada en/por la integralidad de las funciones académicas.	Promover la producción de conocimientos políticos, científicos, productivos, culturales, comunicacionales, educativos y artísticos para el abordaje de las problemáticas sociales (con foco en los sectores de menores recursos materiales y simbólicos), desde la perspectiva de la integralidad de las funciones académicas (docencia, investigación y extensión).



Paradigmas	Conceptualizaciones	Metodologías	Objetivos
Universidad del Salvador (Argentina)			
Formación humanista e integral.	Conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores para su aplicación eficiente en situaciones problemáticas en contextos específicos, que pueden ser transferibles.	Currículos apuntados a las competencias profesionales con la impronta institucional humanista.	Formar profesionales solidarios y comprometidos capaces de actuar con eficiencia en situaciones problemáticas.
Universidad de Lisboa (Portugal)			
Complejo, integral, reflexivo e investigativo.	Combinación compleja de conocimientos, capacidades, valores y actitudes.	Currículo basado en competencias.	Formación integral de competencias en estudiantes para la vida ciudadana y para las profesiones de educación y formación sobre la base de saberes técnicos, prácticos y críticos.
Universidad de Sevilla (España)			
El «conocimiento» lleva al desarrollo.	Conocimientos y habilidades para liderar el emprendimiento en una sociedad del conocimiento que haga de Europa un espacio de excelencia.	Implementación de servicios para la inclusión en la diversidad NEE (Necesidades Educativas Especiales).	Educación y formación del estudiante en competencias claves para el desarrollo humano.
Universidad de Bielefeld (Alemania)			
Sociocultural.	Capacidades de las personas para superar la complejidad de las exigencias en distintos ámbitos de la vida.	Desarrollo de competencias vinculadas a la autonomía/personal y la interacción en grupos sociales heterogéneos.	Mejorar la educación y la docencia que impactará en la calidad del estudiante.



Paradigmas	Conceptualizaciones	Metodologías	Objetivos
Universidad de Roma Tres (Italia)			
Socioeconómico que permita autonomía del sujeto para el mundo del trabajo.	Conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que le permitan desenvolverse de manera autónoma en lo social.	Implementación de servicios generales de apoyo al estudiante, como mentorías, tutorías y orientación, entre otras.	Cumplir la normativa legal vigente en Italia para la inclusión de estudiantes en la educación superior.
Universidad de Pernambuco (Brasil)			
Pluralismo de ideas y respeto a las diferencias.	Concepción política-social de formar profesionales ciudadanos para actuar y promover cambios en la sociedad.	Flexibilización e integración curricular.	Articular acciones para mejorar el desempeño profesional, incentivar nuevas prácticas en educación, fomentar la reflexión relacionada con la complejidad de la vida, desarrollar proyectos relacionados con acciones innovadoras de educación.
Universidad Estatal de Paraíba (Brasil)			
Democratización e igualdad social en Brasil, manteniendo observancia a los siguientes principios: identidad, autonomía, unidad, diversidad, inclusión, calidad y participación.	Producción y socialización del conocimiento, contribuyendo al desarrollo sociocultural de la región nordeste y, en particular, del estado de Paraíba, siempre en sintonía con el Plan de Desarrollo Sostenible estatal.	Directrices curriculares orientadas por principios educativos que integren la enseñanza a la investigación y la extensión, respetando las diversidades de ideas y de concepciones teórico-metodológicas.	Consolidar y ampliar la excelencia académica en el escenario nacional e internacional a través de acciones que contribuyan a la inclusión social y a la formación de ciudadanos técnicamente cualificados, críticos y socialmente comprometidos.

Fuente: Maillard et al. (2018). *Competencias definitivas y transversales*.

Es así como llegamos al concepto de competencias transversales del consorcio SOLIDARIS (Maillard et al. 2018):

Conjunto de creencias, conocimientos, habilidades y capacidades, para promover una ciudadanía activa en la sociedad del conocimiento. Caracterizada por el énfasis de la producción material e inmaterial donde en esto último se potencia la cognición y su expresión inclusiva.



Además, se considera que, para el mejor desarrollo de la ciudadanía activa y la inclusión, se necesita formar a los estudiantes en siete competencias clave: autonomía, interculturalidad, igualdad de posiciones sociales y de género, liderazgo, emprendedurismo social, uso de TIC, y comunicación oral y escrita, que son transversales en el sentido de que se encuentran presentes en todo el currículo y están asociadas a desempeños comunes, independientemente de la formación disciplinar de los estudiantes universitarios (Universidad Austral de Chile 2007). Cabe destacar que hemos enfocado el emprendimiento desde una perspectiva social y no meramente económica, agregando, a la vez, la competencia de igualdad de posiciones sociales y de género, que es una deuda pendiente en el desarrollo latinoamericano (OCDE/CEPAL 2017).

DISEÑO DE UN MAPA DE COMPETENCIAS

Categorías existenciales ciudadanas

Entenderemos por categorías existenciales ciudadanas la formación integral de un ser humano en el marco de las necesidades existenciales que le dan sentido en el mundo. Estas necesidades son finitas, son cuatro –ser, hacer, tener y estar– y están presentes en toda sociedad y cultura. Por otro lado, la descripción de las competencias elegidas por los socios podrá indexarse en cada una de estas necesidades identificadas. Esto no solo permite su transversalización, sino, además, su particularización en la pertinencia cultural donde estas se desarrollan y potencian (Max-Neef 1993).

Ser (cultural)

Entendemos esta categoría como el conjunto de atributos personales y colectivos que se dan en el marco de un territorio en el que la comunidad se desarrolla con sentido de pertenencia e historia de acuerdo y en coherencia a su propio *ethos*. Esta identidad de carácter colectivo e individual permite a los sujetos humanos pertenecientes a dicha comunidad darle sentido a su existencia de tal forma que le permita habitar el mundo material desde el pasado, presente y futuro.

En un mundo global e inclusivo, una comunidad de alteridad inclusiva es abierta, sensible, sostenible y permeable, independientemente de la forma que tome en las subjetividades de los diferentes actores.

Es esencial invertir en el desarrollo, el intercambio y la consolidación de valores inclusivos como el optimismo, la esperanza, la pluralidad, la empatía, el aprecio y el respeto por las diferencias, la apertura, la igualdad, la alegría, los derechos, la no violencia, la participación, la confianza, el altruismo, el sentido de comunidad, el bien común, la sostenibilidad, la honestidad y el valor. Estos son valores estructurales, relacionales y espirituales que no se pueden dar por sentados, sino que se nutren y nutren a través de un enfoque multidimensional y transdisciplinar, que abarca desde la filosofía de la educación hasta la



sociología, desde la antropología hasta la psicología a través de la intermediación de la mirada pedagógica.

Tener (económico)

En una sociedad inclusiva, la necesidad existencial de «tener» implica disponer de un conjunto de instituciones, normas, mecanismos y herramientas que estén implementados para permitir el libre acceso a ellos de todo sujeto humano que participa y está integrado en un mundo compartido.

El acceso hace referencia a todas aquellas condiciones que posibilitan el desarrollo pleno del cuerpo social e individual en el marco económico que permite estos intercambios; por lo tanto, las condiciones materiales de existencia y su acceso democrático a ellas permiten el desarrollo igualitario de todos los miembros de la sociedad.

Hacer (político)

Entendemos por «hacer» un conjunto de actos y acciones posibles en un contexto determinado posibilitado por estructuras de poder asimétrico; por lo tanto, la participación y la distribución de poder, en las decisiones individual y colectiva, permiten construir una sociedad inclusiva.

Sumado a lo anterior, se trata del desarrollo de una actitud epistemológica orientada a la implementación de procesos inclusivos que se generan desde abajo, a través de la construcción de valores inclusivos y la voluntad de implementarlos en la comunidad asumiendo un compromiso y una responsabilidad directos.

Se realiza invirtiendo en los proyectos y aspiraciones de los diversos protagonistas, en el crecimiento individual y colectivo, en la gestión de un liderazgo generalizado y en la atención a las formas de política con carácter ascendente (cuidado generalizado y no parcelado de los procesos organizados y de gestión).

Estar (social)

Nos entendemos como seres sociales que interactúan con otros que también interpretan el mundo y lo nombran desde una interacción de simbiosis social. Incorporamos aspectos del mundo del otro al propio, transformándolo por esa cultura que tiene elementos que lo reconfiguran.

Es una necesidad humana ontogenética, pues, para sobrevivir en el mundo, necesitamos la presencia de otros que nos den protección y sustento. No existe ser humano que viva sin ningún tipo de vínculo social. Este vínculo es un satisfactor socioemocional que nos brinda seguridad existencial. Mediante esta, establecemos relaciones de apoyo y apego, vínculos de intimidad y confianza entre otros.

Finalmente, no se puede olvidar que toda relación social se genera en un marco contextual y situacional específico.



Ciudadanía activa

Entendemos por «ciudadanía activa», la competencia central de nuestro proyecto, aquel conjunto de saberes, habilidades, capacidades y creencias que, presentes en todo sujeto miembro de la sociedad en que participa, le permiten hacerlo empoderadamente y de forma autónoma en las iniciativas que lo involucran, proponiendo proyectos y propuestas propias. Así, también el ciudadano activo fija objetivos y metodologías sobre la base de códigos propios. Para finalizar, es capaz de buscar apoyo, asesoría y acompañamiento cuando así lo requiera. Como contrapartida, la participación genuina, en términos políticos, se aleja de toda participación decorativa, manipulativa y simbólica en tanto entendemos la primera como aquella donde los ciudadanos se involucran en acciones que no entienden y se subordinan a los intereses que no le son propios –por ejemplo, como los niños que participan en marchas–. Para la segunda categoría, esta se describe como una participación accesorio, solo para animar actividades que no le son directamente propias, pues no participan en su construcción –por ejemplo, en ceremonias de firma de proyectos indígenas con la presencia de miembros de esta comunidad–. Finalmente, la simbólica se refiere a las acciones que solo sirven de modelo a la participación real, pero cuyas acciones como tales no son transformadoras de su entorno –por ejemplo, los parlamentos infantiles–. De esta forma, la taxonomía indicada con anterioridad implica que los ciudadanos no son informados, no se les involucra en las discusiones y no co-construyen los proyectos transformadores de los que ellos son beneficiarios directos.

El conjunto de competencias a desarrollar en el proyecto se organiza de forma jerárquica pero dinámica en tanto sus movimientos son mutuamente influyentes para integrarse en la categoría principal. Así, tenemos la ciudadanía activa como esa competencia transversal que cristalizará las demás. De las siete seleccionadas, la autonomía se establece como una categoría existencial constitutiva del ser como identidad, tanto individual como colectiva, mientras que la interculturalidad y la igualdad de posiciones sociales dimensionan el hecho de «estar» en su relación con el *alter* y el contexto, y en cuanto a que su simetría implica justicia social y existencial, respectivamente. Por otro lado, el liderazgo, la comunicación oral y escrita y el uso de TIC se inscriben y participan transversalmente en el interior de las competencias anteriores como elementos prácticos que, desde la experiencia cotidiana, nutren de significación las competencias superiores en una cadena de significaciones que se van vaciando de forma dinámica en la construcción de una ciudadanía activa que da sentido a una comunidad en plenitud, en una continuidad de expectativas de equivalencias (véase la figura 1).

Progresión de las competencias

Se desarrollan las competencias vinculadas a los niveles de orden superior del conocimiento –saber, saber hacer, saber ser y saber convivir (Universidad Austral de Chile 2007)–. Asociadas a la profesión, se logran cimentar, para fortalecer transversalmente las competencias definidas en este proyecto.



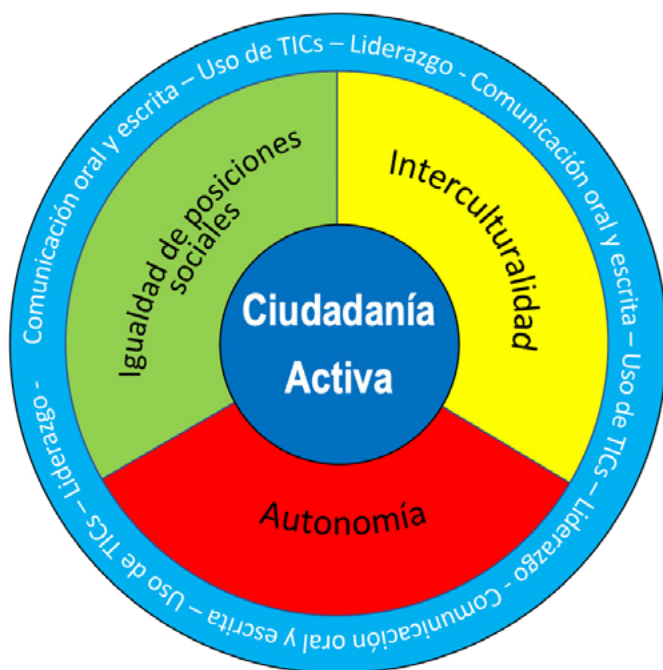


Figura 1. Diagrama de jerarquía entre las competencias clave y la competencia de ciudadanía activa

Fuente: Maillard et al. (2018).
Competencias definitivas y transversales.

Niveles de desempeño

Se espera que la ciudadanía activa se logre mediante acciones individuales y grupales que creen valor para otros en un contexto universitario. La progresión del aprendizaje de las competencias se organiza en niveles de desempeño, que conducen a su desarrollo y que tiene, a su vez, como objetivo general desarrollar mayor autonomía y responsabilidad dentro del contexto de cada competencia clave. Esta secuencia se describe como una progresión en niveles complejos cuya descripción sea referencial para los formadores y los aprendices.

Para ello, se ha diseñado una secuencia de tres niveles de desempeño para cada competencia clave (véase la tabla 2), basada en el modelo educacional y el enfoque curricular de la Universidad Austral de Chile (2007).

- Nivel básico: conjunto de saberes y capacidades naturalizadas y reproducidas universalmente en contextos cotidianos y académicos.
- Nivel medio: conjunto de saberes y capacidades cuestionadas en el marco sociohistórico, tanto local como global, que da inicio a procesos metacognitivos.
- Nivel avanzado: conjunto de saberes y capacidades elaboradas críticamente, respetando contextos próximos y distantes, que connotan responsabilidad ética y autonomía.



Tabla 2. Indicadores de desempeño de las competencias clave SOLIDARIS

Competencia de la interculturalidad	Indicadores de desempeño
<p>Facilitar la construcción de narrativas flexibles y permeables desde el propio dominio semiótico que permita elaborar discursos identitarios donde la alteridad se constituya de forma positiva en el marco de necesidades existenciales y axiológicas compartidas en la referencia de un <i>ethos</i> propio.</p>	<p>Relata experiencias interculturales, denotando respeto por el otro y la asimilación de sus patrones culturales en una comunidad universitaria global, usando diversos contextos comunicativos.</p>
	<p>Promueve los derechos humanos en referencia a que toda cultura debe estar incluida en el espacio societal, en el ámbito material y simbólico, construyendo una conciencia histórica activa.</p>
	<p>Valora, respeta y defiende la copresencia de los distintos grupos humanos en un mismo territorio físico y digital, presionando para conseguir la igualdad social con autonomía y liderazgo.</p>
	<p>Desarrolla la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizando proyectos sociales, culturales y económicos comunes, y preparándose para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo para el logro de la igualdad social.</p>
Uso de TIC	Indicadores de desempeño
<p>Son tecnologías de la información y la comunicación (TIC) el conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos que se derivan de las nuevas aplicaciones en soportes de información y en canales de comunicación como consecuencia de la revolución tecnológica que se viene produciendo de manera imparable desde comienzos del siglo XXI.</p>	<p>Desarrolla una actitud proactiva y autónoma hacia el aprendizaje y la actualización en el uso de las TIC.</p>
	<p>Se apropia de manera autónoma y profundiza en el uso de las TIC tanto en el ámbito privado como laboral o académico.</p>
	<p>Desarrolla habilidades de alfabetización digital para lograr el uso avanzado de las TIC.</p>
	<p>Desarrolla gestión para la disponibilidad de recursos materiales y virtuales para el acceso ilimitado al uso de las TIC.</p>
	<p>Desarrolla pensamiento crítico en la búsqueda, distinción y criba de todo tipo de informaciones en la red.</p>
	<p>Desarrolla investigaciones o proyectos en red para resolver problemas.</p>
	<p>Desarrolla la aplicación de nuevos conceptos adquiridos en la generación de nuevas ideas, productos y procesos.</p>
	<p>Desarrolla la utilización de herramientas de colaboración y comunicación, facilitando el trabajo en equipo en remoto.</p>
	<p>Mejora de la productividad y el rendimiento con el uso de TIC.</p>
<p>Hace un uso responsable y ético de internet.</p>	



Emprendedurismo de orientación social	Indicadores de desempeño
<p>El emprendimiento social es un fenómeno que surge con la esperanza de encontrar respuestas a los problemas actuales, sobre todo en tiempos de crisis, procurando obtener un valor social sostenible a través del desarrollo de oportunidades para el cambio social en aquellos sectores en donde se identifica un equilibrio estable pero injusto que causa exclusión, marginalización o sufrimiento a determinados segmentos de la población.</p>	<p>Valora la acción de las entidades/movimientos sociales y las instituciones como catalizadores y facilitadores de la transformación social en el territorio.</p>
	<p>Promueve y participa en procesos comunitarios que fomentan la inclusión social como ejercicio de la ciudadanía y libertad.</p>
	<p>Diseña y desarrolla actuaciones, tomando decisiones que tienen en cuenta las repercusiones políticas, ambientales, económicas, sociales, culturales y educativas para mejorar la inclusión social.</p>
Igualdad social	Indicadores de desempeño
<p>La igualdad de posiciones sociales busca la disminución estructural de las desigualdades materiales y simbólicas, es el resultado de las políticas de redistribución de recursos económicos y simbólicos, y de disputas entre los sectores sociales por el acceso (iguitario) al empleo formal, la seguridad social, la vivienda, los servicios básicos, la educación, la salud, la cultura, la comunicación, la protección del medio ambiente y las políticas de género. Supone una igualdad en sentido extendido y no restrictivo, y ubica al Estado como responsable primero de los trayectos individuales y la inserción política, social, económica y cultural de los ciudadanos. Esa responsabilidad primera no exime, desde ya, las iniciativas individuales que se enmarcan en esas políticas públicas (consensuadas) de promoción de la igualdad social.</p>	<p>Comprende la importancia de la igualdad social (material y simbólica) para la construcción de sociedades democráticas integradas. Enfatiza el rol del Estado en la búsqueda de esa igualdad social, y de las instituciones de la sociedad.</p>
	<p>Integra el conflicto como un elemento de análisis de la realidad, de crecimiento y transformación personal y colectiva.</p>
	<p>Entiende y es coherente en sus actuaciones con la diversidad como una riqueza humana que nos permite crecer desde el reconocimiento de la individuación en lo colectivo</p>
<p>Posee una reflexión crítica sobre el papel de los medios de comunicación en la construcción de la realidad.</p>	



Autonomía	Indicadores de desempeño
<p>En una perspectiva integradora, entendemos la autonomía en sus componentes emocionales, cognitivos y funcionales, por lo que incluye aspectos como la iniciativa, el equilibrio emocional, la autorregulación emocional y de aprendizaje, la capacidad de trabajar por objetivos, la proactividad, el afán de superación, la autoestima, la resolución de problemas y la adquisición de habilidades para la vida.</p> <p>En una visión compleja y en un contexto educativo, entendemos que la autonomía se puede ser observar en acciones como actuar con responsabilidad social en el contexto formativo del desarrollo personal y profesional del estudiante; tener conocimientos transversales a nivel cultural, social y tecnológico con el objetivo de emprender iniciativas independientes pero articuladas con el contexto sin reducir su complejidad natural; conocer las propias capacidades e identificar necesidades específicas para buscar información útil o necesaria con el objetivo de tomar decisiones más autónomas y éticamente responsables; dominar la gestión de la reactividad emocional, es decir, actuar con menos reactividad emocional y más capacidad de decir “yo creo”, y desarrollar competencias reflexivas desde una perspectiva ética deliberadamente.</p>	Desarrolla autonomía funcional –autodeterminación e independencia–.
	Desarrolla autonomía cognitiva y toma de decisiones.
	Desarrolla autonomía emocional.
	Desarrolla investigaciones o proyectos para resolver problemas.
	Percibe y asume posturas críticas de compromiso con su medio sociocultural.
	Planifica y ejecuta actividades de tipo académico y personal de forma autónoma.
Liderazgo	Indicadores de desempeño
<p>Motivación, capacidad de tomar la iniciativa, comportamiento colaborativo, carisma, guía. Inspirar a un individuo o grupo, consecución de objetivos en determinada situación. El liderazgo se puede observar en acciones como: desarrollar autoconocimiento, autoestima y autoconfianza; protegerse a sí mismo y a los otros de vulnerabilidades; conocer y reivindicar sus derechos y asumir responsabilidades; intermediar en conflictos de forma saludable y positiva, mediar y negociar; adquirir conocimientos académicos básicos; participar en procesos decisorios en la esfera social y política; adoptar actitud de solidaridad, y tener un proyecto de vida, entre otros.</p>	Actúa con responsabilidad social.
	Desarrolla procesos de aprendizaje colaborativo con sus pares.
	Participa en la vida escolar.
	Se comunica con la comunidad circundante.
	Se adapta a los cambios e innovación.
	Desarrolla un liderazgo activo (educación revestida de autenticidad, diálogo y sostenibilidad).
Comunicación verbal y escrita	Indicadores de desempeño
<p>La capacidad para comprender, interpretar e intervenir en el mundo por medio del lenguaje.</p>	Desarrolla la escucha activa.
	Desarrolla la expresión oral (habla).
	Desarrolla expresión escrita de entrada o lectura.
	Desarrolla expresión escrita de salida o escritura.

Fuente: Maillard et al. (2018). *Competencias definitivas y transversales*.



REFLEXIONES FINALES

El diseño de un mapa de competencias y su organización en niveles jerárquicos para el aprendizaje nos permite un avance en la formación de estudiantes universitarios, favoreciendo la inclusión en la educación superior y la participación activa en la sociedad. La visión integral de sujeto, situados desde las categorías existenciales para el desarrollo de competencias, nos conduce a avanzar en el comportamiento ético y responsable frente a las personas, los contextos socioculturales y compromiso con el conocimiento mediante el aprendizaje de forma autónoma, el trabajo en equipo y la resolución de problemas con un enfoque innovador y multidisciplinario, acorde con los cambios socioeducativos, que responda a la diversidad de contextos. El compromiso con la libertad y el respeto por la diversidad, actuando con responsabilidad social y demostrando compromiso con su medio sociocultural, es la base del desarrollo sostenible de la sociedad.

En el bricolaje de nuestra existencia en tanto ser, estar, tener y hacer, el imperativo ético es tejer esta complejidad de vivir en el marco de un imaginario inclusivo que no niega las dificultades que suponen los poderes que sujetan y domesticar, sino que pretende desactivarlos de forma consciente, reconstruyendo nuestras experiencias vitales y auténticas, ajenas a la moda y el consumo masivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z. (2006): «Vivimos con el miedo de una amenaza constante sin saber de qué», *La Vanguardia*, 42.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty-Maletá, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (eds.) (2007): *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning. América Latina. 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>
- Bolonia (1999): Declaración de Bolonia. <http://www.educacion.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracion-bolonia.pdf>
- González-Meyer, R. y Richards, H. (comp.) (2012): *Hacia otras economías, Crítica al paradigma dominante*. Santiago: LOM Ediciones.
- Maillard, B., Rojas, R., Rodríguez, J., Bocci, F., Zizioli, E. y Catarci, M. (2018): *Competencias definitivas y transversales*. <http://proyectosolidaris.org/wp-content/uploads/2019/04/SOLIDARIS-Informe-final-WP1-Mapa-compet-transversales.pdf>
- Max-Neef, M. (1993): *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.
- OCDE/CEPAL/CAF (2016): *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. París: OECD Publishing.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Oppenheimer, A. (2016): «El desastre educativo de las Américas», *El Nuevo Herald*.
- Parlamento Europeo y el Consejo (2006): «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)», *Diario de la Unión Europea*.



Unesco (1992): *Educación para Todos: finalidad y contexto*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>

UNICEF (1989): *Convención sobre los Derechos del Niño*. [https://www.unicef.org/convencion\(5\).pdf](https://www.unicef.org/convencion(5).pdf)

Universidad Austral de Chile (2007): *Modelo educacional y enfoque curricular de la Universidad Austral de Chile*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.





Formación en competencias para una ciudadanía activa en Argentina, Brasil y Chile

JORGE RUIZ-MORALES, MANUELA PABÓN-FIGUERAS Y MARÍA JOSÉ ÁLVAREZ ORIVE
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La formación de formadores en competencias para la construcción de una ciudadanía activa en una sociedad más inclusiva es una de las acciones previstas en el Proyecto SOLIDARIS. Se ha desarrollado en el contexto latinoamericano, concretamente en Chile, Argentina y Brasil, con la participación de formadores procedentes de España, Portugal, Alemania e Italia. Todos estos países son los coprotagonistas, desde diez universidades diferentes, de este proyecto internacional.

Los procesos desarrollados en base a una agenda de trabajo común construida en coordinación entre las entidades participantes han sido contextualizados en cada territorio, en función de las particularidades de cada comunidad universitaria.

Han participado 106 personas entre docentes, personal de administración y servicios, estudiantes y profesionales de la educación, pertenecientes a entidades universitarias y locales, lo que ha permitido una implantación local.

Las estrategias metodológicas y las herramientas diseñadas para este proyecto, como es el caso de la WebQuest y los proyectos integrados de actuación (PIA) han surtido un efecto multiplicador tanto en los procesos generados por los propios participantes en sus instituciones de procedencia y territorios como en el propio Proyecto SOLIDARIS.

Las instituciones latinoamericanas participantes en la formación de formadores han hecho suyo el proyecto a través de la incorporación en sus agendas y planes institucionales de las acciones diseñadas y desarrolladas a partir de los PIA, haciendo posible lo importante más allá de la COVID-19 y los cambios políticos que afectan especialmente a los países latinoamericanos implicados en SOLIDARIS.



INTRODUCCIÓN

La construcción de una ciudadanía activa desde una perspectiva inclusiva, en el contexto de la educación superior, implica procesos de formación o capacitación profesional del profesorado y del personal de administración y servicios (no docente) para poder facilitar la formación integral de los estudiantes.

Sin embargo, las diferencias contextuales entre países nos hacen abordar una realidad diversa desde todas las perspectivas de análisis, ya que las concepciones educativas son diferentes entre países en Europa y con respecto a Latinoamérica.

Esto ha sido visible desde el principio en el Proyecto SOLIDARIS, porque las procedencias de los participantes, Europa y Latinoamérica, las concepciones sobre los procesos formativos y las normativas universitarias son distintas.

El debate sobre qué entendemos por educación por competencias es actual. Persigue entender la educación como el aprendizaje necesario de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de las capacidades más competitivas. Prioriza un individualismo exacerbado en detrimento de las circunstancias vitales sociales y colectivas. Este tipo de aprendizaje sirve como justificación para el intercambio comercial globalizado, cuyo primordial objetivo es el abastecimiento internacional de una mano de obra expresamente cualificada. Estas circunstancias generan intercambios injustos entre sociedades, territorios y países, ya que los puntos de partida son diferentes y las diversidades se difuminan en una suerte de homogeneización cultural.

Esto implica el tránsito desde los saberes sociales productivos (SSP) hacia los aprendizajes sociales significativos (ASS), términos acuñados por Puiggrós y Gagliano (2004). En el contexto europeo, primero, y después en el latinoamericano, los Estados han establecido un sistema de cualificaciones profesionales que mide e identifica unidades de competencias. Este sirve para organizar y programar los sistemas educativos y universitarios de un modo cada vez más homogéneo, restándoles autonomía y capacidad de adaptación a la diversidad de situaciones, a la vez que evalúa su funcionamiento desde perspectivas meritocráticas: los jerarquiza desde un punto de vista meramente competitivo que busca mejorar su estatus y financiación. Lo hace a través de entidades externas, agencias de evaluación de la calidad e Informes PISA, que establecen los *rankings*, que, a su vez, sirven para financiar las instituciones. Todo ello nos permite identificar un proceso de capitalización del conocimiento que se ha dado en llamar el nuevo capitalismo cognitivo (Edu-Factory - Universidad Nómada 2010).

En este contexto surge SOLIDARIS - Universidades Inclusivas: Competencias Clave de la Comunidad Universitaria para el Desarrollo de una Ciudadanía Activa. Este proyecto ha sido diseñado por el Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo, HUM. 596 de la Universidad de Sevilla, con el asesoramiento de INCOMA, agencia dedicada a la formación, coordinación, evaluación y asesoramiento de proyectos europeos. Se aprobó en 2017 en el marco de la convocatoria KA2 - Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices - Capacity Building in the Field of Higher Education, cuya referencia



es 585762-EPP-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP, para que se desarrolle entre octubre de 2017 y noviembre 2020 (36 meses).

El Proyecto SOLIDARIS pone de manifiesto la importancia de dotar de manera sistémica a los diferentes actores de la comunidad universitaria de herramientas que favorezcan la adquisición de las competencias necesarias por parte de los estudiantes para su inclusión en el contexto universitario. Esto implica facilitar las oportunidades necesarias y proporcionar un ambiente preparado para el desarrollo de una ciudadanía activa, una carrera profesional y la obtención de un empleo digno.

El primer punto de trabajo del equipo SOLIDARIS fue definir cuáles son las competencias clave sobre las que trabajar, consensuadas entre todas las entidades socias, plantear un proceso de evaluación de estas competencias, diseñar un programa de formación para el profesorado y el personal de administración y servicios e implementar ese proceso formativo y desarrollar las acciones pertinentes en cada contexto universitario para que después cada socio latinoamericano pudiera desarrollar acciones de modo autónomo y coordinado.

Así, SOLIDARIS está facilitando el aprendizaje de herramientas cognitivas y metodológicas al estudiante universitario, está favoreciendo los procesos formativos de sujetos en riesgo de exclusión social e introduciendo procesos de evaluación para detectar aquellas competencias en las que los estudiantes pueden mejorar su formación y, el profesorado, asesorarlos.

La organización y el desarrollo del proyecto se concreta en los Work Package (WP), con un total de ocho «paquetes de trabajo». En este artículo nos interesan los cuatro primeros, que se presentan en la figura 1.

Las universidades participantes tienen la responsabilidad de diseñar el proceso de trabajo y coordinar el desarrollo de, al menos, un WP. Participan un total de diez instituciones universitarias y una agencia externa, cuatro universidades son europeas y seis son latinoamericanas, estas son:

- Universidad de Sevilla, US, España.
- Universidad de Roma Tres, UNIROMA3, Italia.
- Universidad de Lisboa, ULISBOA, Portugal.
- Universidad de Bielefeld, UNIBI, Alemania.
- Universidad Viña del Mar, UVM, Chile.
- Universidad Austral de Chile, UACH, Chile.
- Universidad Nacional de Tres de Febrero, UNTREF, Argentina.
- Universidad del Salvador, USAL, Argentina.
- Universidad de Pernambuco, FESP-UPE, Brasil.
- Universidad Estatal de Paraíba, UEPB, Brasil.
- International Consulting and Mobility Agency, INCOMA, España.

Este artículo se centra en el taller de capacitación del profesorado y el personal no docente para mostrar el marco metodológico de actuación en cada formación en las universidades latinoamericanas, la evaluación de los procesos formativos y la implementación de los proyectos integrados de actuación (PIA), que se están viendo afectados por la declaración de la alarma sanitaria.





Figura 1. Proceso de desarrollo de los paquetes de trabajo

Fuente: Proyecto SOLIDARIS.

MARCO TEÓRICO. APROXIMACIÓN AL PROCESO DE FORMACIÓN CON PERSONAL DOCENTE Y NO DOCENTE

El WP3 fue coordinado por la Universidad de Viña del Mar (Chile) y se diseñó de forma colaborativa con la Universidad de Sevilla, además de ser revisado por todas las entidades miembros de modo presencial en una reunión celebrada en Viña del Mar en mayo de 2019. Posteriormente, cada una trabajó en él de forma *online*.

Las tareas del WP3 se desarrollaron entre febrero y julio de 2019:

- Diseño del programa marco.
- Metodología de aplicación.
- Creación de plataforma de formación *online*.
- Presentación del programa marco de capacitación.

A partir de este momento se desarrolló el WP4. La entidad encargada de la coordinación fue la Universidad de Lisboa, coordinada con la UVM y la US, que habían sido las encargadas del WP3.

Las tareas desarrolladas en el WP4 son las siguientes:

- Selección de la muestra y preparación de formación piloto.
- Formación piloto con personal docente y personal no docente.
- Análisis e interpretación de resultados.



- Taller de capacitación del profesorado y no docente.
- Formación piloto con estudiantes (en desarrollo).
- Seguimiento y evaluación de estudiantes (en desarrollo).
- Revisión de resultados (en desarrollo).
- Publicación y presentación de la experiencia SOLIDARIS en eventos a nivel local (en desarrollo).

Esta formación se basa en una guía elaborada para la ocasión, que nos sirve de marco de referencia para todos los procesos formativos que tuvieron lugar en las seis universidades entre julio y septiembre de 2019. La desarrollaron tres docentes de la Universidad de Sevilla, uno de la Universidad de Bielefeld, otra de la Universidad de Roma Tres, y, por último, una profesora de la Universidad de Lisboa. Lo hicieron por pares que incluían un docente de la US y otro de las citadas universidades, en las dos instituciones universitarias de Chile, Brasil y Argentina.

El objetivo de las acciones formativas era capacitar al personal docente y no docente para poder planificar y diseñar procesos de formación desde la perspectiva de la inclusión y la ciudadanía activa.

Metodología y desarrollo de la capacitación con el personal docente y el personal de administración y servicios

La formación hizo uso de todo el material, instrumentos y estrategias didácticas desarrolladas por el proyecto en el WP3 y publicadas en la guía, e hizo las adaptaciones pertinentes a cada contexto cultural e institucional.

La herramienta más importante fue la WebQuest, alojada en la web del proyecto (<http://proyectosolidaris.org/>) que sirve para desarrollar una formación *online*. Con ella, el estudiante aprende de forma autónoma y el docente puede encontrar apoyo, así como utilizar otros recursos. Esta incluye, además de una plataforma Moodle, donde hay un banco de recursos, una navegación por las diferentes competencias SOLIDARIS para realizar formaciones que ayuden a los docentes a programar las actividades para los estudiantes. También contempla, y esto es una aportación del proyecto, una herramienta didáctica que se denomina proyectos integrados de actuación (PIA) (véase la figura 2).

Los proyectos integrados de actuación (PIA) abordan el desarrollo de las competencias desde una perspectiva sistémica, porque las temáticas elegidas se consideran problemas sobre los que los PIA pretenden actuar. Por ello, podemos abordar con mayor importancia alguna competencia SOLIDARIS o varias según el interés del docente y los estudiantes. Para ello, se plantean diferentes elementos, estos son:

- Análisis de la realidad.
- Identificación/elección de los problemas sobre los que actuar.
- Diseño de objetivos.
- Selección de participantes/destinatarios.



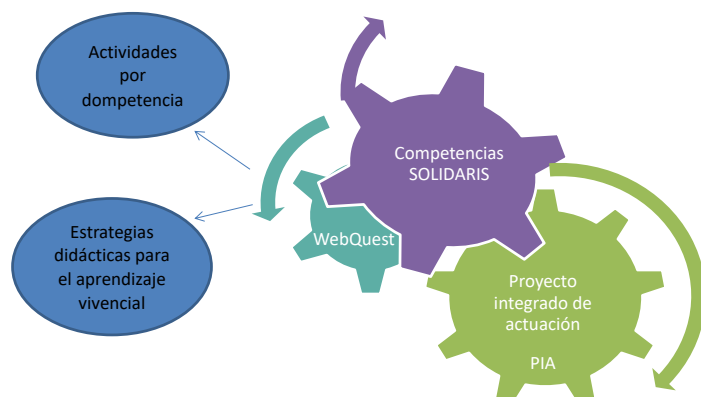


Figura 2.
Elementos de la
formación y la
implementación
en SOLIDARIS

Fuente: Valderrama-
Hernández y
Calbet, 2019.

- Metodología, definición de estrategias y planificación de actividades.
- Evaluación.

Para trabajar desde un enfoque de aprendizaje basado en problemas, convertimos estos elementos en preguntas, que nos sirven para elaborar nuestros PIA a modo de trama de conocimientos, aquello sobre lo que trabajamos y aprendemos (véase la figura 3):

Las agendas se fueron elaborando desde la guía que ofrecía el WP4, en función de cada contexto y la formación del docente de referencia; quedaron básicamente como se presenta en la tabla 2. Es importante reseñar que la formación en Chile se desarrolló en julio, lo que permitió una evaluación de esta y la correspondiente retroalimentación sobre el diseño de las otras dos.

El proceso formativo que aparece en la tabla 1 se estructuró en cuatro fases.

Una primera parte de contextualización del Proyecto SOLIDARIS, así como de presentación de las personas participantes en la capacitación.

En una segunda fase, se llevó a cabo la presentación de la herramienta creada y desarrollada para alcanzar los objetivos previstos en el proyecto. Se propició la creación de diversos grupos de interés en problemáticas sociales y educativas detectadas por las personas participantes en sus contextos educativos y/o profesionales. Con ese objetivo, se hizo un esfuerzo importante por parte de los formadores, para reunir material de trabajo basado en informes y referencias a noticias y medios de comunicación con el que ilustrar el modo en el que se podían abordar el aprendizaje en base a problemas y los PIA.

En una tercera fase, a partir de dinámicas de grupos previstas en la guía de capacitación, se exploró la WebQuest y materiales accesibles para el desarrollo de competencias transversales en materia de inclusión. El objetivo previsto era conocer el estado de la cuestión, ejemplos prácticos, así como estudios sobre las problemáticas planteadas. El acceso a dichos materiales permitió a los distintos grupos el diseño de propuestas de proyectos, con su fundamentación teórica y conceptual, contemplando el desarrollo de competencias transversales





y materializando dichas propuestas en los PIA, según el protocolo de la guía del WP4, donde se especifica el siguiente esquema:

- Autoría del proyecto.
- Título del proyecto.
- Problema.
- Contextos/estructuras donde desarrollar el proyecto.
- Competencias contempladas.
- Objetivos generales.
- Objetivos específicos.
- Metodología/estrategias/etapas (actividades, participantes, etc.).
- Recursos y herramientas.
- Cronograma de las actividades.
- Evaluación (objetivos, focos, fuentes de datos, procedimientos/ técnicas / herramientas, participantes, etc.).
- Referencias.

La cuarta es la que se realizaba con posterioridad a la formación con el seguimiento *online* por parte de los formadores y el proceso de tutelaje que desarrolla el profesorado de las universidades latinoamericanas con sus compañeros en cada territorio.

La ejecución de esta agenda y la consecución de los objetivos planteados en cada contexto formativo es posible en virtud de la metodología y el modelo didáctico de cada docente, que resulta ser dinámico, al igual que el de los participantes, como formadores, y, por tanto, está en permanente evaluación y construcción (Ruiz-Morales 2018). Cualquier proceso formativo necesita de un plan de trabajo, para ello, la visión proyectiva del docente es fundamental, anticipar cuáles son los momentos adecuados, los ritmos del grupo, los posibles conflictos y los bloqueos que puedan surgir.



Tabla 1. Secuencia didáctica del proceso formativo

Sesiones	Actividades	Responsable
Primer día	<p>Presentación de los participantes.</p> <p>Presentación del Proyecto SOLIDARIS: objetivos y metodología.</p> <p>Competencias clave SOLIDARIS para el desarrollo de una ciudadanía activa. Trabajo con la WebQuest.</p> <p>Introducción a la herramienta de autoevaluación de competencias SOLIDARIS: Autodiagnóstico.</p> <p>¿Cómo diseñar un proyecto interdisciplinario para trabajar las Competencias SOLIDARIS en la construcción de una ciudadanía activa, PIA? Siguiendo el anexo de la guía de la formación.</p> <p>Empezamos por realizar un diagnóstico de la realidad mediante una técnica de grupo denominada World Café.</p> <p>Presentación de los diagnósticos realizados.</p> <p>Cierre del primer día.</p>	<p>Docentes de la Universidad de Sevilla y las universidades de Brasil/Chile/Argentina</p> <p>Jorge Ruiz Morales, Manuela Pabón Figueras.</p> <p>M.ª José Álvarez Orive</p> <p>Universidad de Sevilla.</p> <p>Participantes de las universidades de Brasil/Chile/Argentina</p>
Segundo día	<p>Introducción al diseño de actividades de desarrollo de formación en competencias clave para el desarrollo de la ciudadanía activa.</p> <p>Desarrollo de actividades de formación en el marco del Proyecto Integrado de Actuación para la formación en Competencias Clave SOLIDARIS.</p> <p>Trabajo en grupo sobre las actividades iniciales de desarrollo del proyecto.</p> <p>¿Cómo evaluar en competencias clave para el desarrollo de una ciudadanía activa? Los indicadores de desempeño.</p> <p>Diseño y presentación de instrumentos de evaluación en los Proyectos Interdisciplinarios sobre Competencias Clave para el desarrollo de una Ciudadanía Activa.</p> <p>Trabajo en grupo y presentación de las rúbricas de evaluación.</p> <p>Conclusiones y cierre segundo día.</p>	
Tercer día	<p>Presentación de propuestas de trabajo de competencias clave para el desarrollo de la ciudadanía activa, PIA.</p> <p>Coevaluación de propuestas.</p> <p>Evaluación de la formación.</p>	

Fuente: elaboración propia.

El diseño que recoge esta agenda no es más que una propuesta de trabajo flexible, para ello es crucial preparar el espacio y el grupo, con el objetivo de posibilitar un espacio preparado para el autoaprendizaje (Bain 2007). El docente, como observador participante, implementa las acciones formativas con



los participantes, posibilitando y acompañando todo lo que pueda emerger de la praxis (Finkel 2008).

Las estrategias didácticas utilizadas, que se explican brevemente, son las siguientes:

- Técnicas de grupo para la presentación, dinamización y evaluación de los contenidos.
- World Café. Dinámica centrada en conseguir que los participantes analicen diferentes problemáticas contextuales, vinculadas con las competencias SOLIDARIS. Esta aproximación la realizan de forma grupal, y es el facilitador quien apoya no solo el trabajo en cada grupo, sino que prepara una merienda para que los participantes tengan un espacio agradable de comunicación y trabajo.
- Proyectos integrados de actuación. El análisis de la realidad proporcionado por el World Café y la estructura de diseño del proyecto ofrecido por la guía sirven para que los participantes decidan qué competencias trabajar, en base a qué problemáticas y con qué estrategias. Así, diseñan un proyecto que, más tarde, presentan en grupo para ser coevaluado por participantes y formadores.
- WebQuest. El aprendizaje *online* se ha convertido en una oportunidad para que los estudiantes puedan trabajar desde espacios diversos, interconectados y compartidos. Trabajar las competencias a partir del autodiagnóstico, de forma no presencial o como apoyo al trabajo presencial en el aula es el potencial de una herramienta que contempla numerosas actividades, estrategias y recursos, organizados por unidades de competencia. Estos también se pueden trabajar de modo interdisciplinar con los PIA.

A continuación se presentan los procesos desarrollados en cada una de las Universidades con sus particularidades.

Chile

La primera experiencia en capacitación docente desarrollada en el Proyecto SOLIDARIS se llevó a cabo en Chile durante el mes de julio de 2019. La profesora Manuela Pabón Figueras de la Universidad de Sevilla (US) y el investigador Samuel Coronado Álvarez de la Universidad de Bielefeld (UNIBI) desarrollaron primero la formación en la Universidad Austral de Chile (UACH Campus Patagonia) y, en segundo lugar, en la Universidad Viña del Mar (UVM).

A partir de la elaboración de la guía del WP4 se trataron de ajustar las actividades que se querían desarrollar al contexto concreto del país. Para ello, se mantuvo un contacto estrecho con las universidades donde se desarrollarían las actividades de formación, con objeto de presentar un contenido adecuado a las competencias en las que se profundizaría en el proceso.

Previamente a la formación, se mantuvo contacto con las universidades para tratar de conocer el perfil del profesorado y el personal de administración que participaría. En relación con el perfil en ambas instituciones, participaron profesorado universitario, y personal de administración y gestión.



Las universidades hicieron un primer diagnóstico de las competencias transversales de sus estudiantes para que, a lo largo de la formación, se pudiese trabajar y partir de determinada base. Esto sugirió las necesidades previas de las que se partía con objeto de diseñar la acción formativa para promover respuestas y elaborar proyectos que viniesen a atender estas necesidades.

El curso se desarrolló en 20 horas durante tres jornadas. El WP4 estableció el diseño del programa de formación y la estructura que debería seguir el taller de capacitación. Tal y como se ha explicado anteriormente, la metodología de trabajo fue el desarrollo de proyectos (PIA).

El número de participantes por universidad es el siguiente (véase la tabla 2):

Tabla 2. Número de participantes de las acciones formativas en la UACH y la UVM

	Número de personas de universidades socias	Número de personas de universidades socias	Total
Participantes docentes de la UACH	17	-	17
Participantes no docentes de la UACH	2	-	2
Participantes docentes de la UVM	14	1	15
Participantes no docentes de la UVM	-	2	2

Fuente: elaboración propia.

La secuencia de trabajo es similar a la ya presentada (tabla 1), por lo que se trató de que las personas que asistieron decidieran sobre qué competencias proyectar el diseño de los PIA a través del trabajo colaborativo con el seguimiento de los docentes del curso.

Argentina

La formación en Argentina, a cargo del profesor Jorge Ruiz Morales (US), se desarrolló en dos instituciones miembros de SOLIDARIS, la UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires) y la USAL (Gobernador Virasoro, Corrientes), en septiembre de 2019. Cabe reseñar que en la primera participó como formadora la profesora Elena Zizioli de la Universidad de Roma Tres (Italia).

La agenda se elaboró de modo consensuado con las diferentes universidades a partir del modelo de agenda facilitado en la guía (tabla 2), que se diseña y contextualiza en función de los requerimientos planteados por USAL y UNTREF.

Este proceso se desarrolló entre julio y agosto de 2019, para ofrecer con anterioridad a la formación un instrumento de consulta y publicidad.

Con anterioridad a la formación se realizó un diagnóstico con los estudiantes en relación con las competencias SOLIDARIS utilizando la herramienta



diseñada para tal fin. USAL y UNTREF plantearon la posibilidad de que participaran, además de profesorado universitario de esta institución perteneciente a diferentes facultades y estudios de grado (Veterinaria, Agronomía, Arquitectura, Educación, etc.), profesorado de otras universidades del país, como la Universidad Católica de las Misiones (UCAMI) y la Universidad Nacional del Nordeste; personal educativo de otros niveles educativos, agentes socioeducativos de la localidad, y estudiantes de la propia universidad, que eran representantes estudiantiles.

Esto permitía generar un proceso de formación comunitaria en el territorio a la vez que una irradiación hacia otros, como es el caso del propio Buenos Aires, donde se ubica la sede de la USAL y la UNTREF. Los participantes en las formaciones se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Participantes en la formación de la USAL y la UNTREF

	Número de personas de universidades socias	Número de personas de instituciones locales	Total
Docentes de la USAL	11	6	17
No docentes de la USAL	2	-	2
Docentes de la UNTREF	10	-	10
No docentes de la UNTREF	3	-	3
Estudiantes de la UNTREF	1	-	1

Fuente: elaboración propia.

La formación se desarrolló en tres sesiones, con una duración total de 20 horas, repartida en tres días.

La secuencia didáctica del proceso formativo implementado con los formadores en la USAL, que servía como aproximación al Proyecto SOLIDARIS y como capacitación, seguía de modo muy fiel el proceso formativo a implementar por ellos con los estudiantes (véase la tabla 2).

Brasil

El proceso de capacitación para personal docente y no docente en competencias clave de la comunidad universitaria para el desarrollo de una ciudadanía activa desarrollado en Brasil, a cargo de la profesora M.^a José Álvarez Orive (US), con la colaboración de la profesora Carolina Carvalho (ULISBOA), se celebró en la Fundación Universidad de Pernambuco (FESP-UPE) y en la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB).

Dichos procesos de capacitación se desarrollaron en ambas universidades en el mes de septiembre de 2019, aunque ambos tuvieron un periodo de



preformación para preparar la formación piloto, a partir de la selección de los participantes, para diagnosticar las competencias transversales de los estudiantes, así como diagnosticar las necesidades de formación de aquellos que participarían más tarde en la formación piloto.

Antes de la formación se aplicó el instrumento de autoevaluación de los estudiantes, tanto por parte de los socios de las universidades latinoamericanas como de las otras instituciones que participaron en la formación piloto, tal como se había previsto, y las características de los participantes en cada una de las capacitaciones ocasionó la necesidad de adaptación al contexto. De esta manera, la exploración de los recursos disponibles en la Web-Quest se realizó desde distintos grupos de interés que surgieron de manera participativa.

Los participantes en la formación se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Participantes en la formación de la UPE y la UPEB

	Número de personas de universidades socias	Número de personas de instituciones locales	Total
Docentes U de la PE	8	4	12
No docentes de la UPE	1	4	5
Docentes de la UEPB	12	5	17
No docentes de la UEPB	3	-	3

Fuente: elaboración propia.

La formación tuvo que adaptarse a los intereses de los diversos grupos de participantes en ambas instituciones, de manera que el uso de la herramienta WebQuest y la exploración de los materiales disponibles pudiera servir también para elaborar propuestas de proyectos que respondiesen a las necesidades detectadas por los grupos de interés en diversas temáticas en sus contextos educativos y profesionales que surgieron tras dinámicas grupales y participativas, en coherencia con la metodología propuesta por el proyecto.

Durante el proceso de evaluación, se detectaron, en el manejo de la Web-Quest, incidencias de accesibilidad a la propia plataforma; sobre todo un grupo que contaba entre sus integrantes con un docente con diversidad funcional visual, acompañado por otra persona que, además de participar en la capacitación, actuó como intérprete del lenguaje de signos, actividad de acompañamiento que venía realizando para el desarrollo de la actividad docente del profesor como motivo de su dedicación a colectivos con este tipo de diversidad.

Tras la creación de los foros SOLIDARIS en cada una de las instituciones, las personas participantes de la formación han podido, de manera autónoma, explorar la plataforma, identificando las competencias clave y los recursos para su desarrollo y evaluación, así como diseñar propuestas de proyectos para la mejora de sus contextos profesionales y/o educativos en materia de inclusión.



PROYECTOS INTEGRADOS DE ACTUACIÓN

Chile

Los proyectos que surgieron a raíz de la formación en las distintas universidades han sido variados, la participación del profesorado y del personal no docente hizo que las temáticas fuesen diversas y que la forma de abordarlas desde la metodología de los PIA cumpliera con las expectativas iniciales de incorporar las competencias transversales a la docencia. Tras la discusión, los grupos optaron por realizar un PIA que tratara de responder a las carencias que venían detectando en su actividad docente y de gestión. A continuación, se presenta un resumen de los proyectos planificados (véanse las tablas 5 y 6):

Tabla 5. Relación de PIA en la UACH

Universidad Austral de Chile (UACH)	
Titulo del proyecto	Objetivos
Resignificando el sello verde del Campus Patagonia de la UACH	Resignificar la ecoalfabetización de los funcionarios docentes y no docentes como un sistema de creación de conciencia en el impacto ambiental que se produce en el Campus Patagonia. Elaborar un plan de formación para funcionarios docentes y no docentes. Implementar acciones que permitan minimizar y gestionar todo tipo de residuos en el campus. Medir periódicamente la huella de carbono presente en el campus, con el fin de reducirla en el tiempo
Ciclo formativo. Taller: «Mi primer territorio»	Generar procesos de concienciación en materia de Género desde el «primer territorio simbólico», el cuerpo y el espacio universitario. Visibilizar la existencia de micromachismos en comunidad universitaria. Promover el aumento de la conciencia de los derechos de las mujeres en temáticas estratégicas.
Ciclo formativo. Taller: «Participación comunitaria en los cambios institucionales en el contexto universitario»	Facilitar la incorporación de estudiantes universitarios a los procesos institucionales por medio de la habilitación docente. Conocer el contexto, cultura interna. Potenciar habilidades sociales. Propiciar habilidades cívicas. Formar en competencias pedagógicas.

Fuente: elaboración propia.



Tabla 6. Relación de PIA en la UVM

Universidad de Viña del Mar (UVM)	
Titulo del proyecto	Objetivos
Taller de trabajo colaborativo docente para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de primer año de la UVM	Implementar un taller de formación docente, para abordar la autonomía en los estudiantes de primer año de jornadas diurna y vespertina de la UVM. Analizar prácticas docentes que fomenten la autonomía en los estudiantes. Elaborar colaborativamente una propuesta de estrategias que potencien la autonomía de los estudiantes. Disponer de espacios para compartir materiales y propuestas relativas a la temática (repositorio digital). Generar una comunidad de aprendizaje respecto de la temática.
Taller de competencias SOLIDARIS en temáticas de género	Proporcionar herramientas para que el cuerpo académico de la Escuela de Ingeniería y Negocios pueda comprender la importancia de la igualdad de género y el respeto a la diversidad. Entender la diversidad como riqueza humana. Ser coherente en las actuaciones con los demás, permitiendo el reconocimiento de la individuación en lo colectivo.
Formación para personal docente para el fortalecimiento de la educación cívica en estudiantes de primer año	Capacitar al docente de formación inicial de la Universidad de Viña del Mar, para la integración y fortalecimiento de los procesos de participación ciudadana de los estudiantes de primer año universitario en el aula. Propiciar espacios de diálogo y reflexión para que emerjan diversas experiencias respecto a los contextos reales de los docentes. Diseño de estrategias didácticas para la activación de la participación ciudadana en los estudiantes. Establecer un conjunto de buenas prácticas con base en las reflexiones y marcos conceptuales. Implementar los resultados del proyecto en la realidad educacional universitaria.
Emprendimiento social: una nueva mirada para la formación de profesionales inclusivos	Fomentar el desarrollo de competencias que favorezcan el emprendimiento social en los futuros profesionales. Generar instancias institucionales que promuevan la identificación de iniciativas de emprendimiento social. Determinar los destinatarios participantes del proyecto según la institución educativa. Implementar un taller de emprendimiento social dirigido a la comunidad estudiantil en la institución superior. Elaborar una evaluación Likert para el proceso de coevaluación.

Fuente: elaboración propia.



Argentina

Los procesos de elaboración y ejecución de los PIA han seguido caminos singulares en cada una de las instituciones participantes, es el caso de la USAL y la UNTREF, si bien los diseños siguieron la estructura definida. Además, cada grupo de trabajo autor de cada PIA dejó su impronta tanto en el diseño como en la presentación ante los demás participantes. Precisamente se buscaba que la creatividad emergiese, formando parte del proceso formativo en ambas instituciones, por su potencial de cambio y transformación (véanse las tablas 7 y 8).

Tabla 7. Relación de PIA en la USAL

Universidad del Salvador (USAL)	
Título del proyecto	Objetivos
Taller/laboratorio de sensibilización y exploración para la incorporación de TIC y del uso de los datos disponibles aplicados a la enseñanza universitaria	Mejorar el conocimiento de los docentes sobre los recursos y herramientas tecnológicas. Incorporar las TIC a la práctica académica teniendo en cuenta el contexto local y las necesidades específicas de su comunidad.
Aumentando la diversidad cultural.	Humanizar la profesión. Comprometer la profesión con la interculturalidad.
Camino al Nobel	Comprender, interpretar e intervenir en el mundo/medio a través del lenguaje verbal y escrito.
Re-conociéndonos	Comprender, interpretar e intervenir en el mundo/medio a través del lenguaje verbal y escrito.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Relación de PIA en la UNTREF

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)	
Título del proyecto	Objetivos
Derribando barreras para incluir	Lograr una mayor participación activa de los diferentes actores institucionales de la UNTREF para mejorar la inclusión de las PCD en el contexto universitario.
Proponemos una vida más saludable	Mejorar la calidad de vida de los habitantes de Ciudadela Sur.

Fuente: elaboración propia.

Brasil

Durante el periodo de capacitación presencial se concretaron propuestas de proyectos, sobre las que se ha continuado trabajando en la fase de posformación,



bajo la coordinación de los formadores locales latinoamericanos. Dichas propuestas iniciales, que incluyen las competencias clave de manera transversal, se han concretado del siguiente modo (véanse las tablas 9 y 10):

Tabla 9. Relación de PIA en la USAL

Universidad del Salvador (USAL)	
Título del proyecto	Objetivos
Políticas públicas para la inclusión dirigidas a las mujeres	Implementar, difundir y mantener un observatorio de políticas públicas para las mujeres.
Por una universidad inclusiva: realidades y desafíos de la Universidad de Pernambuco	Promover la formación de profesores y no profesores en la universidad en atención a la diversidad con un enfoque en la inclusión de personas con discapacidad.
Promoción de la ciudadanía activa de grupos en vulnerabilidad social: evaluación de la repercusión del aula hospitalaria, en la salud de los niños hospitalizados con cáncer infantil.	Evaluar el impacto de las aulas en la salud mental y física de los niños con cáncer en el Centro de Oncología Pediátrica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Relación de PIA en la UEPB

Universidad Estatal de Paraíba (UEPB)	
Título del proyecto	Objetivos
Glosario de libras sobre especies vegetales y animales en la Caatinga	Construir un instrumento didáctico en línea (glosario) referente a las especies vegetales y animales de Caatinga para estudiantes sordos, creando signos que codifiquen aquellas especies que no tienen registros en la lengua de signos Brasileña.
Diseñar líneas inclusivas: el Centro de Accesibilidad e Inclusión de la UEPB en foco	Ofrecer talleres pedagógicos y cursos cortos para docentes, funcionarios y estudiantes de escuelas públicas de educación regular en Campina Grande / PB y UEPB, Campus I. Promover una intervención pedagógica en dos instituciones de educación especial, ubicadas en la ciudad de Campina Grande / PB, así como una interacción pedagógica entre ellas y la UEPB. Fomentar la participación de estudiantes de pregrado y posgrado de la UEPB en una propuesta de educación inclusiva.



Universidad Estatal de Paraíba (UEPB)	
Título del proyecto	Objetivos
Derechos humanos y ciudadanía: exclusión social de los extranjeros a través de la enseñanza del portugués en Campina Grande - PB	Promover el proceso de inclusión social y ciudadanía de los extranjeros a través de la enseñanza del portugués.
Creación de signos en lengua de signos brasileña (Libras) para los términos anatómicos de las vértebras lumbar, sacra y coccígea	Componer la elaboración de un libro de anatomía humana en formato digital y específico para estudiantes sordos de cursos de licenciatura en Ciencias Biológicas y de la Salud.
Formación inicial del profesorado: prácticas de lectura de cuentos étnico-raciales en la educación básica	Contribuir a través de la indisolubilidad entre docencia, investigación y extensión en el campo de la lectura a docentes en formación inicial de diversas titulaciones de la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB/Campus I)
Sonrisa especial: promoción de la salud bucal y la calidad de vida en pacientes con necesidades especiales a través de la alimentación y la higiene bucal	Promover la salud y la calidad de vida de los Pacientes con Necesidades Especiales de la ciudad de Araruna y comarca, a través de visitas domiciliarias y orientaciones sobre higiene bucal y cuidados alimentarios.
Dificultades de lectura y escritura	Promover la apropiación teórica de los estudiantes participantes en el proyecto sobre las dificultades en el proceso de apropiación de la lectura y la escritura. Evaluar a los estudiantes que participan en el proyecto para que puedan identificar dificultades específicas de lectura y escritura. Capacitar a los estudiantes que participan en el proyecto para construir planes de intervención en dificultades de lectura y escritura. Elaborar un informe de experiencia sobre las acciones implementadas.

Fuente: elaboración propia.

EVALUACIÓN

La evaluación en esta praxis formativa resulta ser un proceso comprensivo que nos facilita conocer los procesos de aprendizaje de participantes y formadores, el desarrollo de las acciones formativas y sus aplicaciones, los cambios institucionales que se provocan y las propuestas que se implementan en el territorio.

Evaluación de la formación de formadores

Los procesos formativos han resultado muy intensos para los participantes, pues se realizaban en periodos laborables que exigían una dedicación plena



durante dos jornadas y media. Esto, en el caso de que las instituciones hayan podido liberar a los participantes de sus responsabilidades docentes, ha sido un hándicap para su continuidad. Sin embargo, el esfuerzo por estar al día de lo que se iba trabajando y su implicación en los PIA una vez finalizada la formación ha sido muy importante para la continuidad de estos.

Los espacios ofrecidos para la formación han sido muy adecuados, y han facilitado el desarrollo de la metodología y la agenda de trabajo.

En algún caso se ha tenido alguna incidencia con la conectividad a internet, lo que dificultaba el trabajo con las TIC, si bien eran motivos ajenos a las instituciones, propios de las condiciones del lugar.

La participación, compromiso y dedicación de los participantes ha sido magnífica, en todo momento han hecho el esfuerzo de dedicar toda su atención al proceso formativo, a realizar las actividades propuestas, a ofrecer sus opiniones, conocimientos y a contextualizar los procesos de formación en su realidad, contribuyendo a que fueran significativos para su actividad profesional y académica.

El reconocimiento a la labor de los formadores y formadoras ha sido unánime por parte de los participantes, y se les ha agradecido todo el compromiso mostrado durante la formación y una vez finalizada esta.

Evaluación del desarrollo de los PIA

En relación a los PIA, es importante reseñar la diversidad de proyectos, tanto a nivel cultural, institucional y territorial, como en cada uno de los países. Esto supone una riqueza y un valor añadido del Proyecto SOLIDARIS, que encuentra su sentido en la metodología de los procesos formativos realizados, así como en los participantes del equipo general del mismo.

En cada lugar, los PIA han tenido un desarrollo diferente, se han adaptado a las particularidades surgidas de la pandemia de COVID-19 del país donde se estaban implementando y del equipo encargado en cada institución. En este contexto es muy importante reconocer el esfuerzo de las personas que han liderados estos PIA, en primer lugar, porque estos carecían de financiación para su desarrollo en el Proyecto SOLIDARIS y, en segundo lugar, porque se han incorporado a las instituciones universitarias y reubicado en los planes de actuación de las universidades latinoamericanas.

CONCLUSIONES

Estas acciones formativas resultan valiosas para la generación de propuestas sinérgicas tanto dentro de las instituciones educativas como entre ellas y con otras organizaciones de la sociedad desde una perspectiva comunitaria.

Favorecer la responsabilidad social corporativa (RSC) es una obligación institucional de las universidades, para ello es fundamental que se haya logrado favorecer el intercambio de experiencias y problemáticas propias de las



comunidades universitarias, implicando a los propios sujetos en la transformación de sus territorios.

Estas formaciones han sido una experiencia enriquecedora que ha marcado un antes y un después en el desarrollo del Proyecto SOLIDARIS, porque han permitido aterrizar en la acción los debates, las guías de trabajo, las estrategias y las metodologías, generando propuestas de trabajo a través de los PIA.

Es fundamental que las instituciones que participan en este tipo de proyectos puedan apropiarse del esfuerzo, resignificarlo y trascenderlo a la finalización de este en 2020. Esto supone una internalización y compromiso institucional, sobre todo de las personas que están detrás de estas iniciativas y trabajan con miras a la mejora continua y cotidiana, desde la participación de los docentes y no docentes, académicos, estudiantes y educadores. Fruto de este trabajo, SOLIDARIS es ya parte de la agenda de trabajo de las universidades latinoamericanas que participan en él.

BIBLIOGRAFIA

- Bain, Ken (2007): *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.
- Edu-Factory - Universidad Nómada (2010): *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Finkel, Don (2008): *Dar clase de boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat València.
- Gagliano, Rafael y Puigrós, Adriana (2004): *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Sta. Fe: Homo Sapiens.
- Ruiz-Morales, Jorge (2018): «Aprendiendo en base a problemas y trabajo por proyectos de investigación en Ciencias Sociales», en Rafael Porlán y Elisa Navarro, *Jornadas de formación e innovación docente del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1460-1477.
- Valderrama-Hernández, Rocío y Calbet, Meritxell (coord.) (2019): *Formación en competencias para una sociedad inclusiva: Programa marco de capacitación para profesores y personal universitario no docente*. Sevilla: SOLIDARIS. <http://proyectosolidaris.org/wp-content/uploads/2016/02/WP3-Guia-didactica-Marco-de-Capacitacion.pdf>





Relevamiento de capacidades para una ciudadanía activa mediante un instrumento de autoevaluación en el Proyecto SOLIDARIS

GABRIEL ASPRELLA, HERNÁN M. AMAR, ANTONELA PREZIO, ALICIA ROMEO
Y TERESA DE CIANNI

Universidad Nacional de Tres de Febrero

RESUMEN

La construcción de las capacidades para una ciudadanía activa recorre un proceso complejo y exige un relevamiento de actitudes y aptitudes. El recurso para acceder a ese registro se ha definido en un instrumento de autoevaluación. En este capítulo, se detalla el modo en el que se diseñó y elaboró una herramienta necesaria para ser administrada a nivel institucional. Conocer las necesidades propias de cada universidad participante en el Proyecto SOLIDARIS es relevante a la hora de planificar la formación de docentes, no docentes y estudiantes, profundizando en diversos aspectos y competencias para el efectivo desarrollo de una ciudadanía activa.

Se analizan aquí los datos arrojados durante la prueba piloto en esta etapa inicial del proyecto; se reconocen los aspectos más significativos, así como los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta. A su vez, y fundamentalmente, se destacan sus fortalezas y debilidades a fin de que resulte de insumo para las futuras participaciones de otras instituciones universitarias.

En este texto resulta, además, de especial interés analizar, en torno a los resultados obtenidos, las problemáticas particulares de las y los estudiantes de la Universidad Nacional de Tres de Febrero; una universidad joven que se constituye como casa de estudio de las primeras generaciones de graduados universitarios en su zona de influencia.

INTRODUCCIÓN

Para el Proyecto Universidades Inclusivas: Competencias Clave de la Comunidad Universitaria para el Desarrollo de una Ciudadanía Activa 585762-EPP-1-2017



-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP se creó un instrumento de autoevaluación con el objetivo de que cada institución pudiera valorar en los estudiantes las competencias consideradas clave en la construcción de ciudadanías activas.

El presente trabajo describe algunos mecanismos institucionales y orientaciones metodológicas que contribuyeron con el proceso de producción del cuestionario correspondiente al WP2. Herramienta de autoevaluación institucional. También informa sobre la administración de este instrumento en forma de piloto con dos grupos de control seleccionados (los estudiantes de primer y segundo año de las carreras de grado de las universidades socias del Proyecto SOLIDARIS y un grupo de expertos de América Latina y Europa), y analiza algunos de los resultados parciales más destacados que se presentan como tendencias provisorias sobre las habilidades y dificultades de los estudiantes respecto al dominio de las seis competencias estratégicas clave diagnosticadas por el proyecto, a saber:

- Comunicación oral y escrita.
- TIC.
- Interculturalidad.
- Autonomía.
- Liderazgo.
- Igualdad de género y de posiciones sociales.

Por último, se aclara que, para este trabajo, el análisis de los resultados parciales del piloto del cuestionario centró el foco sobre las dificultades que manifiestan los estudiantes universitarios encuestados respecto a algunas habilidades y capacidades evaluadas por el Proyecto SOLIDARIS como necesarias para la construcción de un ciudadano democrático y promotor de universidades y sociedades inclusivas.

EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DEL CUESTIONARIO SOLIDARIS

La producción del cuestionario (correspondiente al paquete de trabajo del WP2. Herramienta de Autoevaluación Institucional) fue coordinado por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina. Con la co-coordinación de la Universidad del Salvador (USAL), del mismo país. Para su diseño, contó con la participación activa del INCOMA y de nueve universidades socias del Proyecto SOLIDARIS (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad del Salvador, Universidad Viña del Mar, Universidad Austral, Universidad de Pernambuco, Universidad Estatal de Paraíba, Universidad de Sevilla, Universidad de Lisboa y Universidad de Bielefeld) a través de reuniones virtuales y jornadas presenciales tales como el II Encuentro realizado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina) entre el 14 y el 16 de noviembre de 2018.

El cuestionario fue estructurado según 6 competencias estratégicas clave diagnosticadas por el INCOMA y las universidades socias para el desarrollo de casas de altos estudios inclusivas y estudiantes/ciudadanos democráticos



activos. Esta estructuración tuvo en consideración, además, los ejes y dimensiones de análisis de cada competencia desarrollados en el WP1, coordinado por la Universidad Austral de Chile junto con la Universidad de Roma Tres de Italia.

El cuestionario contiene, además, 55 propuestas y actividades en forma de preguntas y enunciados/afirmaciones/expresiones para ser valorados por parte de los estudiantes universitarios de primer y segundo año de las carreras de grado de las universidades socias de este proyecto. Se trata de 49 puntos referidos a su nivel de desarrollo de las seis competencias estratégicas clave para la construcción de universidades inclusivas y ciudadanos democráticos activos: comunicación oral y escrita, TIC, interculturalidad, autonomía, liderazgo, igualdad de género y posiciones sociales y emprendedurismo con orientación social. Así como seis ítems relativos a sus coordenadas sociales: edad, género, ciudad de nacimiento, residencia actual, capital cultural institucionalizado de los padres y tipo o modalidad de gestión de las escuelas al finalizar los estudios secundarios.

Los enunciados/afirmaciones/expresiones del cuestionario, remitidas a las seis competencias estratégicas clave, se configuraron de manera consensuada entre los socios. Las categorías de respuesta ofrecidas se articularon a partir de cuatro niveles: totalmente de acuerdo/bastante de acuerdo/bastante en desacuerdo/totalmente en desacuerdo.

Una vez realizada la toma final de la encuesta, se buscó establecer con los resultados generales algunas correspondencias entre estas variables socioeconómicas y demográficas y el nivel de desarrollo de las seis competencias estratégicas clave por parte de los estudiantes universitarios encuestados de primer y segundo año de las carreras de grado de nuestras casas de altos estudios. De manera que se pueda intervenir con una batería de políticas institucionales tendientes a la mejora de sus perfiles y de la posesión de estas competencias estratégicas clave diagnosticadas por el Proyecto SOLIDARIS para su inserción plena en los campos productivos, laborales, políticos, comunitarios y culturales.

LA ADMINISTRACIÓN DEL CUESTIONARIO

El cuestionario fue administrado en calidad de piloto a, por lo menos, 15 estudiantes de primer y segundo año de las carreras de grado de 9 universidades socias del Proyecto SOLIDARIS. El total de encuestados fue de 145 alumnos.

Fue emplazado en un soporte digital y respondido a través de aplicaciones electrónicas y/o con soporte escrito. En muchos casos, con la orientación y guía de docentes especializados para disipar cualquier duda de los encuestados. Además, la Universidad de Lisboa y la Universidad de Roma Tres efectuaron traducciones del cuestionario original (en español) para que estudiantes y expertos (evaluadores) lo respondieran conforme a sus lenguas nativas.

Por su parte, el piloto del cuestionario también fue evaluado por siete expertos latinoamericanos y europeos. Estos especialistas no solo respondieron las propuestas y actividades de la herramienta, sino que también aportaron sus puntos de vista sobre el diseño, la validez y la eficacia del instrumento



metodológico. Tampoco se limitaron a la constatación de su viabilidad, fiabilidad y comprensión en la administración, sino también a la pertinencia de su diseño y gestión según las apreciaciones de los expertos en cuestiones de metodología e investigación social. Del entrecruzamiento de los puntos de vista de estos estudiantes y especialistas surgió un instrumento más concretado en la herramienta de autoevaluación institucional sobre competencias estratégicas para el desarrollo de universidades inclusivas y estudiantes-ciudadanos democráticos activos en América Latina y Europa, susceptible de ser aplicada en cada IES de este proyecto y de nuevos miembros que se sumen a esta red de trabajo colaborativo.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se analiza aquí su viabilidad y algunas tendencias, según los estudiantes de primer y segundo año de las carreras de grado de las universidades socias.

Sobre el módulo de las coordenadas sociales, podemos decir que el grado de producción de respuestas fue alto, con una banda que osciló entre el 95,17% y el 95,86%. Altos niveles de respuesta también se alcanzaron en la pregunta referida al máximo título educativo alcanzado por la madre y el padre: 98,62% y 95,17%, respectivamente. Así como cuando se formuló el interrogante sobre el tipo o modalidad de gestión institucional de la escuela al finalizar los estudios secundarios: 97,93%.

Merecen destacarse como resultados provisionales: el 25,87% de las madres de los estudiantes universitarios encuestados no terminaron la escuela secundaria y el 37,07% culminaron los estudios superiores (terciarios o universitarios). El 3,50% posee un posgrado. Se puede afirmar, entonces, que 2 de cada 5 madres de estudiantes universitarios encuestados posee un título de educación superior.

El 30,44% de los padres de estudiantes universitarios encuestados, por su parte, no finalizó la escuela secundaria. El 32,61% presenta estudios superiores completos (terciarios y universitarios). El 2,90% posee un posgrado. Se puede decir, entonces, que 1 de cada 3 padres de estudiantes universitarios encuestados posee un título de educación superior (véase la figura 1).

Por último, 7 de cada 10 estudiantes universitarios encuestados finalizaron sus estudios secundarios en escuelas públicas de gestión estatal (véase la figura 2).

SOBRE EL MÓDULO DE LAS COMPETENCIAS ESTRATÉGICAS

Comunicación oral y escrita

No se perciben mayores dificultades en la producción de respuestas por parte de los estudiantes encuestados: entre el 0,69% y el 5,52% no respondieron



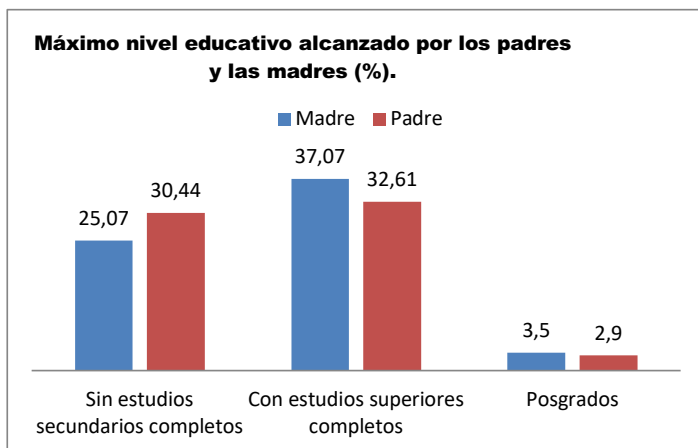


Figura 1. Máximo nivel educativo alcanzado por la familia

Fuente: elaboración propia.

las consignas. Sin embargo, en los enunciados sobre las habilidades para exponer oralmente las ideas en el aula de clase y distinguir las estructuras principales y secundarias de los textos académicos, se manifiesta una mayor dificultad por parte de los alumnos para la cristalización de una respuesta posible: 5,52% y 4,82%, respectivamente (véase la tabla 1).

En el plano de los resultados parciales merecen destacarse las siguientes tendencias: 4 de cada 10 estudiantes postulan dificultades para generar debates intelectuales entre compañeros y profesores en el aula, y 3 de cada 10 alumnos manifiestan problemas con la redacción fluida de textos académicos, respetando reglas sintácticas, de cohesión y coherencia, según las normas del campo científico (Abascal 2011).

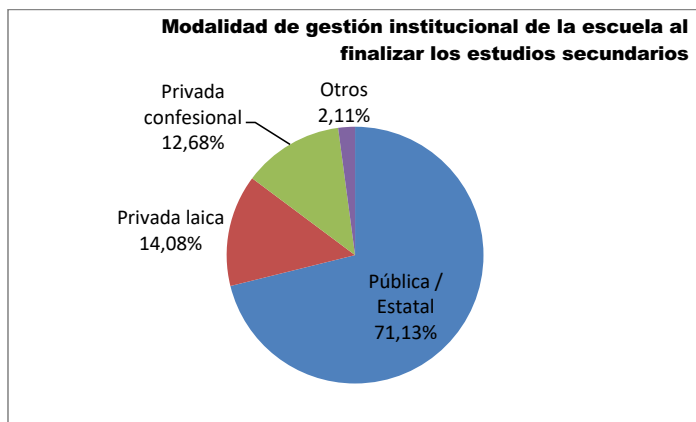


Figura 2. Modalidad de gestión institucional de la escuela al finalizar los estudios secundarios

Fuente: elaboración propia.



Tabla 1. Competencias estratégicas

COMPETENCIAS	ANÁLISIS	OBSERVACIONES
Relaciones entre las condiciones sociales y las competencias estratégicas clave de los estudiantes para la construcción de universidades inclusivas y ciudadanías activas.	Cuestiones socioeconómicas y demográficas (origen social, educación, género, edad, residencia). Preguntas 1 a 6.	Se busca conocer algunas variables socioeconómicas y demográficas que condicionaron/condicionan la adquisición/posesión de algunas disposiciones culturales y las trayectorias educativas.
COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	- Escucha activa (pregunta 7) - Comunicación oral (preguntas 8, 9 y 10) - Comunicación escrita (preguntas 11, 12, 13, 14 y 15).	Se busca conocer las capacidades de escucha activa y de comunicación oral y escrita de los estudiantes universitarios.
USO DE TIC	- Acceso (preguntas 16, 17 y 18). - Usos responsables y críticos (preguntas 19, 20, 21 y 22). - Brecha digital y social (pregunta 23).	Se busca conocer los modos de acceso y los usos responsables y críticos de las TIC por parte de los estudiantes universitarios. También su incidencia en la reproducción de las desigualdades sociales, tales como la inserción en los mercados ocupacionales.
INTERCULTURALIDAD	- Experiencias interculturales (preguntas 24, 25 y 26). - Derechos Humanos (preguntas 27, 28 y 29). - Respeto y comprensión de los Otros (preguntas 30 y 31).	Se busca conocer las experiencias interculturales de los estudiantes universitarios, así como también sus percepciones y apreciaciones sobre el respeto y la comprensión (en sentido antropológico) de los Otros.
AUTONOMÍA	- Funcional (preguntas 32, 33 y 34). - Cognitiva (preguntas 35, 36 y 37). - Emocional (preguntas 38 y 39).	Se busca conocer la autonomía funcional, cognitiva y emocional de los estudiantes universitarios.



COMPETENCIAS	ANÁLISIS	OBSERVACIONES
LIDERAZGO	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad social (preguntas 40 y 41). - Aprendizaje colaborativo (pregunta 42). - Participación y mediación en conflictos universitarios (pregunta 43). - Innovación y transformación social (preguntas 45, 46 y 47). 	Se busca conocer el liderazgo de los estudiantes universitarios a partir de la responsabilidad social, la participación y mediación en conflictos universitarios, y el compromiso por la innovación para la transformación social.
IGUALDAD DE GÉNERO Y POSICIONES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Conflicto y problematización para la construcción de la igualdad social (preguntas 48, 49 y 50). - Participación e iniciativa para la inclusión social (preguntas 51 y 52). - De las instituciones y su función de transformación social (preguntas 53, 54 y 55). 	Se busca conocer el punto de vista de los estudiantes sobre la idea de igualdad social, de género, así como la importancia atribuida al emprendedorismo social para la resolución de problemáticas sociales y la construcción de sociedades democráticas justas.

Fuente: elaboración propia.

TIC

Las preguntas sobre esta competencia presentaron, en líneas generales, niveles altos de respuesta por parte de los estudiantes: el rango osciló entre el 95,17% y el 98,62%. En cuanto a los resultados parciales cabe destacar que 6 de cada 10 estudiantes manifiestan no estar familiarizados con el uso de plataformas digitales académicas y 3 de cada 10 no recurren con regularidad a páginas web especializadas en contenidos políticos y sociales para informarse de temas globales, regionales y locales (Dussel 2012).

Interculturalidad

Las preguntas sobre esta competencia presentaron un nivel alto de respuestas, que osciló entre el 95,86% y el 98,62%. Se mencionan como tendencias provisorias destacadas: la mayoría de los estudiantes universitarios se enmarca en las ideas y valores del respeto por la diversidad cultural, pero 4 de cada 10 encuestados manifiesta que los inmigrantes deben adaptarse a las maneras de pensar, sentir y actuar de la cultura del país receptor. Por su parte, 4 de cada 10 alumnos también presentan dificultades para participar activamente, junto con otros



grupos y culturas, en la construcción de entornos democráticos, solidarios e igualitarios (Touraine 1999).

Autonomía

Este apartado presentó altos niveles de respuesta por parte de los estudiantes encuestados, con una banda que pivotó entre el 95,86% y el 97,93%. Algunos de sus resultados parciales nos muestran que 9 de cada 10 estudiantes se consideran independientes y con iniciativa propia para desplazarse en espacios físicos universitarios, y también dicen poseer firmeza para comunicar sus puntos de vista respetando las ideas y posiciones de los otros y otras. Sin embargo, cuando se trata de iniciativas autónomas orientadas hacia la participación social, los datos expresan otras regularidades: 4 de cada 10 encuestados considera que tiene dificultades para desarrollar acciones que favorecen la inclusión social, proponer soluciones a los problemas de injusticia social, y movilizarse junto a sus compañeros para resolver conflictos sociales. Por su parte, solo 2 de cada 10 reconoce que maneja conflictos grupales y puede modificar sus opiniones iniciales si encuentra mejores argumentos en los puntos de vista de los otros (Beyers, Goossens, Vansant y Moors 2003).

Liderazgo

Se constató también una alta producción de respuestas en este apartado, que osciló entre el 95,86% y el 97,24%. En esta sección del cuestionario, los estudiantes manifestaron un menor grado de desarrollo de esta competencia estratégica clave: 5 de cada 10 tienen problemas para generar iniciativas institucionales orientadas hacia la resolución de cuestiones académicas del grupo de compañeros de clase (tutorías, becas, apoyo), así como también para promover el diálogo y la convivencia entre compañeros, profesores y autoridades con miras a la celebración de acuerdos institucionales. Por su parte, 6 de cada 10 encuestados sostienen que no fomentan iniciativas institucionales para la resolución de problemas personales de los compañeros del grupo de clase (alojamiento, alimentación, empleo) ni tampoco generan iniciativas innovadoras con sus compañeros de clase para la resolución de problemas comunitarios y la inclusión social de los estudiantes universitarios. Por último, 7 de cada 10 estudiantes no se perciben como referentes grupales para abordar problemáticas sociales según la imagen (en espejo) que le devuelven sus compañeros y profesores (Freire 1996).

Igualdad de género y posiciones sociales

El grado de respuesta sobre las preguntas de esta competencia fue alto: entre 96,55% y 98,59%. Entre sus resultados parciales merecen destacarse: 4 de



cada 10 estudiantes encuestados tienen problemas para comprender el funcionamiento y las interrelaciones entre los sistemas políticos, económicos y sociales a nivel global, regional y nacional. La mitad de los encuestados no participa en la resolución de situaciones de desigualdad social (clase, grupo, género, etnia, religión, edad) ni se reconoce o identifica como promotor de emprendimientos sociales según la imagen (en espejo) que le devuelven sus compañeros y profesores. La mitad de los estudiantes universitarios, además, afirma no poseer capacidades para construir relaciones de trabajo colaborativo y de cooperación institucional entre el Estado, la universidad, la sociedad y las empresas. (Dubet 2011, UNFPA 2019, Morgade 2011).

LAS (RE)CONFIGURACIONES: EL PUNTO DE VISTA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES ENCUESTADOS/DAS

Algunos/as estudiantes encuestados valoran la posibilidad de realizar este tipo de cuestionarios sobre autoevaluación de posesión/desposesión de competencias estratégicas para la construcción de universidades inclusivas y ciudadanas democráticas activas, pero al mismo tiempo señalan que, dado el escaso tiempo de desenvolvimiento en nuestras casas de altos estudios, no pudieron responder positivamente algunas consignas sobre el nivel de desarrollo particular de las habilidades identificadas como clave por el Proyecto SOLIDARIS. Esto les generó preocupación, ya que no se sentían a la altura de las expectativas planteadas por el instrumento metodológico:

Ya envié el formulario. A mi parecer es una encuesta que lleva a reflexionar y a autoevaluarse como persona y como parte de una sociedad. Hay algunas preguntas que me quedan un poco inconclusas, por el simple hecho de ser estudiante de primer año y no llevar tanto tiempo dentro de la facultad. De todos modos, contesté todo con la mayor sinceridad, y espero ser de ayuda a ustedes con este pequeño gesto. Cuando esté más avanzada en la carrera y más involucrada en la facultad espero poder cambiar algunas de mis respuestas por otras.

Otros estudiantes encuestados se mostraron conformes con el sentido y las orientaciones de las preguntas efectuadas, pero no con el uso de la escala Likert (Hernández Sampieri 1991, Padua 2018) y sus categorías de respuesta en algunas de ellas:

Me gustó mucho la encuesta porque tiene preguntas muy específicas y me gustaron cómo se plantearon conceptos muy complejos. Lo que sí, el tipo de respuestas de: «No estoy de acuerdo» a «Estoy de acuerdo» me resultaron confusas de interpretar.

Ya respondí el cuestionario. Lo único que tengo para criticar es que hay ítems en los que estoy a favor o de acuerdo con lo que dicen, pero en los cuales nunca me involucré llevándolos a cabo, y como el cuestionario habla en primera persona tuve que elegir la opción de «desacuerdo».



Otros advirtieron sobre el uso de algunas palabras, conceptos y categorías que, en otros contextos nacionales, institucionales o culturales adquieren otro sentido o generan confusión en cuanto a su comprensión.

Los y las estudiantes manifestaron las siguientes dudas y comentarios respecto al cuestionario facilitado:

- Con respecto a la pregunta sobre el nivel de estudio de los padres, los estudiantes consultaban qué significaban «sin instrucción» y «terciaria».
- Con respecto a la pregunta: «¿En qué tipo de escuela finalizaste tus estudios?», no comprendían las palabras «concertada, privada laica, privada confesional, cooperativa, autogestionada, social».

Más allá de algunas sugerencias y críticas, los estudiantes comprenden el diseño del cuestionario y valoran la apuesta por mejorar las políticas de inclusión en las universidades a partir de la información que se recolectará con el trabajo de campo final:

Está bien, un poco largo. Pero se comprende bien. De todos modos, no queda muy claro si es algo que me pasa a mí o a otra persona.

Me ha parecido muy interesante que la universidad, a través de la encuesta, se haya interesado por la opinión de los estudiantes sobre temas tan actuales y relevantes para nuestra sociedad.

LAS VOCES DE LOS EXPERTOS

Algunos de los expertos consultados sostienen que el cuestionario es válido, fiable y comunicable respecto a sus objetivos metodológicos. Afirmar que los enunciados-frases como consignas son pertinentes. Sin embargo, sugieren algunas modificaciones respecto a la información requerida al principio del instrumento. En concreto, solicitan la inclusión de preguntas sobre las carreras de grado y las orientaciones de la escuela secundaria tomadas por los estudiantes universitarios encuestados. Y recomiendan la incorporación en la sección sobre las seis competencias estratégicas de algunos enunciados en forma de consignas sobre el reconocimiento de los usos legítimos de la producción de conocimiento científico en los campos académicos por parte de los estudiantes de primer y segundo año de las carreras de grado (apropiación de citas bibliográficas, neutralización de plagios):

Me parece que el cuestionario es coherente con los objetivos planteados, formulado de manera clara y contundente. Las frases son pertinentes.

Me parece que en los datos iniciales se podría pedir la carrera que cursa; asimismo, cuando se consulta de qué escuela secundaria proviene se puede indagar entre las opciones, si es bilingüe y qué orientación (humanística, económica, técnicas, etc.). Cuando hace referencia al módulo de las competencias ligadas a la tecnología o en el módulo 1 sobre expresión escrita contemplaría alguna frase vinculada con la honestidad intelectual (plagios, autocitados, etc.).



En general, me parece una herramienta adecuada para los objetivos planteados en el proyecto. El cuestionario interpela respecto al estado propio/personal, en el sentido del desarrollo de las competencias clave identificadas «como las necesarias para la realización y desarrollo personal, para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo».

Otros expertos sostienen que es necesaria la inclusión de mayor información sobre el equipo del Proyecto SOLIDARIS y los objetivos contextuales propuestos por dicha iniciativa para generar confianza en los estudiantes invitados a responder el cuestionario. Así como la introducción de una leyenda sobre el anonimato de su administración y la explotación y el uso de datos. Desde sus puntos de vista, esto generaría mayor confianza en los estudiantes de grado a la hora de responder las consignas planteadas por la herramienta de autoevaluación institucional:

No sé si el cuestionario es anónimo, si es así, se debería dejar claro al alumno, pues esto puede sesgar las respuestas, dado que los encuestados tienden a responder lo que es socialmente aceptado. Me choca un poco la petición del email en el cuestionario. Si se solicita, debería decirse con qué finalidad.

Por su parte, estos especialistas también solicitan algunas modificaciones en la formulación de las escalas y categorías de respuesta habilitadas por los enunciados/afirmaciones/expresiones (seis niveles de opciones de respuesta en lugar de cuatro, otro tipo de categorías de respuesta respecto a la configuración de su estructura enunciativa), así como también en el diseño del cuestionario:

Em relação à escala utilizada (escala de concordância com quatro níveis) tenho duas observações a fazer: 1. Nem todos os itens requerem o meu posicionamento em relação a certo assunto; alguns deles são itens relacionados com comportamentos. Nestes casos, parece-me mais adequado utilizar uma escala de frequência (e.g., sempre ---- raramente).

Ilustro com uma situação específica esta minha ideia. Um dos itens é «Participo activamente con otros grupos y culturas en la construcción de entornos democráticos, solidarios e igualitários». E eu tenho que decidir se concordo ou discordo. Eu não participo. Mas isso não quer dizer que discorde totalmente. Foi essa a opção que eu marquei. Acho que essa opção (discordo totalmente) não reflete aquilo que eu penso, mas aquilo que eu faço. São dois aspetos distintos e, logo, a escala deve também ser distinta. 2. A escala deveria ter seis níveis, já que a distância entre discordo bastante e concordo bastante é «maior» do que a distância entre discordo bastante e discordo totalmente e a distância entre concordo bastante e concordo totalmente. Faltam aqui dois níveis, por exemplo, concordo e discordo. concordo totalmente - concordo bastante - concordo - discordo - discordo bastante - discordo totalmente.

O formato do questionário, intercalando cores e, simultaneamente texto e círculos para a resposta, não facilita a resposta. Eu dei por mim a não responder a alguns itens.



Otros expertos señalan que algunos enunciados/afirmaciones/expresiones como consignas del cuestionario suponen el desarrollo conceptual de un graduado universitario, y no de un estudiante de primer y segundo año de carreras de grado. Por otro lado, sostienen que algunos enunciados-frases contienen un juicio normativo-ético que anticipa las respuestas de los encuestados:

Algunas de las preguntas planteadas suponen el desarrollo conceptual de un graduado universitario y no tanto de un estudiante. Por ejemplo, cuando se hace referencia a «mirada crítica» o «rigurosidad». Es decir, el estudiante puede considerar que lleva a cabo esos procesos, pero ¿qué implican esas categorías?

Por lo tanto, no sé si ese tipo de preguntas contribuirá a recabar la información que se busca. Por otro lado, hay una serie de preguntas normativo-éticas, por caso, «publico material ofensivo hacia otras culturas». En la pregunta se encuentra la norma ética que se espera del estudiante. Hay otros modos de preguntar esas cuestiones de una manera que permita recabar información para determinar perfiles de estudiantes.

Algunos especialistas, por su parte, dudan de la pertinencia de las encuestas, dado que muy pocos las responden y otros lo hacen «mal, a propósito». Sostienen, además, que las preguntas de este cuestionario deberían estar orientadas a mostrar el grado de habilidades y destrezas adquiridas por los estudiantes en el campo universitario para su posible inserción en los contextos productivos y laborales, y no tanto hacia los aspectos sociales de la inclusión (por ejemplo, la aceptación de otros grupos y culturas por parte de los individuos y grupos universitarios).

Válido es decir que estos especialistas asocian inclusión universitaria y social solo con empleabilidad. Es en este sentido que sostienen que el cuestionario debería contar con menos preguntas e ideas abstractas, y más consignas orientadas hacia la cuestión de la inclusión en sentido productivo/laboral:

En principio, quisiera hacer una apreciación personal respecto de las encuestas: mi experiencia es que un porcentaje mínimo las responde, y también hay quienes las responden mal, a propósito. Con respecto a esta encuesta en particular, el título dice «autoevaluación de competencias», lo cual me hace pensar que las preguntas serán en torno a cuántas habilidades y destrezas adquirí en mi paso por la universidad, que me habilitan para trabajar. Pero las preguntas son más bien orientadas a los aspectos sociales, sobre todo de aceptación/inclusión de otros grupos en el grupo/individuo local. Habría que pensar en un título que se aproxime más al objetivo, que es la inclusión. En ese sentido, me parece que habría que ver de simplificar las consignas, disminuir su número y hacer la herramienta más amigable para el alumno, ya que aprecio muchas ideas abstractas que llevarían a interpretación errónea de las consignas y, por ende, a respuestas erróneas.



Por último, una experta sostiene que el instrumento de autoevaluación contiene cuatro niveles de graduación, pero las matrices del documento presentan tres niveles de logro. Su crítica se centra, además, en un supuesto desfase originario en el primer documento de trabajo, por ejemplo, entre las competencias de liderazgo y las filas de matrices:

Ejemplifico lo anterior con las competencias de liderazgo: no se trata de las mismas competencias en el documento y en las filas de las matrices.

En texto de liderazgo habla de: «Se denominaron competencias para la vida, a saber: desarrollar autoconocimiento, autoestima y autoconfianza; protegerse y proteger a los demás de vulnerabilidades; conocer y reivindicar sus derechos y asumir responsabilidades; gestionar conflictos de forma sana y positiva, mediar y negociar; adquirir conocimientos académicos básicos; participar en procesos decisorios en la esfera social y política; adoptar una actitud de solidaridad; el proyecto de vida, entre otros».

Estas cuatro competencias de liderazgo no concuerdan con las filas de las matrices: 1. Encargar a los jóvenes en acciones que promuevan la inclusión y la gestión educativa para la ciudadanía. 2. Beneficiar a alumnos con necesidades especiales por medio de la participación en acciones que los perciban como sujetos activos en el proceso de inclusión. 3. Ofrecer ambientes de aprendizaje colaborativos y de cooperación entre todos los actores involucrados, con miras al fortalecimiento de la autonomía y el empoderamiento. 4. Elaborar prácticas inclusivas, por medio de metodologías activas, que permitan al alumno contribuir con el desarrollo de las personas y de la institución, ampliando la capacidad de educar para la ciudadanía solidaria.

Estas competencias no son las mismas que las filas de las matrices del documento: 1. Actuar con responsabilidad social. 2. Proceso de aprendizaje colaborativo. 3. Participación en la vida escolar. 4. Comunicación con la comunidad circundante. 5. Adaptación a los cambios e innovación. 6. Liderazgo activo.

CONCLUSIONES DE UNA PRIMERA INSTANCIA

El cuestionario presentó un alto grado de producción de respuestas por parte de los 145 estudiantes universitarios encuestados de primer y segundo año de las carreras de grado de las universidades socias del Proyecto SOLIDARIS. Con una banda que osciló entre el 94,48 % (piso) y el 98,62 % (techo) de consignas respondidas.

En este sentido, la herramienta de autoevaluación institucional presenta tres rasgos según el análisis de los resultados del piloto del cuestionario aplicado al grupo de control de estudiantes de primer y segundo año de carreras de grado: viabilidad, factibilidad y comprensión. Sin embargo, las palabras de los estudiantes señalan que es necesario revisar el uso adecuado de la escala, con foco en sus categorías u opciones de respuesta, así como también pulir la redacción de algunos enunciados/afirmaciones/expresiones en tanto consignas para evitar confusiones de sentido con algunas ideas, conceptos y categorías.



Se destacan como resultados provisionarios las dificultades manifestadas por los estudiantes encuestados sobre algunas habilidades y capacidades que se deben considerar en la toma de la encuesta final sobre la herramienta de autoevaluación institucional: la generación de debates intelectuales con compañeros y profesores en el aula de clase y la redacción con fluidez de textos académicos (competencia: comunicación oral y escrita); la utilización regular de plataformas académicas digitales y el acceso a información sobre temas políticos y sociales a través de páginas web especializadas (competencia TIC); la participación, junto con otros grupos y culturas, en la construcción activa de entornos democráticos, solidarios, igualitarios (competencia interculturalidad); la orientación de sus iniciativas propias hacia la movilización y la participación en la resolución de problemas sociales y el manejo de conflictos grupales (competencia autonomía); la promoción de acciones institucionales con otros estudiantes y profesores para el logro de acuerdos universitarios, la mejora de la inclusión social (académica, comunitaria) de compañeros a través de iniciativas innovadoras y el autorreconocimiento como conductores grupales (competencia liderazgo); la comprensión del funcionamiento y las relaciones entre los sistemas económicos, políticos y sociales a nivel nacional/regional/global, la resolución de situaciones de desigualdad social (clase, grupo, etnia, religión, género, edad), la construcción de relaciones de trabajo colaborativo entre el Estado, la universidad, la sociedad y las empresas, y el autorreconocimiento como promotores de emprendimientos sociales (competencias igualdad de género y posiciones sociales, y emprendedurismo con orientación social).

Es de destacar que solo 2 de cada 5 madres y 1 de cada 3 padres de estudiantes universitarios encuestados posean estudios superiores completos. Probablemente, cuando se crucen las variables socioeconómicas y demográficas con algunos resultados generales sobre la posesión/desposesión de las seis competencias estratégicas clave diagnosticadas por el Proyecto SOLIDARIS, tras la ejecución de la encuesta final sobre la herramienta de autoevaluación institucional, se pueda llegar a concluir que estas habilidades o dificultades se explican, en parte, por el origen social. Por la ausencia regular, en sus vidas, de contextos familiares y escolares pertinentes para la inculcación de algunas disposiciones (académicas, universitarias) necesarias para la permanencia y el egreso de los estudios superiores, así como también para el ejercicio de una ciudadanía activa y plena en pos de la construcción de una universidad y sociedad democrática inclusiva.

Las voces de algunos expertos también avalan, a grandes rasgos, la viabilidad, fiabilidad y comprensión del cuestionario, así como su factibilidad administrativa, aunque también sostienen que este instrumento metodológico debería ser «más amigable», con un diseño más racional. Sugieren, además, la modificación de algunos enunciados-frases con fuerte carga normativo-ética (sesgos), que inducen las respuestas de los encuestados, y plantean la modificación de las opciones de respuesta en algunas consignas, no solo sobre el número de categorías de respuesta, sino también en la configuración de su estructura enunciativa.



Algunos especialistas también sugieren que se incorporen algunas consignas sobre conocimiento/reconocimiento de formas académicas legítimas de la comunicación oral y escrita y el uso de TIC por parte de los estudiantes universitarios encuestados, de manera de aprehender sus relaciones y apreciaciones con las fuentes bibliográficas, formas del citado y plagio académico.

Por último, los expertos enuncian que sería deseable incorporar mayor información contextual sobre los objetivos del Proyecto SOLIDARIS al inicio del cuestionario, y sobre la administración y explotación anónima de los datos recolectados. Esto generaría, en sus palabras, mayor confianza con los estudiantes invitados a responderlo.

Este trabajo permite, por tanto, realizar algunas acciones para la mejora del diseño del cuestionario correspondiente y la conformación de un instrumento final más acabado y susceptible de ser aplicado en cada una de las universidades socias para la (auto)evaluación del nivel de desarrollo de las seis competencias estratégicas clave por parte de los estudiantes universitarios encuestados sobre habilidades, capacidades y destrezas para la construcción de universidades inclusivas y ciudadanías democráticas activas:

- 1) Suprimir algunas preguntas o enunciados-frases, de manera que el cuestionario sea «más amigable».
- 2) Agregar enunciados/afirmaciones/expresiones como consignas que fueron juzgadas posteriormente como pertinentes para su inclusión en el módulo de competencias estratégicas del cuestionario. Por ejemplo, sobre las representaciones y relaciones de los estudiantes de primer y segundo año de las carreras de grado con las formas académicas legítimas del uso de la producción de conocimiento científico en los campos académicos (competencias de la comunicación oral y escrita y/o TIC).
- 3) Mejorar la redacción de algunos enunciados-frases (consignas) para disminuir o evitar confusiones en las respuestas de los encuestados.
- 4) Revisar el uso de la escala, sobre todo, la configuración de la estructura enunciativa de sus opciones o categorías de respuesta.
- 5) Revisar y neutralizar la carga normativo-ética de algunos enunciados-frases que funcionan como sesgos e inducen las respuestas de los estudiantes universitarios encuestados.
- 6) Incluir, al inicio del cuestionario, más información contextual del Proyecto SOLIDARIS para generar empatía con los estudiantes invitados a responder el cuestionario. Reforzar la idea del anonimato de las respuestas y de la explotación y uso de los datos recolectados.

Partiendo de este informe y del análisis de la aplicación del cuestionario en cada una de las universidades socias, será oportuno ampliar en cada caso el desarrollo sobre la realidad inmediata de cada institución y dar cuenta de la importancia de un proceso de autoevaluación institucional como el que el Proyecto SOLIDARIS propone. Un proyecto que, mediante el conocimiento de las fortalezas y debilidades de la propia comunidad educativa, posibilita el objetivo último de acompañar a los y las estudiantes para la mejora de sus trayectorias



académicas, generando espacios de co-construcción de ciudadanías activas y responsables, críticas de la realidad social, empáticas y defensoras de los derechos de todas las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abascal, M. D. (2011): «Enseñar el discurso oral», en U. Bikandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, 81-100.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I. y Moors, E. (2003): «A Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence. Connectedness, Separation, Detachment, and Agency», *Journal of Youth & Adolescence*, 32 (5), 351-365.
- Dubet, F. (2011): *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Dussel, I. (2012): *VII Foro Latinoamericano de Educación. Tic y Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Freire, P. (1996): *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (Coleção Leitura). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Hernández Sampieri, Roberto (1991): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana editores.
- Morgade G. (2011): *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.
- Padua, J. (2018): *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de cultura económica.
- UNFPA (2019): *Estrategia de igualdad de género del UNFPA 2018-2021*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/19-132_UNFPA_GenderStrategy-SP.pdf
- Sunkel, G. y Trucco D. (2012): *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*. Chile: CEPAL. Chile.
- Touraine, A. (1999): «¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes». Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco (2006): *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*. Francia: Unesco.



Tensiones, peligros y oportunidades de las formaciones en competencias transversales para una ciudadanía activa y para la inclusión: reflexiones a partir de las experiencias en Chile y Brasil

SAMUEL CORONADO ÁLVAREZ

Universidad de Bielefeld

CAROLINA CARVALHO, ANA PAULA CAETANO, ANA SOFIA PINHO Y LUÍS TIHOCA

UIDEF, Instituto de Educação, Universidad de Lisboa

RESUMEN

A aquellas personas (pre)ocupadas por la inclusión y la participación ciudadana activa en esta sociedad se dirigen las páginas de este capítulo. Alejados de la cátedra y la *lección*, esperamos contribuir en estas líneas a la tarea de pensar, pero, también, de hacer camino sobre y hacia una sociedad más justa, participativa e inclusiva. Fruto de unas experiencias de formación en competencias para la inclusión en el contexto del Proyecto SOLIDARIS, recogemos en este capítulo algunas consideraciones que creemos pueden ser de ayuda en futuros trabajos, proyectos y formaciones dedicadas a la inclusión.

Así, este capítulo reúne una introducción y un primer apartado en los que centramos y ubicamos este tipo de formaciones en un contexto educativo concreto. Hacemos un repaso breve acerca del modelo utilizado como guía del formador y la formadora, acerca de los grupos de participantes, sus contextos y necesidades, así como de los resultados obtenidos en estas experiencias formativas. Posteriormente, reunimos lo aprendido en nuestra experiencia como formadores y formadoras y le damos forma para que nuestro aprendizaje pueda enriquecer experiencias futuras. Hemos organizado estas orientaciones fruto de nuestra experiencia, por razones didácticas, bajo los títulos de *tensiones, peligros y oportunidades*. Finalmente, hemos querido añadir una reflexión sobre la pertinencia y riqueza de estas instancias de formación, situando la inclusión en



el centro del discurso y alojando las líneas de este capítulo en el momento temporal e histórico en el que han sido escritas.

INTRODUCCIÓN

Formar a personas no es una tarea sencilla. En la educación superior, tradicionalmente, los formadores y las formadoras se aferran con fuerza a los saberes que enseñan y se preocupan menos de la idiosincrasia de las personas que aprenden. Esta clara división entre la figura del aprendiz y los contenidos del aprendizaje, lugar desde el que comúnmente recoge su seguridad aquella persona que *imparte la cátedra*, es de mucha nitidez cuando nos situamos en el campo de las ciencias exactas, las ingenierías y la tecnología. Según nos vamos acercando a saberes que se relacionan de forma más estrecha con el propio ser humano, esta línea divisoria se vuelve más difusa. La *cátedra*, como saber, se sitúa mucho más cerca de la figura del aprendiz, porque a él o a ella en todo le atañe aquello que se enseña. Enseñante y aprendiz son, en parte, un reflejo vivo de los contenidos del aprendizaje.

Propuestas formativas que tienen como objetivo la formación integral de la persona, dedicadas a las mal llamadas competencias «blandas», se relacionan de manera especialmente estrecha con este aspecto de enseñar y aprender. El miedo a asumir como formadores ese vacío normativo que facilitan, por ejemplo, la matemática o la historia, nos lleva con frecuencia a la elaboración de programas de formación en «competencias blandas» completamente estructurados en forma de recital de contenidos imposibles de aprender, pues estos requieren de una cualidad distinta al aprendizaje memorístico o la explicación racional. Ser coherentes con el fundamento de una formación en competencias para la participación social y la inclusión requiere, en nuestra posición de formadores y formadoras, de cierta apertura y flexibilidad para así, alejados de la cátedra, ser capaces de adentrarnos en mares desconocidos y navegar aguas inciertas. Lograr tal coherencia es el camino y no el resultado. De la honestidad para asumir esta particularidad y establecer una relación «saludable» entre los contenidos de aprendizaje, los posibles escenarios de transformación social, así como las virtudes y limitaciones de las personas implicadas en este proceso de formación, enseñantes y aprendices dependerán, en parte, el éxito y la profundidad alcanzada en este tipo de talleres. En la línea de esta búsqueda de coherencia y de hacer camino por unas formaciones en competencias respetuosas con su fundamento, se engloban, al menos como intento, las formaciones de formadores realizadas en el contexto del grupo de trabajo SOLIDARIS.

En este capítulo, presentamos brevemente un modelo de referencia de formación en competencias transversales para la inclusión y la ciudadanía activa. Recogemos dos experiencias distintas sustentadas en dicho modelo, en Brasil y Chile, y establecemos un diálogo entre ambas, sus diferencias, sus aciertos y dificultades. De esta conversación emergen un conjunto de tensiones, peligros y oportunidades en las que nos detendremos y examinaremos con detalle para, finalmente, exponer y discutir algunos aspectos que consideramos relevantes



para una formación coherente con los principios de participación activa e inclusión. Intentamos así hacer una reflexión crítica sobre nuestras propias prácticas de formación, buscando una actitud de investigación sobre su ejercicio.

LAS FORMACIONES DE FORMADORES

Las formaciones de formadores en competencias para una ciudadanía activa SOLIDARIS, se integran dentro de un programa más amplio en el que diez instituciones de educación superior de Europa y Latinoamérica trabajan por una universidad más inclusiva. El Proyecto SOLIDARIS, al que estas instituciones se suscriben, está diseñando en una serie de etapas que pretenden activar estrategias y mecanismos para la participación, inclusión y emancipación de todas las personas implicadas en la educación superior, con especial énfasis en el estudiantado. Así, en una especie de *tierra de nadie*, ubicados entre la docencia, la gestión institucional y los estudiantes, este proyecto contempla una serie de acciones que lo vinculan con fuerza a la relativamente nueva aparición en las universidades, en algunos casos aún embrionaria y en otros con más recorrido, de aquello que hemos convenido llamar servicios de apoyo a la comunidad universitaria (SACU). Los SACU sintetizan la institucionalización de la inclusión y la formación integral en la educación superior ocupándose del entramado de servicios y apoyos necesarios para solventar con éxito la experiencia universitaria. Este universo (a menudo incipiente) de servicios de apoyo a la comunidad universitaria se ha tipificado en la literatura (González y Bisquerra 1996, Watts 2000, Rodríguez 2002, Vieira y Vidal 2006) en ayudas que comprenden los ámbitos *personal, académico y profesional*, y que van desde medidas más *preventivas* (eliminación de barreras para el aprendizaje) a medidas más *reactivas* (solución a una problemática dada). El Proyecto SOLIDARIS, haciéndose cargo de esta realidad, concibe, además, un tipo de medidas distintas y que denominamos *proactivas y creativas*. Con este matiz se intenta entregar el testigo del cambio posible a los actores principales, los y las estudiantes, así como también a todos los actores que pueden intervenir en las dinámicas educativas en las instituciones de educación superior.

Así, en el interior del proyecto se distinguen dos tipos de acciones. Por un lado, aquellas dedicadas a la creación o fortalecimiento de los SACU de las instituciones del consorcio. Se concibe un presupuesto para la compra de equipo tecnológico en las universidades latinoamericanas y se realizan dos visitas de observación/talleres, al inicio y a mitad de proyecto, a los distintos servicios de apoyo a la comunidad universitaria de los países socios europeos. Por otro lado, se concibe un itinerario de formación en competencias para la ciudadanía activa con el objetivo de movilizar acciones concretas de transformación social bajo el paraguas de los SACU. Se definen, además, seis competencias consideradas necesarias para el ejercicio de una ciudadanía activa y la inclusión, estas son: emprendimiento social e igualdad de posiciones sociales y de género, liderazgo, autonomía, interculturalidad, uso de TIC, comunicación oral y escrita. Posteriormente, se desarrolla una herramienta de autoevaluación que sirve de



referencia para tomar conciencia del nivel de desarrollo que se posee en cada una de ellas. Esta herramienta de autoevaluación está disponible en la web del proyecto (<http://proyectosolidaris.org/>). El siguiente periodo del proyecto se dedica a generar un marco teórico para la formación en estas competencias. De los esfuerzos realizados en esta fase, se obtienen las directrices teóricas en las que se sustentarán las formaciones, así como un repositorio de materiales pertinentes para estas. En sintonía con este marco teórico referencial se desarrolla la *Guía del formador y la formadora*, un documento de trabajo concreto en el que se basarán los mencionados formadores y formadoras en la primera experiencia piloto de formación, a saber, la formación de formadores. Finalmente, y tras una revisión de esta guía, que se sustenta en las experiencias de formación realizadas en tres países distintos, se espera, en un corto plazo, la realización de formaciones en las competencias SOLIDARIS, esta vez, con estudiantes.

Las formaciones de formadores tienen lugar una vez en cada una de las universidades socias latinoamericanas. Dos personas de dos universidades europeas distintas asumen el reto de una formación *in situ* para la cual se preparan desde sus respectivos países. La duración de esta es de tres días por institución. En el caso chileno, tres días en la Universidad Austral de Chile, en su Campus Patagonia, ubicado en la ciudad de Coyhaique y, posteriormente, otros tres días en la Universidad Viña del Mar, en la región de Valparaíso. Un formador de la Universidad de Bielefeld, Alemania, y una formadora de la Universidad de Sevilla, España, se encargan de guiar este proceso. Para el caso de Brasil, las formaciones tienen lugar en la Universidad de Pernambuco, en Recife, y en la Universidad Estatal de Paraíba, en Campina Grande, con una formadora de la Universidad de Lisboa, Portugal, y una formadora de la Universidad de Sevilla, España. Partiendo de la *Guía del formador y la formadora*, elaborada por el equipo del Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, los profesionales de los distintos países comienzan con el diseño de la formación. Esta guía, en permanente revisión, pretende sentar las bases para la modelización de la formación en competencias SOLIDARIS para una ciudadanía activa y la inclusión. Durante la etapa de preparación, ambos formadores mantienen reuniones virtuales para elaborar un guion de acción coordinado, así como para la búsqueda y selección de posibles materiales de trabajo y estrategias de implementación. En paralelo, las personas responsables de coordinar la formación en las distintas universidades latinoamericanas se encargan de preparar los aspectos prácticos, la selección de los y las participantes, así como de realizar con ellos y ellas la presentación del Proyecto SOLIDARIS y una autoevaluación con una herramienta propia. Los resultados obtenidos se comparten y sirven al equipo de formadores y formadoras para forjarse una noción del nivel de desarrollo de los y las participantes en estas seis competencias.

Así, entre junio y septiembre de 2019 tuvieron lugar las formaciones piloto en competencias para la ciudadanía activa y la inclusión SOLIDARIS en las ciudades de Coyhaique y Viña del Mar, en Chile y Recife y Campina Grande, en Brasil.

Este desfase temporal entre las primeras capacitaciones piloto en Chile y las restantes permitió un intercambio enriquecedor entre formadores y



formadoras. De este modo, fue posible repensar algunas estrategias de capacitación, acercarlas a estrategias dialógicas o completar contenidos y materiales sobre las competencias SOLIDARIS, incluso sirviéndose de recursos visuales o experiencias de inclusión de los países involucrados. La oportunidad de aprendizaje debida a este desfase temporal que mencionamos tuvo sus efectos también en el modelo de capacitación, haciéndolo más flexible, después de una mejor apropiación del contexto por parte de los y las formadoras. Los formadores universitarios en América del Sur, tuvieron también más tiempo para invitar a los y las participantes que asistirían a la capacitación, analizar las respuestas de los estudiantes al cuestionario de habilidades SOLIDARIS e identificar qué competencias podrían ser más relevantes. Esta brecha temporal entre las formaciones reveló que el modelo adoptado se renueva y enriquece en cada uno de los ciclos de implementación.

Posteriormente, y como ya contempla el programa marco de capacitación, se estableció un periodo posformación en el que los y las formadoras dieron continuidad al trabajo realizado durante las formaciones *in situ*, y se comprometieron con la promoción de las sinergias surgidas en ellas. En el caso de Brasil, se creó un fórum para que los y las diferentes participantes de los PIA (véase el siguiente apartado) intercambiasen ideas, materiales, estrategias y reflexiones sobre el desarrollo de los proyectos tanto entre compañeros y compañeras como con los y las formadoras. Además, existieron momentos de debate y reflexión sobre las competencias con base en diferentes materiales no incluidos en la web SOLIDARIS, como documentarios o de arte performativa, resultantes de proyectos de intervención comunitaria donde las competencias SOLIDARIS ya se han materializado.

La guía del formador y la formadora

La guía del formador y la formadora establece un amplio marco de trabajo. Sin entrar en detalle respecto a ella, mencionamos los aspectos que consideramos indispensables para poder forjarse una idea mental del transcurso de las formaciones.

Ya en los fundamentos y principios de la formación queda reflejada la apertura y carácter transformador con la que esta guía o modelo fue elaborado. Destacamos a continuación algunos puntos que consideramos medulares (Caetano *et al.* 2019):

Formación en competencias transversales de los alumnos, personal docente y no docente, como herramienta de desarrollo de la inclusión en las universidades. Integración de una dimensión de formación y una dimensión institucional de transformación sistémica. Significa esto que las formaciones del personal docente, no docente y estudiantes deben ser entendidas como componentes de una transformación más amplia y que también en ellas cabe una reflexión y preparación de otras acciones, a llevar a cabo por los diversos participantes en sus esferas de actuación. Proceso integrado de formación del personal y de los alumnos, en el sentido de que en la formación del personal docente y no docente los participantes



deberán desarrollar proyectos para formación de los alumnos, entre otros. Concepción de una formación reflexiva y crítica, basada en proyectos y situaciones problema, con una dimensión narrativa y de actuación emancipadora. [...] Proceso de investigación-acción sobre la formación de personal y de los alumnos, en la medida que la formación piloto constituye un primer ciclo de investigación que aporta transformaciones para la formación en fases subsecuentes a realizar en otras universidades y/o en las mismas. [...] Los proyectos a diseñar por los participantes de la formación de docentes y no docentes deberán ser suficientemente abiertos y flexibles como para contemplar la participación de los alumnos en su concepción y desarrollo.

En el plano de lo práctico, la formación se extiende dos días completos de trabajo y un tercer día por la mañana, y se divide internamente en tres momentos o etapas. En Chile, la primera mañana, o primer momento, se dedica a la presentación del Proyecto SOLIDARIS, haciendo especial hincapié en los contenidos relevantes para la formación. Estos son las competencias SOLIDARIS, la herramienta de autoevaluación y el marco de capacitación, junto con el repositorio de materiales (en la web del proyecto). En Brasil, los formadores y las formadoras habían tenido una sesión previa *in situ* de presentación del Proyecto SOLIDARIS con los y las participantes. En consecuencia, la primera sesión se destinó a la aclaración de asuntos de interés relacionados con el proceso de preformación respecto al proyecto y sobre las competencias clave para el desarrollo de una ciudadanía activa incluidas en la página web SOLIDARIS.

Una segunda etapa está marcada por el debate en torno a temáticas afines a las competencias SOLIDARIS y busca una contextualización desde lo general hacia problemáticas o situaciones concretas de las comunidades o lugares donde se realiza la formación. Para organizar estos debates y favorecer un intercambio rotativo tanto de personas como de temáticas, se utiliza la técnica del World Café. De esta segunda fase deben salir conformados los grupos de trabajo necesarios para la parte final.

La tercera y última etapa consiste en la elaboración de proyectos de formación/acción en competencias por parte de los y las participantes, y culmina con una presentación en grupo de los proyectos desarrollados. Estos se denominan proyectos integrados de acción (PIA). Su misión es la de contribuir a la co-construcción de una educación superior más inclusiva y participativa. Por eso los PIA, toman los contenidos de las competencias SOLIDARIS como punto de partida a partir del cual generar mecanismos y espacios de participación en el plano individual y de empoderamiento, pero que también aspira a una transformación institucional y social. Se deberán localizar problemáticas del contexto o temas vinculados a alguna o varias de las competencias SOLIDARIS para así poder trabajar en la realización de un boceto de proyecto de formación o transformación institucional con vocación de llevarlo a la práctica. En esta etapa, la heterogeneidad de experiencias de los y las participantes y de los contextos institucionales donde actúan se reveló fundamental para el debate, la reflexión y la transformación tanto de participantes como de formadores y formadoras. Algunos ejemplos desarrollados durante las formaciones en Chile son: un proyecto para la reactivación, desarrollo e implementación efectiva del «sello verde» del



Campus Patagonia (una serie de medidas para la concienciación y participación en materia de cuidado del medioambiente y consumo responsable) o un taller para mujeres de concienciación, empoderamiento y participación activa en tres niveles, conciencia del propio cuerpo, del espacio compartido con otros cuerpos y espacios para la representación social. Ejemplos de proyectos en Brasil fueron el desarrollo de acciones para el empoderamiento de grupos vulnerables (Universidad de Pernambuco, en Recife) o la construcción de herramientas tecnológicas para la inclusión en la universidad (Universidad Estadual de Paraíba, en Campina Grande). Para la elaboración de estos PIA, la *Guía del formador y la formadora* prevé un modelo de planificación que todos los grupos reciben y discuten al comienzo de esta tercera etapa. Con este modelo, los y las participantes disponen de una referencia explícita como ayuda para la configuración y desarrollo de los proyectos. Algunos de los elementos que se deben definir según el modelo son: el problema del que se parte, los contextos/estructuras donde desarrollar el proyecto, los destinatarios de la formación, las competencias de trabajo contempladas, los objetivos, la metodología, los recursos (materiales y personales) y herramientas necesarias, así como la evaluación y el cronograma de realización y la calendarización.

Desde la perspectiva del formador y la formadora, estas tres etapas invitan a adoptar tres posiciones distintas. La primera está marcada por un carácter más dialógico y menos transmisivo, pretende llevar a los y las participantes a una posición más reflexiva y con más posibilidades de ser transformadora. En la segunda etapa, el rol es más cercano a la dinamización del debate y la inducción a la formación de los grupos y, finalmente, en la última etapa, el formador y/o formadora pueden asumir un papel más alejado de la acción, acompañando el desarrollo de los proyectos, resolviendo dudas, reorientando, si fuese necesario, la dirección del trabajo y así también conocer mejor la realidad y el contexto de trabajo de los y las participantes.

El hecho de que la formación tuviera lugar primero en unas universidades y semanas después en otras permitió una evaluación crítica sobre la formación y sobre el trabajo de los propios formadores y formadoras en forma de diálogo. Se pudieron completar ideas durante la propia formación o durante la interacción con los y las participantes, y se favoreció un dominio de la guía, de la herramienta de autoevaluación y de los materiales más autónomo y eficiente, incluso a pesar de los problemas que hubo con internet.

Esta guía o modelo es necesario comprenderla desde su vinculación con los contextos de las formaciones. Es por ello que, antes de comentar los resultados de estas primeras experiencias piloto, intentamos dibujar un retrato somero de la particularidad de los distintos lugares y grupos de formación.

Los grupos en Chile

Aunque en los imaginarios colectivos las formas de participar pueden ser muy similares, en la concreción de tal participación esta se vuelve mucho más sensible a la idiosincrasia de las comunidades y sus particularidades



contextuales. Cuando hablamos de los grupos de Chile, a pesar de estar ubicados en un mismo país, estamos hablando de dos grupos muy distintos, en entornos geográficos y contextos sociales muy distantes y con necesidades diferenciadas.

El primer grupo fue el ubicado en el Campus Patagonia, pequeño y de relativamente reciente creación (2011), en la Patagonia chilena, y dependiente de la casa central de la Universidad Austral de Chile ubicada en Valdivia. Un campus cuya oferta entre carreras universitarias, carreras técnicas y educación pueden contarse con los dedos de las manos, con unas instalaciones discretas, de ambiente familiar, donde docencia, estudiantado y personal de la universidad comparten los espacios. En una región de difícil acceso para el resto del país, que vive principalmente de la agricultura y la industria del salmón, con una densidad inferior a un habitante por kilómetro cuadrado, con una historia que ronda el centenar de años y la convivencia entre nuevos colonos y habitantes de la comunidad indígena mapuche, con un clima marcado por condiciones extremas, el Campus Patagonia intenta abrirse camino en la expansión de una, hasta hace poco tiempo, educación terciaria inexistente.

Frente a la institución, frente al personal docente y no docente, y frente al estudiantado, se erigen una serie de retos que, si bien en parte comparten con otras universidades en contextos muy distintos, también son, en parte, producto de su realidad específica y local. De conversaciones sostenidas con distintos actores de la comunidad y de la propia experiencia de formación, recogemos algunos de estos retos. La profesionalización y cientifización de las labores económicas históricamente desarrolladas en la zona así como de profesiones en crecimiento como el turismo de naturaleza y aventura, la creación de una comunidad universitaria que trascienda los roles conocidos de la escuela, la emancipación del estudiantado y su participación activa en la transformación de la comunidad, la proyección de medidas que favorezcan el acceso a la universidad a una población geográficamente muy dispersa, iniciativas para garantizar la permanencia y solventar las múltiples carencias académicas en el momento de ingreso a la universidad, la prevención y sensibilización respecto a temática de género y la violencia machista en una región con índices muy altos de violencia machista y feminicidio la concienciación medioambiental en una ciudad con uno de los índices de contaminación del aire más altos de Chile a pesar de su privilegiada ubicación.

El segundo grupo de formación tuvo lugar en la Universidad Viña del Mar (UVM) en la región de Valparaíso. La UVM es una universidad privada con mucho más recorrido e historia. Ubicada en el centro neurálgico de Chile y a apenas dos horas de viaje de la capital, Santiago, la UVM se inscribe en un entorno marcado por problemáticas y retos sociales nacionales, así como otros de carácter más global. A pesar de que su condición de institución privada podría invitar a pensar en una universidad elitista, la UVM, muy al contrario, tiene una larga experiencia al frente de políticas de acceso inclusivas y un perfil de estudiante medio que tradicionalmente se vincula a jóvenes de pocos recursos y una formación previa, en muchos casos, deficiente. Producto de un sistema educativo desigual, en Chile se da comúnmente una situación algo paradójica: alumnos y



alumnas que absolvieron la educación primaria y secundaria en escuelas públicas, por lo general muy deficitarias, obtienen notas bajas en la prueba de acceso a la universidad (PSU) y tienen, por tanto, mucho más complicado competir por plazas en la universidad pública (en Chile asociada con mayor calidad). Por el contrario, los niños y niñas de familias más pudientes, absuelven sus estudios primarios y secundarios en colegios privados. Así, una mejor educación obligatoria les sitúa con mayor ventaja frente a la PSU y, por tanto, les facilita el acceso a una universidad pública de prestigio y calidad. Lo paradójico es que los pupilos de familias pudientes acceden a una universidad gratuita de calidad, mientras que los de familias con menos recursos deberán endeudarse por la quimera de una educación terciaria o superior.

La UVM pertenece a ese grupo de universidades que, haciéndose cargo de esta realidad, se esfuerzan por desarrollar medidas y estrategias de acceso inclusivo a la educación superior y dotan de becas de estudios a una gran parte del estudiantado, generan programas de nivelación y refuerzo de aquellas competencias y conocimientos que no se han alcanzado en las etapas educativas anteriores y trabajan por lograr una comunidad universitaria sin perder de vista en el horizonte una formación superior de calidad con un perfil de egresado/a competente. A estos retos se suman otros tantos como buscar la reducción de las tasas de abandono, la internacionalización del campus, fomentar la investigación en una institución tradicionalmente dedicada a la enseñanza, la creación y desarrollo de líneas de posdoctorado y así un largo etcétera.

Respecto a los dos grupos de participantes, en ambos casos, Coyhaique y Viña, fueron mixtos. El grueso de los participantes estuvo compuesto siempre por personal, docente en su mayoría, vinculado laboralmente a la institución de acogida (UVM y Campus Patagonia). Sin embargo, y aunque en menor medida, también hubo participantes provenientes de otras áreas institucionales como la orientación estudiantil. Además, hubo una representante del Ministerio de Educación chileno y personal tanto docente como no docente de otras universidades regionales. Esta interacción a tres niveles, interdisciplinar, interinstitucional y entre personas de distintas áreas funcionales, favoreció un valioso intercambio de experiencias, inquietudes y visiones, así como permitió dar profundidad y enriquecer desde distintas perspectivas los debates.

Los grupos en Brasil

Como sucedía en Chile, los y las participantes de las dos universidades de Brasil tienen muchas similitudes, todos han adquirido un compromiso social con el cambio de las desigualdades y vulnerabilidades sociales. Ambas universidades son públicas y gratuitas para los estudiantes tanto en los cursos de grado como de posgrado entornos geográficos y contextos sociales próximos.

En este país, los grupos vulnerables tienen dificultades en el acceso y permanencia en la enseñanza superior. En consecuencia, existe la necesidad de crear programas y políticas de acción afirmativa e inclusión para grupos históricamente excluidos (Oliveira *et al.* 2019). En este contexto, las dos universidades



de Brasil (Universidad de Pernambuco, en Recife, y Universidad Estatal de Paraíba, en Campina Grande) están preocupadas por cuestiones de equidad social y han desarrollado políticas, programas y cursos comprometidos con la inclusión social para así contribuir a la erradicación de la exclusión de estas personas en el estado de Pernambuco y Paraíba, en el nordeste de Brasil, tradicionalmente una zona con grandes asimetrías sociales en comparación con el resto del país.

Concretamente, la principal misión de la Universidad de Pernambuco (UPE) es calificar a estudiantes de grado y posgrado para ejercer un papel en el proceso de desarrollo social, investigación, extensión, y actividades con foco en lo comunitario y asistencial. La organización multicampi posibilita que las acciones de la universidad ocurran en prácticamente todo el estado, que cuenta en su haber con tres hospitales, cuatro centros de formación de profesores, cuatro colegios de aplicación y once unidades de educación presentes en diferentes ciudades del territorio pernambucano (Oliveira *et al.* 2019). De acuerdo con los autores, la UPE ofrece 58 cursos de graduación, 20 programas de posgrado (maestría y doctorado), 53 cursos de posgrado (especializaciones y MBA) y 52 residencias profesionales, distribuidos entre las cinco grandes áreas del conocimiento. En la universidad estudian 17 378 estudiantes de pregrado y 3901 de posgrado. Cada año, 3460 nuevos alumnos ingresan en la UPE.

Desde el año 2004, en la UPE, un 20% de las plazas de los cursos de grado se destinan a los alumnos provenientes de escuelas públicas. Esta política de cuotas introduce acciones que favorecen la igualdad de oportunidades educativas en el acceso a la universidad. La UPE ofrece programas de apoyo financiero y acompañamiento académico, incluso una beca de emergencia para ayudar en su financiación al estudiante que tenga dificultades socioeconómicas inesperadas y puntuales y que pongan en riesgo su permanencia en la universidad.

La preocupación de la UPE con los grupos vulnerables está clara en su Programa de Residencia Multiprofesional. Iniciado en el 2016, este programa del Área de Salud de la Familia y Comunidad, procura superar la invisibilidad y negligencia histórica respecto a la salud de la población del campo. El programa integra profesores y estudiantes de posgrado de áreas de la salud, educación física, enfermería, farmacia, fisioterapia, medicina veterinaria, nutrición, odontología, psicología, servicio social y terapia ocupacional (Oliveira *et al.* 2019).

La Universidad Estatal de Paraíba (UEPB) tiene como misión principal contribuir en el desarrollo educacional, social, económico y cultural del estado de la Paraíba. La UEPB tiene un total de 53 cursos distribuidos en sus ocho campus y cerca de 15 815 estudiantes de grado y posgrado con varias oficinas para monitorear las políticas de asistencia estudiantil a nivel técnico, universitario y de posgrado (Oliveira *et al.* 2019). En sus principios de compromiso con la sociedad y con respeto a la diversidad, la UEPB tiene la «universidad abierta a la madurez» (UAMA), que cubre diferentes áreas de conocimiento y procura la integración e inclusión de los adultos mayores en la vida académica y la sociedad en general, integrando personas mayores, docentes y académicos de departamentos de los distintos campus de la UEPB y promoviendo la convivencia



intergeneracional. Dentro de la UEPB hay una oficina de apoyo para los cerca de 30 estudiantes discapacitados de la universidad desde la que, entre otras cosas, se ofrece asistencia para personas con discapacidades físicas, impresión de libros en braille, transformación de libros impresos en escritura cursiva en audiolibros y la opción de contar con un/una intérprete de lengua de signos en las clases o para desarrollar glosarios en Libras.

En 2013, la UEPB estableció el Centro Cultural Artístico con la misión de democratizar las prácticas artísticas y brindar una oportunidad a aquellos que quisieran conocerlo a través de un espacio de aprendizaje y conocimiento. En este sentido, el centro ofrece varios cursos en el campo del arte. Todos son gratuitos y el cuerpo docente está compuesto por reconocidos artistas locales. El grupo Tradições Populares Acauã da Serra, integrado en la universidad desde hace más de 30 años, muestra como la UEPB valoriza costumbres y manifestaciones culturales de la región noreste del país (Oliveira *et al.* 2019).

En Brasil, los grupos de participantes, al igual que en Chile, fueron heterogéneos a nivel de docencia y no docencia, de pertenencia a ONG u otras organizaciones oficiales y gubernamentales, y contaban incluso con participantes de otras universidades. También en la UPE y la UEPB encontramos integrantes de diferentes niveles interdisciplinarios, interinstitucionales y de distintas áreas de intervención en la universidad. Esta realidad ha promovido una gran riqueza de participación, implicación y conocimiento de los contextos donde se podrían desarrollar proyectos. Esta diversidad promovió un valioso intercambio de experiencias, inquietudes y soluciones desarrolladas en otras experiencias que podrían ser movilizadas para la capacitación SOLIDARIS. El hecho de que hubiese participantes con diferentes experiencias facilitó también el diálogo y la participación de todos y de todas con las y los formadores.

Concordamos con Oliveira *et al.* (2019) en que no existe una solución única para la cuestión de la inclusión y, por tanto, tampoco una ley que trate a todas las instituciones de enseñanza superior públicas de la misma forma. Es por eso que la colaboración entre diferentes miembros de la comunidad educativa, el intercambio y reflexión de experiencias puede ser un camino a explorar.

Los resultados

Las formaciones de formadores se desarrollaron, en líneas generales, de manera muy positiva. Tanto en la evaluación posterior a la formación, realizada por los y las participantes, como en la propia evaluación realizada por formadores/as, los resultados fueron altamente satisfactorios. Asimismo, las evaluaciones de los proyectos desarrollados por los grupos en los días de formación fueron en general muy satisfactorias. Terminada la parte presencial, algunos de los proyectos desarrollados despertaron el interés de las y los participantes y se concretaron en forma de proyectos de extensión universitaria. La formación permitió a las personas involucradas crear nuevas sinergias entre colegas de la universidad que ya estaban trabajando y se mostraban interesados por problemáticas cercanas.



Los participantes evaluaron muy positivamente criterios como la relevancia de la formación, la pertinencia del programa, la metodología, los materiales utilizados y la propia preparación y disposición de los y las formadoras. No obstante esta valoración general positiva, hubo algunas voces que coincidieron en señalar aspectos o carencias en la formación. El primer aspecto, bastante generalizado, fue respecto a la falta de tiempo tanto para explorar los materiales en la WebQuest como para la construcción de los proyectos y el intercambio de experiencias vividas por los y las participantes. Este intercambio de experiencias y también de documentos producidos en base a esas experiencias resultó ser muy enriquecedor. Un gran número de personas consideró la formación muy corta y propusieron aumentar en uno o dos días la duración de esta. Algunas personas consideraron también insuficiente la formación específica en las competencias SOLIDARIS. Hubieran deseado dedicar más tiempo a la exposición técnica y de contenidos sobre estas. Asimismo, para algunas personas, faltó claridad respecto a los propios objetivos de la formación, situación que dificultó su aprovechamiento. Un punto de crítica generalizado fue la no accesibilidad de las presentaciones, materiales virtuales y físicos entregados para personas con discapacidad. En el caso de Brasil, la asistencia de una persona con discapacidad visual puso de manifiesto explícitamente la no accesibilidad de muchos de los materiales de trabajo que alberga la web del proyecto, e incluso la propia web, que no posee accesibilidad universal. Esta cuestión fue muy debatida dentro del grupo de una de las universidades. Si es una formación en competencias para la inclusión, debería contemplar una selección de materiales accesibles, así como la propia página web del Proyecto SOLIDARIS debería también serlo. Finalmente, hubo algunas críticas acerca de la calidad de las instalaciones que albergaron las formaciones, así como respecto al acceso a internet.

Según las evaluaciones de los y las formadoras, destacan especialmente de forma positiva algunos aspectos como la alta participación e implicación por parte de los y las asistentes tanto en los debates generados como en la elaboración de los proyectos; un alto grado de conocimientos, experiencias y preparación en el área de la inclusión, y formación en competencias tanto en calidad de docentes como de ciudadanos/as, situación que elevó la calidad de los debates y confirió de gran consistencia a los proyectos. La técnica del World Café fue altamente valorada como catalizador del debate y para la confección de los grupos de trabajo por temáticas; la guía del formador como documento de referencia fue de gran ayuda y, de hecho, en algunas de las formaciones, se le entregó también a los y las participantes como documento de referencia para la elaboración de sus propios proyectos. La disposición del mobiliario (móvil) fue un factor facilitador para dinámicas como el World Café y en general el trabajo en grupos.

En cuanto a los aspectos más negativos o dificultades encontradas desde la perspectiva de los y las formadoras en Chile se destacan la dificultad de trabajar en dupla y unificar criterios con escaso tiempo de preparación conjunta; lidiar con las altas expectativas manifestadas por los y las participantes en cuanto a la exposición de contenidos y siguiendo un modelo más frontal y transitivo respecto de los principios de la formación que apuntan hacia un proceso de co-construcción del conocimiento y participación donde el protagonismo es



asumido por los y las asistentes; la dificultad para lograr un equilibrio entre los tiempos de exposición, de debate y para el trabajo grupal (existe una tendencia natural a convertir estos espacios en lugares para la catarsis, pero de ello hablaremos más en el próximo capítulo), y una definición difusa de los objetivos, plazos, etc., posformación, que han dificultado un seguimiento adecuado del desarrollo y ejecución de los proyectos una vez finalizadas las formaciones presenciales.

En Brasil no existió exposición de contenidos de una forma tradicional, como, por ejemplo, usando Power Point. Durante la preparación previa entre las dos formadoras, se acordó ya desde el inicio que, dada la experiencia del grupo de participantes, toda la capacitación sería dialógica. Todos participaron colegialmente, incluso las formadoras. Más tarde, en Brasil, las formadoras del IE y la US evaluaron esta estrategia como un elemento clave para la motivación de los participantes en la capacitación, para la riqueza del aprendizaje y de las reflexiones, para un clima de debate franco, profundo y transformador. Esta atmósfera se observó al final de las sesiones cuando todos continuaron con las conversaciones más allá de la hora establecida o cuando, durante el fórum o más adelante, algunos de los proyectos se materializaron en proyectos de extensión universitaria. El hecho de que los participantes poseyeran vivencias de ciudadanía activa, como resultado de su labor en la enseñanza o trabajo dentro de la universidad y su implicación en experiencias en el área de la inclusión, permitieron el diálogo entre formadores y participantes posterior al intercambio horizontal de conocimientos y experiencias.

Finalmente, y respecto a la evaluación de los proyectos elaborados, se puede decir que, una vez más y en líneas generales, los resultados fueron muy positivos. Los grupos funcionaron muy bien de manera interna y hubo una participación alta de todos y todas los y las integrantes de cada uno de ellos. Se escogieron problemáticas ligadas a los contextos de trabajo y sociales con acierto y en cada uno de ellos se identificó el trabajo concreto con al menos una de las competencias SOLIDARIS. Las exposiciones finales al resto de participantes fueron, en general, brillantes. Sin embargo, y como sucedía con anterioridad, también cabe destacar algunas dificultades surgidas respecto a la elaboración de los proyectos. En algunos casos, y probablemente fruto de algunas deficiencias en su formación, manifestadas por los propios participantes, muchos de estos proyectos fueron diseñados para formación de personal docente y no docente, relegando a un segundo plano al estudiantado. Otra dificultad identificada resulta de la tendencia a elaborar proyectos ambiciosos tanto en tamaño como objetivos que ponen en duda su viabilidad y efectiva realización. Finalmente, cabe destacar también el enorme reto que supone la elaboración de proyectos de formación en competencias para la inclusión y participación activa logrando que permanezcan abiertos y flexibles de modo que las formaciones, como tales, inciten a la participación y el empoderamiento de los y las participantes permitiendo que sean ellos y ellas, al menos en parte, quienes definan el devenir de la formación en el ejercicio de su autonomía y participación activa.

En todo caso, conforme a las evaluaciones referidas, como fruto de las experiencias de formación en su conjunto y como metaanálisis de las formaciones



tanto desde su componente experiencial como en lo referente al modelo teórico de partida y la guía del formador, abordamos en el siguiente capítulo una serie de reflexiones, observaciones y orientaciones que consideramos pueden ser de gran ayuda en la planificación y puesta en práctica de futuras formaciones en competencias para la inclusión y la participación activa. Hemos convenido ordenar este conjunto de reflexiones, observaciones y orientaciones bajo los siguientes ítems: *tensiones*, *peligros* y *oportunidades*.

FORMAR EN COMPETENCIAS PARA UNA CIUDADANÍA ACTIVA: TENSIONES, PELIGROS Y OPORTUNIDADES

Entendemos que no es posible dar un recetario de formación. Si deseamos mejorar en nuestra práctica, ya sea en la formación formal como en la formación en competencias, de manera que las experiencias de aprendizaje sean más consistentes y duraderas, deberemos de orientar nuestro trabajo hacia una reflexión crítica sobre la práctica. Alejados de visiones tecnocráticas de la educación y convencidos de la vital importancia de establecer puentes para un diálogo constructivo entre los y las participantes, los contenidos, el itinerario de formación y los y las propias formadoras, reunimos en este capítulo reflexiones, observaciones y orientaciones, fruto de las experiencias obtenidas en Chile y Brasil.

Igual que estas orientaciones y reflexiones surgieron como fruto de un diálogo basado en la experiencia, así habrán de utilizarse también. Cobrarán sentido en la medida en la que las pongamos a dialogar en las fases de planificación, ejecución y evaluación de futuras formaciones, sumando a este diálogo a los y las participantes, y teniendo en cuenta los diversos contextos para la formación y sus necesidades específicas.

Tensiones

Creemos que para planificar unas formaciones que resulten en un trabajo fructífero y lleno de sentido tanto para formadores/as como para participantes, es necesario reflexionar acerca de un conjunto de tensiones inherentes a la relación entre el modelo, los contenidos de la formación y su puesta en práctica. Identificar y clarificar, en primer lugar, la existencia y sentido de estas tensiones, así como, posteriormente, en el ámbito de la decisión, saber situarse en el lugar que creamos conveniente, nos puede ser de gran ayuda para encontrar el ritmo y tono que deseamos como punto de partida para la formación. Presentar escenarios de salida con los que, en nuestra posición de formadores/as, podamos ser coherentes, nos parece fundamental para el éxito de una experiencia formativa de estas características.

Entendemos que formar(se) en competencias para la inclusión y la participación activa en la sociedad no es otra cosa que formar(se) en el ser-en-comunidad, es decir, ser en comunión con el otro y con la naturaleza. Excepto quizá



unas pocas personas privilegiadas que saben de forma natural ser siendo-junto-a-la-otredad, al resto nos toca aprender. En este sentido, existen dos acciones especialmente distinguibles por su fuerza para alumbrar el aprender a ser. Estas acciones son el *saber* y el *saber sobre el hacer*. Estas acciones son la médula central del término competencia y, por tanto, constituirán el contenido de trabajo de las formaciones. Estos contenidos cobran sentido en el *saber ser*, que es aquel que los reúne y dota de significado. Así, siempre en el horizonte de lo deseable, en el terreno de lo no cuantificable, en la transformación del ser. Veamos entonces en que se traduce esto a la hora de planificar una formación similar.

Una tensión, a nuestro juicio relevante y en la que vamos a profundizar en este capítulo, la expresan los dos polos, complementarios pero distintos, compuestos por el *saber* y el *saber sobre el hacer*. Si bien existe entre ambos una amplia gama de tonos intermedios, se trata aquí, más que de una decisión excluyente, de la definición de un foco o punto de partida. Entre otras cosas, debido al corto tiempo para las formaciones, sería necesario decidir si nos vamos a situar en el examen de los significados o en las estrategias de intervención. Es decir, ¿vamos a conocer, analizar, dialogar, debatir, concebir los significados de interculturalidad, igualdad, emancipación... ¿o vamos a centrar el trabajo en definir, desarrollar, implementar estrategias o mecanismos para la participación, interculturalidad, inclusión, emancipación...? Creemos que asumir un lugar u otro en la fase de planificación de la formación, nos va a ayudar a afinar los criterios con los que seleccionemos los materiales de trabajo y las actividades que desarrollemos posteriormente. Si nos situásemos en la primera opción, sería quizá más interesante elegir algunos buenos textos y autores/as de referencia que nos sirvieran como punto de partida. De lo contrario, si nos situamos en la segunda, son, quizá, de mayor utilidad actividades como el *role playing*, el estudio de casos, las dinámicas de grupo, los ejemplos... Quizá la inexperiencia o una falta de claridad respecto a estos términos provocó que algunas de las personas asistentes a las formaciones en Chile terminaran algo descontentas con estas. En el centro de su crítica transportada por la evaluación se encontraba una aportación de la formación insuficiente en cuanto a nuevos contenidos en materia de competencias para la inclusión. Algunos y algunas participantes habían esperado unas jornadas de carácter más expositivo y centradas en el aprendizaje de contenidos. Como consecuencia natural, experimentaron cierta decepción. Se trata, en definitiva, de decidir, como formadores/as, en qué punto de partida nos queremos ubicar y, en consecuencia, ser coherentes con la decisión tanto en la selección de contenidos y actividades como con respecto a los y las participantes. De este modo, será más fácil alinear la formación planificada con las expectativas de quienes asistan. Igualmente, nos parece necesario reflexionar y encontrar un equilibrio creativo entre estos dos polos en tensión.

Albergada en esta tensión, nos encontramos otra componente, a saber: una formación *sobre* competencias o *en* competencias. Tanto para el caso de que sea *sobre* como sea *en* competencias, nos podemos centrar, o bien en los significados, o bien en las estrategias de intervención. Queremos decir con esto que esta segunda decisión no excluye o resuelve la primera tensión sobre el *saber* y el *saber sobre el hacer*, sino que es complementaria.



Una formación *sobre* competencias sitúa el objeto de la formación en los contenidos. Al término, lo que el tema «hace» a las personas no es tan importante como lo que las personas «saben» sobre el tema. Una formación *en* competencias sitúa el objeto de esta en la relación que se establece entre los contenidos y las personas participantes con toda su experiencia y complejidad. Lo determinante no es cuántos nuevos conocimientos se han adquirido, sino el impulso y las acciones que se producen en pos de una universidad más inclusiva y la transformación del mundo en el que vivimos fruto de la relación que se establece entre contenidos, personas y experiencias en constante intercambio. Esto último es, naturalmente, menos cuantificable y menos evaluable en el sentido de «poner nota». Algunos indicadores del éxito de una formación *en* competencias podrían ser el entusiasmo que genera en el grupo de participantes y el compromiso de trabajo posterior a esta. Formar *en* competencias sitúa a la figura del formador o formadora al mismo nivel de quienes asisten. Saber sobre competencias es el resultado. Ser competente es el camino. Y ninguno de los dos está nunca acabado. Ni se sabe ni se es «del todo».

La elección de una formación *sobre* competencias nos sitúa como formadores/as en un rol más expositivo, y el control sobre el avance de esta recae también sobre nosotros/as. En este sentido, cabe esperar que los y las asistentes, al término de la formación, hayan aumentado sus conocimientos acerca de, o bien significados de las competencias expuestas, o bien estrategias de intervención en estas. Ejemplos de ello podrían ser formaciones que giren en torno a la evolución del concepto de libertad, emancipación y participación. También formaciones que recorran diversas estrategias institucionales de participación, sus ventajas e inconvenientes. O incluso más centradas aún en la herramienta, capacitaciones en derecho de la juventud, creación de organismos de representación institucional... Del formador o la formadora se puede esperar que conozca el tema sobre el que expone y también que sepa transmitirlo. Ubicarnos más cerca de los contenidos, ya sean teóricos o bien procedimentales, dificulta en parte el trabajo con el modelo propuesto en la *Guía del formador y la formadora*. Manteniendo el modelo preconizado en la guía, se pueden incorporar contenidos relativos a las competencias, pero el énfasis ha de ser el desarrollo de estas, esto es, una formación *en* competencias, y tenemos que estar atentos y vigilantes sobre nuestra propia labor como formadores/as para que no se diluya en el intento.

Por otro lado, la elección de una formación *en* competencias nos sitúa como formadores/as en un rol más de mediación y el control sobre el avance de esta recae por partes iguales entre participantes y formadores/as. Tanto si la formación está más enfocada en los contenidos teóricos como si lo está en las estrategias de intervención, llegar a unos u otras, en todo caso, será un proceso colectivo de co-construcción. Las decisiones que se deban de tomar durante la formación serán compartidas y los resultados de esta un ejercicio de responsabilidad. En este sentido, se espera de los y las participantes al término de la formación que hayan sido constructivos en las interacciones con otras



personas y responsables en la gestión de los recursos y el tiempo, y flexibles y abiertos en las propuestas de proyectos realizadas. De los/as formadores/as se puede esperar una visión de conjunto, una mediación moderada, orientación o ayuda cuando fuera necesaria y coherencia con la propuesta de formación aun cuando esta no cumpla las expectativas o asuma itinerarios distintos a los que habíamos planeado. Creemos que lugares próximos a esta manera de entender la formación son más compatibles con el modelo de la guía, que, en sus principios de acción, se alinea con un espacio más para el trabajo dinámico *en* competencias que *sobre* competencias.

Las confusiones respecto al lugar de partida que asumimos como formadores/as pueden conducir a situaciones embarazosas, asociaciones injustas y malestar en las sesiones de trabajo. Estamos muy acostumbrados/as, especialmente en temas sensibles, a competencias como la participación ciudadana, inclusión social, igualdad de género, etc., a escuchar a personas hablar de ellas siendo poco inclusivas, restringiendo o negando la participación y abusando de un lenguaje, recursos estilísticos e imágenes muy alejadas de posiciones que aspiran a una sociedad más justa e igualitaria. Por eso, como formadores, como formadoras, creemos que es importante definir primero el lugar en el que nos sentimos cómodos/as y desde el que deseamos partir. Asumir una posición de partida y saber comunicarla al conjunto de participantes nos puede ayudar a que nuestra propuesta de formación sea coherente con lo que queremos ofrecer, tanto en la forma como en el contenido.

En nuestras experiencias de formación, el hecho de que un gran número de participantes tuviese experiencia laboral en proyectos de ciudadanía activa e inclusión con proyectos de extensión universitaria desarrollados en contextos reales y complejos no fue percibido por las formadoras como una tensión entre *saber* y *saber sobre el hacer*. La gran cantidad de experiencias compartidas entre los diversos participantes se vio comprometida, sobre todo, por la falta de tiempo y la intensa agenda de la formación. Entendemos que aprender a ser, *saber ser*, como motor de un mundo complejo y en constante cambio, necesita de diversidad, de personas que cultiven la imaginación y la creatividad al interactuar y compartir experiencias de conocimiento, deseos, miedos y sueños. Es por eso que las formaciones necesitan tiempo para que estos intercambios se puedan llevar a cabo entre los y las diferentes participantes y entre estos y estas y los formadores y las formadoras, y, por supuesto, estos últimos entre sí también. En otras palabras, las verdaderas comunidades de aprendizaje se forman como resultado de entornos dialógicos. Sabemos que estas formaciones tienen un tiempo para desarrollarse, pero también sabemos que necesitan un momento para nacer, y una formación puede ser el momento cero de esa comunidad. Es por eso que la posformación ocupa un lugar relevante y está prevista en la guía para formadores.

Finalmente, existen otra serie de tensiones que se relacionan de manera estrecha con el-llevar-a-la-práctica-propuestas-de-formación. De ellas y otros aspectos relevantes nos ocupamos en el siguiente apartado bajo el epígrafe de *peligros*.



Peligros

Asumida (con mayor o menor criterio) una posición de partida como formadores y formadoras, el siguiente paso estará marcado por la realización efectiva de las formaciones. Cuando hablamos de *peligros*, nos referimos a aquellos aspectos que en la puesta en práctica y transcurso de las formaciones, pueden dificultar el avance o restarle fuerza al impacto esperado y deseado. No es una selección aleatoria de aspectos, sino que responde a las dificultades encontradas en las experiencias de formación celebradas en Chile y Brasil. Y se relacionan especialmente con la creación y desarrollo de proyectos (PIA) realizados por los distintos grupos. Tales proyectos constituyeron el producto principal de la formación.

Probablemente, prestarles atención a algunos de estos *peligros* pueda revertir en que descuidemos otros aspectos o, incluso, que aparezcan en un futuro otros nuevos. Es por ello que a lo largo del capítulo insistimos con cierta frecuencia en la necesidad de leer estas líneas como simples posibilidades y en poner estas ideas en conversación con las propias, con las necesidades de otros contextos y con las experiencias de otros grupos. Para fomentar una lectura didáctica de los *peligros* y alejarnos de la elucubración filosófica, seremos concisos en su exposición.

- *El tamaño de los proyectos.* En nuestro papel de orientadoras/mediadoras en la creación y desarrollo de proyectos para la inclusión y la participación social realizados por los y las participantes, debemos prestar especial atención al tamaño de estos. De nuestra experiencia en las formaciones nos encontramos con una tendencia a la elaboración de proyectos muy grandes, más parecidos a planes institucionales de acción. Planes muy ambiciosos encontrarán muchas dificultades en su posterior y efectiva realización.
- *Idealismo frente a pragmatismo de los proyectos.* De manera similar a como sucede con el tamaño, existió una tendencia, por parte de los y las participantes, al desarrollo de proyectos ambiciosos en los objetivos y expectativas de transformación. Si bien esto es en sí una cualidad positiva, generó, en algunos casos, proyectos basados en recursos inexistentes y difícilmente alcanzables, en ocasiones dependientes de competencias de terceras personas no presentes y que preveían logros muy difíciles de cuantificar o reconocer. Creemos que, sin perder ese impulso genuino de compromiso por mejorar la realidad, se puede aspirar a proyectos algo más humildes en los recursos, su desarrollo y expectativas de transformación. Como sucede en el aprendizaje, cuando las metas que se persiguen se perciben por el grupo como alcanzables, crece la motivación y el trabajo para llegar a ellas, se torna más concreto y efectivo. De lo contrario, la probabilidad de que tales proyectos acaben en el olvido es muy grande y nunca se realicen.
- *Proyectos abiertos frente a proyectos prescriptivos.* Las tensiones que acechan las decisiones de formadores y formadoras no son tampoco ajenas a los y las participantes. No fue insignificante el número de proyectos que, partiendo de una estructura de apertura, entre otras cosas, fomentada por



los formadores y las formadoras, desarrollaron proyectos en ocasiones algo prescriptivistas. Emergían en ellos, de forma más o menos explícita, un criterio claro y unilateral de lo que es bueno en relación a una competencia concreta, la forma de trabajar con tal competencia y lo que se espera de aquellas personas que son competentes en ella. Es decir, dejaban muy poco o ningún espacio para que, los y las destinatarias de tales proyectos, pudieran co-construir y corresponsabilizarse en su ejecución y desarrollo. Consideramos importante que, teniendo en cuenta los contextos, los proyectos dejen espacio para que los y las participantes (y los y las destinatarias) puedan co-construir y corresponsabilizarse en su ejecución (y quizás en la reconfiguración) y desarrollo. Preguntas como las siguientes pueden orientar la reflexión: ¿Queremos que nuestros proyectos definan con claridad una línea de acción y cambio para la que buscamos agentes o, por el contrario, queremos generar espacios de formación donde los y las participantes puedan convertirse en agentes de cambio por el ejercicio de su propia autodeterminación y corresponsabilidad? O, en otras palabras: ¿Queremos mostrar al alumnado una forma de ser autónomos, interculturales, etc., o queremos provocar que ellos y ellas encuentren una forma de ser autónomos, interculturales...?

- *Los/as destinatarios/as de los proyectos.* En una gran parte de los casos (proyectos) se eligió al personal docente o no docente como destinatario de las formaciones dejando así de lado la formación de estudiantes. Quizá es necesario resaltar de nuevo la importancia de que tales objetivos se vean reflejados con suficiente claridad al inicio de las formaciones, pero dando, al mismo tiempo, la oportunidad de dibujar propuestas más comunitarias, que involucren a los estudiantes y otros actores de la comunidad educativa en acciones de ciudadanía activa.
- *La gestión de los tiempos.* La vivacidad con la que fueron asumidos los debates y la dificultad para, en ocasiones, ponerles fin, evidencian la gran necesidad que existe de estos espacios de formación e intercambio experiencial en instituciones como las universidades, muy acostumbradas a trabajar en el aislamiento disciplinar y funcional. Sin embargo, como formadores/as, debemos manejar los tiempos, pues solo nosotros/as tenemos una visión de conjunto de la formación. Sin ahogar estos espacios para el intercambio y la «catarsis», creemos que se debe controlar el tiempo a ellos dedicado. Aunque no siempre es una posición fácil de asumir, minimiza el riesgo de quedarnos sin espacio para otras partes igualmente importantes de la formación como son la creación y el desarrollo de los proyectos o la presentación, al resto de participantes de estos.
- *La curva del interés.* Entendemos que, suponiendo que hemos realizado unas buenas formaciones desde la perspectiva de los/as asistentes, la curva del interés por la temática habrá ido creciendo durante los días de formación, y se habrá mostrado un alto interés al término de esta. Del mismo modo, y como sucede en muchos otros ámbitos de la vida, también, a medida que las formaciones van quedando atrás y pasan a ser un recuerdo, se pierde en parte el interés y la motivación genuinas con las que se habían planificado los proyectos. En Alemania dice un refrán: *Aus den*



Augen, aus dem Sinn, que significa algo así como ‘si se pierde de la vista, se pierde el sentido de responsabilidad’. Para evitar que esto suceda o favorecer que suceda de manera más progresiva, creemos que es importante establecer al término de las formaciones los espacios (virtuales o físicos) y tiempos de manera muy concreta para el acompañamiento posformación.

Oportunidades

Consideramos que tanto las formaciones realizadas como las futuras formaciones en competencias para la ciudadanía activa y la inclusión pueden ser una oportunidad de cambio y transformación a distintos niveles. Recogemos aquí algunos de los aspectos que vislumbran con mayor fuerza como oportunidad, partiendo una vez más, de las experiencias de formación llevadas a cabo en Chile y Brasil. Siguiendo el tono conciso y breve de los *peligros*, destacamos las siguientes oportunidades. Oportunidad para:

- *Fomentar procesos formativos colaborativos y de intercambio local, nacional y transnacional* que integren, en esos mismos procesos, a personal docente y no docente, de diversas universidades e instituciones no universitarias, de diversas áreas disciplinares, de diversas esferas de acción dentro de cada institución. Son la oportunidad de generar procesos colaborativos que se extiendan a los y las estudiantes, integrándolos/as en proyectos que van más allá de su formación académica.
- *Visibilizar iniciativas y unidades ya institucionalizadas dedicadas a la inclusión* que, por distintos motivos, no poseen aún la fuerza y presencia necesarias. Este ha sido, sin duda, uno de los «efectos colaterales» más importantes de las formaciones de formadores/as. Personas y unidades dedicadas a la inclusión, ya fuera, bajo el paraguas de los denominados SACU, ya fuera de manera alternativa a estos, lograron en el transcurso de las formaciones ganar visibilidad en el entorno institucional, fortalecer su vinculación con otras unidades, establecer redes de trabajo, consolidar los programas existentes, así como explorar nuevos caminos para la inclusión y la participación activa de la comunidad universitaria.
- *Desarrollar canales y mecanismos de participación*. Son oportunidades para la implementación de procesos democráticos de debate público y reflexión crítica, de participación activa de los estudiantes, personal docente y no docente en iniciativas y procesos de interculturalidad y liderazgo compartido, así como para la creación de canales de representación política e institucional.
- *Poner en valor una formación universitaria integral*. Son oportunidades de valorización de una formación integral en las universidades, que no se enfoque tan solo en la especialización en conocimientos disciplinares, sino que considere también al estudiante en su integralidad, en su formación personal y profesional de modo conjugado y que profundice en el desarrollo de competencias blandas.



- *Crear, desarrollar y consolidar redes de trabajo.* Son una instancia para establecer contacto con otros actores, crear y consolidar redes, vencer resistencias con personas de otros departamentos, instituciones y disciplinas. Aquel intercambio de experiencias que anteriormente situábamos cerca de la catarsis, creemos que puede ser una gran fortaleza dentro de estas instancias formativas. Entramados institucionales complejos como las universidades y sus relaciones con un entorno interinstitucional están, con frecuencia, impregnados de resistencias y cierta hostilidad frente a la labor realizada por otras personas, unidades, departamentos, instituciones, países... Estas instancias de formación y lugar de encuentro de la diversidad institucional tienen la virtud de colaborar, desde una perspectiva externa, generando espacios que ayuden a vencer tales resistencias y hostilidades. Los saberes, las capacidades, proyecciones y potencialidades necesarias para las transformaciones institucionales y sociales posibles en sus contextos descansan siempre en las personas que habitan tales contextos. Por eso, como formadores/as, es muy interesante tener esto en cuenta y colaborar, desde la perspectiva que nos confiere nuestra externalidad al contexto, a que esos saberes, capacidades, proyecciones y potencialidades de los y las asistentes encuentren nuevas vías de crecimiento y apoyos para su realización.
- *Son, en síntesis y desde una visión más amplia y a largo plazo,* oportunidades de transformación de las culturas y climas organizacionales, en el sentido de construir y desarrollar comunidades de aprendizaje que impliquen a los diversos grupos de actores sociales en procesos/proyectos conjuntos, de tal forma que cada uno de los cuales y todos en su conjunto visualicen, de forma concertada y sistémica, el desarrollo de la inclusión educativa y social.

CONSIDERACIONES FINALES

En las páginas precedentes hemos intentado transmitir una forma de entender las formaciones en competencias para la inclusión y la ciudadanía activa. Por medio de la *Guía del formador y la formadora* hemos presentado un modelo de formación, obviamente perfeccionable, pero que creemos ofrece una estructura sólida como punto de partida para la planificación y ejecución de nuevas formaciones. Hemos intentado, de la mano de ejemplos y aprendizajes fruto de nuestras experiencias, ofrecer una serie de aspectos sobre los que consideramos necesario reflexionar y a los que creemos que debemos prestar atención en futuros procesos formativos. Nos hemos ocupado, sobre todo, de la forma y, sin embargo, tenemos la esperanza de haber logrado también, reflejar destellos del fondo, que es el fundamento y, sin el cual, la forma se vuelve estéril.

Vivimos momentos muy especiales y de enorme complejidad. Dificultad, asombro, incertidumbre, añoranza, miedo, supervivencia son, entre otras tantas, palabras con que identifican el sentir actual de muchas personas. De la noche a



la mañana, vivimos en una especie de realidad confinada, con la sensación de estar experimentando una pesadilla y con la esperanza de poder despertar lo antes posible de este mal sueño y que todo siga el curso de la «normalidad». Mientras tanto, las consecuencias reales, pero también ficticias, de esta realidad han ido permitiendo y facilitando también la asunción de algunos discursos e ideas que se expanden con gran velocidad en estos días, como el miedo como base o fondo sobre el que tomar decisiones, sobre el que construir nuestras vidas. Miedo que encuentra su origen en el temor a la enfermedad y a la muerte, pero que trasciende esta lógica para instalarse, fuera de ella, en una especie de miedo sistemático, aquel que articula la vida. Sobre esta base, avanza también un discurso o idea del hermetismo social, la visualización del otro o la otra como una amenaza, y el consiguiente aislamiento o pérdida de contacto real con otros seres humanos. Un tercer discurso crece y gana aliados estos días. La digitalización de la vida. Dentro de un proceso nada nuevo de digitalización de muchos de los espacios de la vida de las personas, en las circunstancias actuales, este proceso se intensifica y expande en parcelas de la vida en las que hasta ahora su presencia estaba más limitada. A la digitalización de la enseñanza en todos sus niveles le acompaña también un crecimiento significativo de la digitalización de las relaciones interpersonales y la vida «social». En un abrir y cerrar de ojos, valores inquebrantables de las democracias y los derechos de las personas como la libertad de movimiento y de reunión se han visto rotos en nombre de la seguridad. No nos corresponde aquí juzgar unas y otras acciones, unos y otros discursos, pero sí, al menos, considerarlos en su conjunto y por su relación con aquello de lo que se habla en este capítulo. Sucede que en esta especial situación y momentos de incertidumbre nos parece que los debates en torno a decisiones y discursos se han quedado, casi siempre, en el plano de la forma. Insistimos una y otra vez en las formas y en discutir sobre las formas y así, nos olvidamos de los fondos. Es en este sentido que para concluir, nos gustaría rescatar algunas ideas.

La primera idea toma cuerpo al intentar responder a la siguiente pregunta: ¿De qué se habla?

En un principio parece irrelevante contestar a tal pregunta. Cada uno habla de lo que quiere. Pero, ¿es eso verdad? ¿Hablamos de lo que queremos? ¿Y de qué queremos hablar? ¿Por qué no se habla más de la inclusión? ¿Y de la participación? ¿Y en qué términos se habla de incluir? ¿Y de la crisis actual, en qué términos se habla? ¿Sobre qué se discute? Y aunque en mundo plural y heterogéneo se discute y habla de muchas cosas, también nos damos cuenta que algunos temas y discursos imperan sobre otros. En la crisis actual, se habla mucho, por ejemplo, del uso de las mascarillas, de los avances por desarrollar una vacuna o de la conveniencia de minimizar las interacciones analógicas como, por ejemplo, con la digitalización del uso del dinero. Se habla menos, sin embargo, de las posibles consecuencias psíquicas de un confinamiento, del deterioro de la libertad individual frente a las medidas masivas de control, de nuestra relación con la enfermedad y con la muerte y del significado que tematizar sobre la muerte tiene para la vida. Cuando ciertos discursos o temáticas se presentan de forma repetida ante nosotros, acaban acaparando los espacios de



discusión, naturalmente, en detrimento de otros discursos o temáticas. De este modo, una primera idea quizá poco novedosa, pero en la que consideramos necesario insistir, es la de que necesitamos hablar más de inclusión. Necesitamos hablar más de participación social, de transformación social, de ciudadanía activa. Tan solo poniendo estas temáticas en el centro de la discusión, pasarán a estar también en el centro de nuestras agendas. Es en este sentido que instancias de formación como las presentadas en este capítulo resultan tan necesarias por contribuir a que en el entorno universitario y más allá de sus fronteras se hable y se hable cada vez más de ello.

La segunda idea toma cuerpo al intentar responder a la pregunta, y esto tiene mayor relación con el fondo: ¿Cómo y por qué se habla de aquello que se habla?

Una forma de manipular es presentar una serie de ideas o de hechos contruidos de tal forma que el interlocutor se ve abocado a estar a favor o en contra, de acuerdo o en desacuerdo o que, en todo caso, tenga una visión sesgada de ellas y ellos. Para que presentar ideas o hechos de esta manera tenga éxito, normalmente se necesita de una simplificación. Pero una simplificación de las ideas y los hechos favorece un tratamiento superficial que se traduce en supresión del fundamento y la veracidad de estas y estos.

Creemos que es necesario preguntarnos y discutir el porqué de estos temas y de cómo los discutimos. No basta con mostrar la inclusión como si fuese un producto cerrado o una bandera a la que aferrarse. Hablar de inclusión significa preguntarse el porqué de la inclusión, cómo es esta, cómo se llega a ella. Discutir y hablar sobre participación social es dar un espacio para esa participación, es un intercambio de ideas y de experiencias. Hablar de las cosas es entenderlas y es también comprometerse. Simplificar los debates conlleva una toma de decisiones irresponsable. ¿Quién se postularía hoy en día en contra del uso de mascarillas o de una hipotética vacuna cuando la relación causal simplificada de los discursos responde a: no mascarilla/no vacuna = contagio seguro = enfermedad = muerte? Me la pongo. Y quizá sea la mejor opción. No es lo que queremos discutir aquí. Creemos que es necesario eliminar esa simplificación de los entramados discursivos. Aunque la decisión final sea la misma, debemos poder discutir las cosas, las causas, saber las consecuencias y daños colaterales que determinadas decisiones acarrearán consigo. ¿Quién estaría en desacuerdo con un mundo más inclusivo si se presenta la idea como una especie de mundo mejor para todos y todas? Pero discutir y repensar la inclusión significa comprometerse con ella, responsabilizarse y es entonces que decidirse por ella es más difícil, exige de un acto volitivo que con total seguridad también implicará renuncia, cambio, transformación en nuestra pequeña parcela de la vida.

Como segunda idea, entonces, hablemos más de inclusión, pero también con más profundidad. Para ello es necesario abrir la discusión, generar espacios de participación para todas las personas, escuchar todas las voces.

Como tercera y última idea nos gustaría rescatar aquella que resulta, en parte, de la anterior. Si generamos espacios, en este caso, formaciones, pero los extrapolamos a otros lugares de la vida y la participación social, en los que todas las personas participantes tengan verdaderamente voz y se promueva el



intercambio experiencial, crítico y creativo, debemos de estar preparados y preparadas también para entregar la llave del cambio al grupo en su conjunto. Esta situación se vio con gran claridad en las formaciones. Los formadores y las formadoras disponían de un modelo que las confería de estructura. Sin embargo fue en el intercambio experiencial y de ideas entre formadores/as y participantes entre sí que cristalizaron los temas, los espacios, las personas destinatarias etc., para los proyectos que fueron posteriormente desarrollados. Las personas asistentes, conocedoras de las necesidades y potencialidades de sus contextos, fueron las más indicadas para decidir también la mejor manera de intervenir en ellos. Desde la posición de formador o formadora, no es siempre fácil entender esta situación y reconocer, en consecuencia, la libertad y autonomía que las personas en un contexto determinado poseen para hacer frente y decidir qué propuestas, qué decisiones son las más convenientes respecto a problemáticas vinculadas a su contexto.

Consideramos que asumir ese reconocimiento de forma sincera, ver verdaderamente a las otras personas como los y las auténticas protagonistas de las transformaciones posibles de sus entornos es atreverse también a generar espacios realmente participativos, inclusivos, coherentes, en definitiva, con los contenidos de trabajo cuando realizamos una formación en competencias para la ciudadanía activa y la inclusión.

Así pues, alegamos por hablar más de inclusión, participación, transformación. Hablar más y con mayor profundidad, con apertura para que todas las voces se puedan expresar. No hablemos de conceder la voz, sino de reconocer la voz que ya se manifiesta. Y reconozcamos también que, junto a esa voz, se manifiesta también la posibilidad para la transformación y el cambio. Reconocer en las personas su potencial para la transformación de su realidad y de su entorno es avanzar hacia una sociedad más justa y también más responsable. Las formaciones en competencias para la ciudadanía activa y la inclusión, como nosotros y nosotras las hemos vivido, son, desde luego, un lugar idóneo para ello.

Para concluir, cabe destacar un aspecto que, posiblemente, a lo largo de estas páginas, ha pasado algo desapercibido. El aprendizaje de los formadores y las formadoras. Las reflexiones de este capítulo son, en parte, reflejo y resultado de un proceso largo e intenso de aprendizaje tanto en la fase de planificación como en las formaciones realizadas *in situ* como en el proceso de reflexión posterior y posformación. Esta experiencia ha significado una gran oportunidad de aprendizaje a todos los niveles. Nuestra idea de formación se ha visto enriquecida en matices y colores. Nos ha permitido establecer un diálogo constante entre modelo y realidad cuyo resultado, en parte, reflejan estas páginas. Y hemos aprendido sobre todo, también, de un gran grupo de personas comprometidas por la inclusión y con la transformación social. Es por ello que queremos expresar nuestro agradecimiento a este proyecto y a las personas que lo encarnan.



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (coords.) (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Barbosa, J., França, P., Santos, I., Oliveira, A., Ferreira, T., Silva, M., Silva, R.; Cabral, É., Santos, T. y Damasceno, J. (2019): *Relatório de Atividades 2019*. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba.
- Caetano, A. P., Pinho, A. S., Carvalho, C., Tinoca, L., Mata, B., Cartaxo, T., Neto, W., Alves, M. y Oliveira, J. (2019). *Formación piloto con personal docente y no docente. Guía del formador y de la formadora*. [manuscrito no publicado], SOLIDARIS-585762-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP.
- Oliveira, J., Cartaxo T., Brandão-Neto, W., Ramos, M., Sousa, T., de Araújo y Mata B. (2019): «Acciones afirmativas e inclusión social en la Universidad de Pernambuco», *Revista de Inclusão Educativa*, 3 (1), 107-116.
- Rodríguez Moreno, M. (2002): *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Vieira, M. y Vidal, J. (2006): «Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria», *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17 (1), 75-97.
- Watts, A. G. y Van Esbroeck, R. (2000): «New Skills for New Futures: A Comparative Review of Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union», *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22 (3), 173-187.





Panorama de las políticas públicas en la Universidad de Pernambuco: un análisis de las contribuciones logradas con el Proyecto SOLIDARIS y las perspectivas futuras para consolidar las acciones de inclusión

BETÂNIA DA MATA RIBEIRO GOMES, MARCELO ALVES RAMOS, JACQUELINE MARIA SANTOS DE OLIVEIRA, MARIA TEREZA CARTAXO MUNIZ Y WALDEMAR BRANDÃO NETO
Universidad de Pernambuco

RESUMEN

El acceso a la educación superior en Brasil ha sido objeto de muchas discusiones, especialmente con respecto a la necesidad de crear programas y políticas que contribuyan a la entrada y permanencia de grupos de la sociedad históricamente excluidos. En este sentido, este capítulo proporciona una visión general de los programas y políticas destinados a satisfacer esta demanda en la Universidad de Pernambuco (UPE), señalando las contribuciones logradas con el Proyecto SOLIDARIS y las perspectivas futuras para consolidar las acciones de inclusión en esta institución. Para satisfacer las demandas de democratizar el acceso a la educación superior, la UPE ha estado construyendo desde 1991, cuando fue reconocida como una universidad, políticas y programas que tienen como objetivo contribuir con la equidad e inclusión social en la formación de profesionales que satisfagan las diferentes necesidades del mercado laboral, así como capacitaciones de docentes y no docentes. Aunque importantes, estas acciones fueron poco sistematizadas, y, desde 2017, con la entrada de la institución en el consorcio del Proyecto SOLIDARIS, la construcción de una universidad más inclusiva ha ganado más evidencia. Actualmente, hay tres proyectos en desarrollo, a saber, Capacitación para Profesores y no Docentes que Contemplan la Diversidad, Implementación de Políticas de Inclusión Pública Dirigidas a Grupos Vulnerables de Mujeres, Personas Mayores y Grupos en Riesgo de exclusión y Promoción de la Ciudadanía Activa de Grupos en Vulnerabilidad Social: Evaluación del Impacto del Aula Hospitalaria en la Salud de los Niños Hospitalizados con Cáncer Infantil. Estos proyectos están en curso y contribuirán a la



implantación de competencias clave en la comunidad universitaria para el desarrollo de una ciudadanía activa. También impulsaron cambios futuros en la institución, como la creación de un núcleo de servicio y apoyo para estudiantes que forman parte de grupos históricamente excluidos.

INTRODUCCIÓN

Comenzamos este capítulo presentando dos reflexiones que consideramos importantes para lo que queremos construir en este texto: a) ¿Quién debería tener derecho a acceder a la educación superior? b) ¿La relación entre las universidades y su población estudiantil se apoya en el principio de equidad y justicia social, permitiendo que diferentes personas accedan a la educación superior, independientemente de su género, raza, condición económica, social, psicológica, cultural y fisiológica?

El acceso a la educación es un derecho humano fundamental, se trata de una de las dimensiones más importantes en la implementación del principio de la dignidad de la persona. Como destacan Tavares *et al.* (2016), no podemos concebir la existencia de una vida digna sin la garantía institucional y normativa del derecho a la educación y la formación profesional. Y, en Brasil, la propia Constitución Federal determina que la educación califica a las personas para la ciudadanía activa y para el trabajo. A pesar de esto, sabemos que, en realidad, la práctica es bastante diferente y las universidades permanecen como espacios de exclusión, ya que no son adecuadas para la recepción de todo tipo de estudiantes

En el escenario educativo brasileño, la cultura inclusiva se ha centrado más en la educación básica, y las discusiones sobre la inclusión de las personas en la educación superior, aunque han crecido en los últimos años, son incipientes. Sin ninguna exageración, podemos decir que este tema todavía está restringido a los círculos académicos y gubernamentales, y no ha ganado espacio para un debate significativo en los medios y en otros segmentos sociales distintos.

En este contexto, presentamos el caso de la Universidad de Pernambuco (UPE), que, al igual que otras instituciones de educación superior en Brasil, está en proceso de construir y consolidar políticas de inclusión social y acciones afirmativas. Cabe señalar que la UPE es una institución pública y joven (fundada en 1991), ubicada en el estado de Pernambuco (noreste de Brasil).

Según su estatuto, la UPE tiene el deber de buscar la erradicación de todas las formas de exclusión social, contribuyendo a construir una sociedad más digna y justa en la que la ciudadanía sea una realidad para todos. Para satisfacer estas demandas de democratización del acceso a la educación superior, la participación de la UPE en el Proyecto SOLIDARIS - Universidades Inclusivas: Competencias Clave de la Comunidad Universitaria para el Desarrollo de una Ciudadanía Activa ha sido decisiva. Por esta razón, este capítulo buscará responder tres preguntas centrales: a) ¿Cuál es el estado actual de las acciones de inclusión de la UPE? b) ¿Qué se ha logrado en la institución con el Proyecto SOLIDARIS? y c) ¿Cuáles son las perspectivas y visiones futuras de la Institución



en la consolidación de políticas y acciones de inclusión, luego de su participación como miembro de la red SOLIDARIS?

ESTADO ACTUAL DE LAS ACCIONES DE INCLUSIÓN EN LA UPE

Las políticas de inclusión se han desarrollado en la UPE desde 2002, y se ha puesto a la comunidad interna y externa a disposición de un conjunto de acciones con el potencial de fortalecer estrategias pedagógicas inclusivas, sostenibles y de apoyo a la capacitación ciudadana. Estas acciones se han expandido a lo largo de los años y están vinculadas a actividades de enseñanza, investigación y extensión universitarias.

En términos de enseñanza, la UPE experimentó cambios en las propuestas curriculares de los cursos de pregrado, proponiendo un formato más flexible basado en la resolución de los problemas de la comunidad.

Debido a su estructura multicampi, la presencia de la UPE en pequeños municipios con economía rural y textil impulsó la producción científica y tecnológica en estas regiones, así como la formación de recursos calificados y mantenedores del crecimiento regional. En cuanto a la reorientación en la formación profesional, hubo un aumento en la enseñanza con la oferta de contenido opcional relacionado con el arte y la cultura, la humanización en la salud y el lenguaje de señas, con el fin de fortalecer las habilidades de los estudiantes para trabajar en diferentes contextos humanos. Para Monteiro *et al.* (2016) el desarrollo de habilidades culturales refuerza la necesidad de reunir durante la formación profesional componentes para el ejercicio de la enseñanza crítica y reflexiva, armoniosa, comunicativa, política, intercultural y multicultural.

A través de los grupos de trabajo llevados a cabo en los talleres del Proyecto SOLIDARIS, la UPE podrá expandir el trabajo de la gestión de asistencia estudiantil (GAE) para identificar, ayudar y monitorear a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que tienen diversidad funcional. Hoy, la universidad no cuenta con datos consolidados sobre la situación de los estudiantes actuales y los que ingresan para delinear planes para una mejor adaptación curricular y otras actividades académicas.

En 2009, la UPE instituyó el Programa de Fortalecimiento Académico (PFA) con el objetivo de redirigir los recursos financieros a sus acciones estratégicas. Esto incluyó el fortalecimiento de acciones de permanencia y desarrollo académico a través de la oferta de becas estudiantiles, actividades deportivas, culturales y de ocio, apoyo psicopedagógico y asociaciones con directorios académicos para dar la bienvenida a nuevos estudiantes, con la presentación del campus y las posibilidades de insertarse y proyectarse en la vida universitaria.

En la educación de posgrado, hay especializaciones en el área de la educación inclusiva que involucran aspectos de la diversidad tales como necesidades educativas especiales, necesidades étnico-raciales o de género, entre otras promovidas por la Facultad de Formación de Docentes de la UPE, ubicada en el interior del estado de Pernambuco. Contamos con residencia multiprofesional en el área de salud familiar, con énfasis en la salud de la población del campo, que



se desarrolla en áreas rurales y asentamientos de reforma agraria en el municipio de Caruaru, y en áreas rurales y comunidades quilombolas en el municipio de Garanhuns, con el apoyo de la gerencia estatal y municipal. Además de eso, contamos también con los proyectos de extensión indicados en el Proyecto Pedagógico del Programa, al que se hace referencia en el diseño de la «escuela en movimiento».

Algunos programas de enseñanza van más allá de los muros de la universidad y están abiertos al público externo, como el Programa de Lenguaje e Informática (PROLINFO), que tiene como objetivo no solo proporcionar enseñanza de idiomas extranjeros, sino fortalecer los lazos de la universidad con el estudiante de enseñanza fundamental, aspirante a acceder a la educación superior. Se alienta a los docentes y trabajadores de la UPE a participar en de los cursos, además de plantearlos como un espacio para experiencias prácticas para el docente en formación a través de la práctica pedagógica.

En el contexto de la pandemia de COVID-19, las acciones del Centro de Educación a Distancia (NEAD) de la UPE han sido fundamentales para permitir los procesos pedagógicos y promover la inclusión social a través de actividades a nivel de pregrado, posgrado y educación continuada e investigación en línea, y fomentar el uso de tecnologías de información y comunicación como herramienta en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La construcción del espacio SOLIDARIS, resultado del equipamiento adquirido por el consorcio del proyecto, también tendrá la función de conectar la estructura de la universidad con las demandas presentadas por los estudiantes.

Dentro del alcance de la investigación, la UPE ha sido contemplada desde 2009 con el Programa de Iniciación Científica Institucional del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico-CNPq, que prevé la inserción de estudiantes provenientes de grupos sociales históricamente excluidos o discriminados como los negros, los indígenas y los quilombolas en actividades de iniciación científica. Fue un avance del Ministerio de Ciencia y Tecnología reconocer la universidad como un espacio democrático en la construcción del conocimiento y en el empoderamiento para la justicia social.

En asociación con la Fundación para el Apoyo de la Ciencia y la Tecnología del Estado de Pernambuco, la UPE participa en el Programa de Becas BIA (beca de incentivo académico), cuyo objetivo es apoyar a los mejores estudiantes graduados del sistema de escuelas públicas o que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social, fomentando su adaptación a la vida universitaria bajo la tutoría de un maestro perteneciente al personal efectivo de la institución. Algunos antiguos alumnos de BIA tuvieron un excelente desempeño en las actividades, al final del curso ingresaron en el posgrado y mostraron interés por la investigación científica.

Dentro del alcance de la extensión universitaria, la UPE promueve acciones de inclusión a través del arte, la cultura y la música. El proyecto de extensión universitaria MaracaFENSG –educación popular y apreciación de la cultura del noreste– está formado por estudiantes de los cursos de enfermería y ciencias sociales de la UPE, utiliza la educación popular como instrumento metodológico y aborda los principios de la musicoterapia y la práctica educativo-dialógica de



Paulo Freire. El proyecto hace referencia al movimiento cultural de maracatú, una mezcla de música y danza folclórica, más popular en el noreste de Brasil, símbolo de la resistencia de los esclavos negros en la época colonial, que sigue viva en la actualidad. El proyecto de artes escénicas en la salud, titulado Teatro con Ancianos: Reconstrucción de Escenarios para los Mayores tiene una perspectiva de inclusión social de la tercera edad en la formación de un grupo escénico, con la intención de mejorar las formas de trabajar con estos individuos y de despertar una mayor sensibilidad, buscando, a través de actividades lúdicas, que la persona mayor revele su creatividad, experiencia y sabiduría (cf. Campos *et al.* 2012).

Vale la pena mencionar que las acciones de extensión tienen en común un compromiso con la preservación de la cultura local, vinculan el conocimiento popular y científico y proponen una intervención interdisciplinaria con capacidad de transformación, que acerca la universidad a la comunidad. Estas acciones tienen como estructura básica el pensamiento freireano de diálogo, conciencia, humanización, amor y transformación (cf. Freire 2011). La posibilidad de fortalecer la cultura dentro del espacio académico hace que estas iniciativas sean innovadoras. Son reconocidas por los propios estudiantes y profesores no solo como necesarias en contextos de falta de oportunidades, sino también para el surgimiento de la creatividad.

La participación en los movimientos culturales fomenta una mayor sensibilidad de los estudiantes en el establecimiento de relaciones interpersonales, así como en el ejercicio de la tolerancia y el respeto a los límites del otro. Agrega valores y virtudes que les hacen repensar su formación porque experimentan escenarios de aprendizaje conectados a las experiencias de vida de las personas (cf. Monteiro *et al.* 2016).

Las producciones artísticas de los estudiantes bajo la tutela de un profesor se presentan en la muestra anual competitiva del festival de arte de la UPE. Las categorías propuestas incluyen artes escénicas, literatura, fotografía y música.

Los desafíos impuestos por el contexto pandémico de COVID-19 inauguraron una nueva fase en la universidad con inclusión digital en los procesos de aprendizaje y producción de conocimiento, permitiendo el alcance de diferentes audiencias interesadas en acceder a la tecnología. Así, la Pro-Rectoría de Extensión y Cultura (PROEC) lanzó un aviso público para el Proyecto de Conocimiento Solidario. Su objetivo es alentar y valorar los talentos de la UPE centrados en la producción y colocación de audiovisuales, como videos, viñetas y podcast, textos, poesía y crónicas para la difusión de información y conocimiento de interés público contribuyendo de esa manera a superar la crisis causada por la pandemia de COVID-19.

La UPE cuenta con una red de servicios, como el Centro de Estudios sobre Violencia y Promoción de la Salud (NEVUPE), que promueve espacios de discusión y reflexión sobre temas relacionados con la diversidad y la identidad social, la prevención de la violencia doméstica y sexual, y el acoso escolar. Cuenta también con otros servicios como el Espaço Trans Identidades de la Unidad Hospitalaria CISAM de la UPE para dar la bienvenida a los hombres transexuales, ofreciendo acciones educativas, consultas individualizadas y orientaciones de



autocuidado para la salud, entendiendo la atención médica como un derecho y ejercicio de ciudadanía. Es un referente en el estado de Pernambuco y forma parte del Sistema Único de Salud (SUS) de Brasil. Toda esta red de servicios sirve como un espacio para capacitar a los estudiantes en salud y humanidades.

LO LOGRADO EN LA UPE CON EL PROYECTO SOLIDARIS

A través del Proyecto SOLIDARIS Universidades Inclusivas Erasmus+, la Universidad de Pernambuco ha estado expandiendo el servicio de apoyo para estudiantes, desarrollando diversas acciones y políticas institucionales.

Asegurar la inserción del estudiante en la educación superior implica ofrecer apoyo para su permanencia, permitiendo que el desempeño posterior esté más modulado por la dedicación del estudiante y las condiciones adecuadas para aprovechar las oportunidades que se ponen a su disposición.

Los principales beneficios de la inclusión son los que resultan de una mayor diversidad en el entorno social y el cambio en el perfil de los profesionales al final de la graduación. Los expertos defienden la diversidad como esencial para el desarrollo de la sociedad y la inclusión de grupos menos representados como las mujeres, las personas con discapacidad o los negros y otras etnias en todos los espacios sociales como una oportunidad en promover prácticas y políticas más inclusivas (cf. Vianna 2016).

De esta forma, el desarrollo de programas y proyectos, asesoramiento, consultoría, realización de eventos y otras acciones con el fin de debatir, planificar, implementar y evaluar procesos en las distintas áreas y niveles educativos se consideran elementos cruciales para la inserción social y la construcción de ciudadanía.

A partir de esta búsqueda de comprensión para fortalecer el desempeño para el desarrollo, centrándose en las políticas de innovación, sostenibilidad e inclusión social, la Universidad de Pernambuco (UPE), en 2018, preparó la Resolución de Política de Innovación; en 2019, comenzó la estructuración de la sala inclusiva, a través del consorcio del Proyecto SOLIDARIS, a través de su paquete de trabajo WP5. Este WP intenta mejorar los servicios de apoyo a la comunidad universitaria a través de la modernización de equipos en universidades latinoamericanas y la organización de actividades de capacitación para todo personal involucrado. En este contexto, mediante la compra de dispositivos, se mejoraron los servicios de apoyo para que los estudiantes utilicen la herramienta de autoevaluación y reciban capacitación.

La mejora del equipo se justifica por la necesidad de garantizar la implementación, aplicación y uso de los recursos y productos del proyecto una vez finalizado, garantizando su sostenibilidad a largo plazo.

Por lo tanto, en los últimos años ha habido una secuencia de acciones –algunas ya conquistadas y otras en progreso o en la fase de planificación– como la implementación de acciones de política de asistencia al estudiante, la implementación del proceso de inscripción asistida en todos los cursos, la modernización de laboratorios, la mejora del servicio de internet y la expansión de la



política de internacionalización. Todo esto se ha realizado con el fin de asegurar que la UPE inicie un proceso sistemático, gradual y sostenible de internacionalización de sus acciones, contribuyendo a la institucionalización de una cultura global de ciencia, tecnología e innovación al hacer efectiva y ampliar las acciones de internacionalización ya previstas en los proyectos de desarrollo institucional y pedagógico de la universidad.

EL objetivo es utilizar el apoyo del Proyecto SOLIDARIS y reflexionar sobre este tema, considerando la perspectiva de que todos pueden ser agentes de transformación social siempre que tengan acceso a una educación que contemple y priorice habilidades como la creatividad, el trabajo en equipo, la empatía y el protagonismo.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA CONSOLIDAR ACCIONES DE INCLUSIÓN EN LA UPE

A partir del eje central de inclusión, la UPE tiene posibilidades de formar docentes y estudiantes, principalmente a través de proyectos y programas de extensión con desempeño e impacto en la sociedad. Por ello, además de estas acciones, que van desde proyectos relacionados con la violencia contra las mujeres y los jóvenes y la atención a las personas mayores, existen otras. Una es el Proyecto ProJovem Urbano, fruto de un convenio suscrito entre el Ayuntamiento de Recife y la UPE (Centro de Diversidad e Identidades Sociales) cuyo objetivo es proponer políticas institucionales para la protección de la diversidad social y la libre expresión de las identidades sociales; otra, el curso de acceso a la UPE (PREVUPE), dirigido a estudiantes del sistema escolar público; también el curso de Libras para Principiantes, dirigido a académicos, profesionales y la comunidad en general, ofrecido de forma presencial y remota, que es parte del programa Ciranda Auditiva, un proyecto de extensión que también involucra a la investigación. Existe, asimismo, un programa de residencia multiprofesional en salud familiar, con énfasis en la salud de la población rural y becas de emergencia/eventuales que proporciona ayudas económicas al académico que presenta dificultades socioeconómicas inesperadas y momentáneas que representan un riesgo en su universidad, para que pueda permanecer en esta; también busca capacitar a los docentes en la modalidad de especialización para trabajar con personas con discapacidad física. Además, hay numerosos proyectos integrales de pregrado y extensión relacionados con la violencia contra las mujeres y adolescentes, muchos de los cuales cuentan con el apoyo de las agencias de financiamiento del gobierno brasileño (Universidad de Pernambuco, 2020). Estas acciones pueden ser ampliadas y consolidadas con miras a implementar una política de inclusión en la UPE y, en una perspectiva futura, a crear un centro de educación inclusiva o «centro de accesibilidad» con el objetivo de desarrollar, junto a las unidades de la UPE, un protocolo para identificar a los estudiantes con necesidades de inclusión en el momento de la inscripción, proporcionando apoyo psicológico y pedagógico para estudiantes y docentes que necesitan ayuda en sus actividades académicas. Se toman como ejemplo otras IES en Italia y la Universidad de Kansas, en EE. UU., donde existen



centros de apoyo a las necesidades de estudiantes nacionales e internacionales en diferentes dimensiones. Además, se propone la creación de una red de contacto entre estudiantes que tengan necesidades especiales y que deseen participar en ella para que puedan encontrar un apoyo mutuo. De la misma manera, este núcleo también se encargaría de proponer otro tipo de cupos como el racial y el transgénero tanto desde la perspectiva de los cursos de pregrado como de posgrado.

Con la aprobación y desarrollo del Proyecto SOLIDARIS, la Universidad de Pernambuco recibió y promovió la capacitación en el área de inclusión, lo que permitió visualizar nuevas áreas de actividad y posibilidades para formar a los estudiantes, convirtiéndolos en actores activos en el proceso y con capacidad para liderar de manera autónoma acciones dirigidas a incluir a personas con discapacidad física, motora y cognitiva, personas menos favorecidas, como negros, indígenas, homosexuales y transexuales, y personas con escasos o nulos recursos económicos. Durante las acciones formativas del Proyecto SOLIDARIS, se propusieron proyectos que tienen potencial para consolidar actividades inclusivas, como el Proyecto de Implementación de Políticas Públicas de Inclusión Dirigidas a Grupos Vulnerables de Mujeres, Adultos Mayores y Grupos en Riesgo de Inclusión. Uno de los principales objetivos es implementar, difundir y mantener un observatorio de políticas públicas para la mujer y, en consecuencia, promover la calificación de las actividades de enseñanza y de formación profesional integradas y brindar oportunidades para la participación de estudiantes de pregrado y posgrado.

Mencionaremos otro proyecto igualmente relevante, titulado Formación y Enseñanza del Profesorado que Contemple la Diversidad, cuyo principal objetivo es promover la formación y la docencia del profesorado en la universidad, con atención a la diversidad y el foco en la inclusión de personas con discapacidad. De hecho, este proyecto consolida una importante actividad ya realizada por la UPE, pero también implica la propuesta de un curso de posgrado (maestría y doctorado) al menos a medio plazo, lo que determinará la consolidación de esta temática en la perspectiva del núcleo de inclusión discutido anteriormente.

La UPE cuenta con tres hospitales en su estructura, el Hospital Universitario Oswaldo Cruz (HUOC), la Sala de Emergencias Cardiovasculares de Pernambuco (PROCAPE) y el Centro Integrado de Salud Amaury de Medeiros (CISAM). En cuanto al HUOC, destacamos el Centro de Oncohematología Pediátrica (CEONHPE), que realiza el diagnóstico y tratamiento del cáncer infantil. En CEONHPE existe una escuela para niños hospitalizados, de hecho, son aulas coordinadas por profesores del Recife-PE, creadas con base al Decreto n.º 28 622, del 6 de marzo de 2015, del Ayuntamiento de Recife-PE (Prefeitura do Recife 2015). En el proceso de formación de SOLIDARIS se propuso un proyecto titulado Promoción de la Ciudadanía Activa de Grupos en Vulnerabilidad Social: Evaluación del Impacto del Aula del Hospital en la Salud de los Niños con Cáncer. Como objetivo principal, se propone evaluar el impacto de las clases en la salud mental y física de los niños con cáncer en el Centro de Oncohematología Pediátrica, además de producir aplicaciones y juegos *online* que puedan ayudar al desarrollo



tanto de las actividades de clase como también a un mayor conocimiento sobre las enfermedades que les afectan. Destacamos un estudio realizado en Lisboa que demostró la falta de implementación de un apoyo articulado y correctamente orientado entre la escuela y el hospital con el objetivo de encontrar respuestas adecuadas para asegurar la continuidad del intercambio de información durante la hospitalización y después del alta. Es una de las brechas que requiere la atención de los responsables, es decir, los respectivos tutores y profesionales de ambas instituciones (cf. Serrão 2016; Vasco *et al.* 2009). Por lo tanto, la UPE no solo desarrollará el proyecto, sino que también capacitará a docentes, estudiantes, médicos, enfermeras y psicólogos para apoyar la inclusión de los niños con cáncer, cuando frecuentemente sufren largos periodos de hospitalización y/o cuando regresan a sus hogares, pero aún no pueden regresar a las clases en la escuela. Y no solo en casos de cáncer, sino también en otros tipos de hospitalización prolongada como la cardiología pediátrica.

En conclusión, con respecto a las perspectivas de la UPE relacionadas con la inclusión, podemos decir que las herramientas ya se están aplicando, así como los actores involucrados en este proceso están ya buscando posibilitar acciones hacia este espacio inclusivo. Todo ello con el compromiso de garantizar la difusión y continuidad de tales propuestas, pero no solo eso, sino también identificar y promover otras acciones de inclusión social dentro y fuera de la UPE y, en consecuencia, consolidar la política integrada de inclusión universitaria con los gestores públicos y la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Campos, C. N. A., Santos, I. C., Moura, M. R., *et al.* (2012): «Reinventando práticas de enfermagem na educação em saúde: teatro com idosos», *Escola Anna Nery*, 16 (3), 588-596.
- Freire, Paulo (2011): *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Monteiro, E. M. L. M., Azevedo, I. B. B., Verissimo, A. V. R., *et al.* (2016): «Interfaz entre formación en enfermería y actividades artístico-culturales en el espacio académico: visión de los estudiantes», *Enfermería Universitaria*, 13 (2), 90-98.
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UPE 2019/2023 (2019): http://www.upe.br/anexos/PDI/PDI_UPE_2019_A_2023.pdf
- Prefeitura do Recife (2015): *Institui a classe Hospitalar na rede municipal de ensino do Recife*. Decreto n.º 28 622, de marzo de 2015.
- Relatório final planejamento estratégico UPE para o período 2017-2027 (2019): <http://www.upe.br/anexos/PDI/Relatorio-Final-UPE.pdf>
- Serrão, E. M. F. L. (2016): *O Educador de Infância em Contexto Hospitalar*. Tesis elaborada para la obtención del grado de doctor en Educación, especialidad de Psicología de la Educación,
- Tavares, P. S. A, Brisola, E. M. A., (2016): «Direito à Educação e Ensino Superior Brasileiro: revisitando os aspectos históricos das contrarreformas», *Âmbito Jurídico*. <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-144/direito-a-educacao-e-ensino-superior-brasileiro-revisitando-os-aspectos-historicos-das-contrarreformas/>
- Universidade de Pernambuco (2008): Estatuto. http://www.upe.br/images/industria/arquivos/institucional/documentos/estatuto_atualizado.pdf



Universidade de Pernambuco (2020): Orgãos suplementares. <http://www.upe.br/institucional/orgaos-suplementares.html>

Vasco, F., Levy, M., y Cepêda, T. (2009): *Anotações à Carta da Criança Hospitalizada*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança. http://issuu.com/iacrianca/docs/anotacoes___carta_da_crian_a_hospitalizada_2009/1

Vianna, C. (2016): «Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica», *Pro-Posições*, 23 (2), 127-143.



Formación de profesionales de la educación para la inclusión en la enseñanza universitaria - ensayos de modelización a partir de la formación piloto

ANA PAULA CAETANO, CAROLINA CARVALHO, ANA SOFIA PINHO, LUÍS TINOCA
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

SAMUEL CORONADO ÁLVAREZ
Universidad de Bielefeld

RESUMEN

La pregunta de fondo: ¿cómo desarrollar una formación de personal docente y no docente comprometida con la construcción de universidades inclusivas? nos servirá de guía en el propósito de este capítulo, a saber, contribuir a la elaboración de una modelización de la formación en competencias.

Para este propósito, revisamos, en primer lugar y de manera breve, la necesidad de transformación de las instituciones dedicadas a la educación superior hacia entornos de aprendizaje más inclusivos y favorecedores de la participación. Tomando en cuenta el referencial del Proyecto SOLIDARIS, cuya misión hay que ubicar en los esfuerzos por responder a esta necesidad, presentamos los marcos teóricos relativos a la construcción de comunidades educativas inclusivas y, sin detenernos en la concepción de contenidos y de recursos base para la formación, nos centraremos en las orientaciones estratégicas de la formación en relación con su concretización en experiencias piloto. Entendemos importante teorizar lo idealizado y lo ocurrido en la forma de modelizaciones sucesivas. Así, elaboramos una primera modelización de la formación del personal docente y no docente, que enfatiza los principios previamente definidos en la *Guía del formador y la formadora* y una segunda modelización que presenta la organización del proceso de formación. Establecemos un diálogo entre la modelización presentada y las experiencias que han tenido lugar en diversas universidades latinoamericanas. Como resultado de este diálogo al que se suman las evaluaciones realizadas por los y las participantes, así como las de los formadores y formadoras, reflexionamos sobre las estrategias propuestas en el



modelo de formación y avanzamos hacia una nueva modelización que sea capaz de integrar los resultados y los procesos deseables, los potenciales factores favorables, así como también las barreras, dificultades y tensiones localizados en los contextos específicos.

Finalmente, emerge con fuerza una pregunta con vocación de futuro: ¿cómo articular la formación del personal docente y no docente y la formación de los y las estudiantes desde una perspectiva sistémica, inclusiva y transformadora? Sin pretender dar respuesta a toda ella, dedicamos el final de este capítulo a descubrir puentes que puedan servir de faro y establecer enlaces entre ambos tipos de formaciones.

INTRODUCCIÓN

En el Proyecto SOLIDARIS partimos del principio de que la formación en competencias transversales de los alumnos, el personal docente y el no docente, es una herramienta de desarrollo de la inclusión en las universidades, y que esta, a su vez, es un medio para desarrollar las competencias transversales de todos los que en ella participan.

Formar por competencias favorece el desarrollo de disposiciones y acciones contextualizadas para la participación activa y crítica en un mundo global y en transformación. Pensar en competencias transversales desde el punto de vista de la inclusión es pensar en lo que sabemos y queremos, posicionándonos en el mundo de forma crítica y constructiva, constantemente alerta para las desviaciones que nos alejan de los valores en que nos fundamos, que nos revelan las incoherencias y ambivalencias en que nos movemos, y que nos conducen hacia donde nos sintamos más coherentes con las fuerzas del corazón. Aquellas donde nos reconocemos el uno con el otro, conectados y respetados en nuestra especificidad.

Los estudiantes, desarrollando competencias de interculturalidad, comunicación escrita y oral, autonomía, liderazgo, TIC (tecnologías de la información y de las comunicaciones), emprendimiento, igualdad de género y de posiciones sociales, se preparan para intervenir en los desafíos sociales, culturales y personales que enfrentan en su vida académica, profesional y personal. De esta forma podrán contribuir en el desarrollo de la inclusión social y global.

De modo similar, los profesionales que actúan en la universidad desarrollan la inclusión no solo por la vía de la formación de los estudiantes en competencias transversales, sino también involucrándolos e involucrándose en proyectos comunes vinculados a valores y disposiciones afines con los principios de participación, justicia social y responsabilidad colectiva.

En este capítulo organizamos una reflexión con el propósito de contribuir en la construcción de una modelización de la formación necesaria con una pregunta orientadora de fondo: ¿cómo desarrollar una formación de personal docente y no docente comprometida con la construcción de universidades inclusivas?



La modelización, como proceso que apoya la permanente revisión de la comprensión y la toma de decisiones para la acción, es una forma organizativa que utiliza el lenguaje gráfico y que contiene una fuerte densidad de informaciones en un espacio limitado, lo que permite una aprehensión global y rápida. Es un sistema de simbolización que favorece la producción de sentido, la imaginación de propiedades potenciales y las representaciones intencionales e inteligibles por y para los actores de los fenómenos percibidos como complejos (Le Moigne 2005). Intentaremos presentar diversas modelizaciones de las decisiones tomadas, de los procesos seguidos, de las tensiones sentidas y de los caminos recorridos y por recorrer. Desde una visión sistémica y socioconstructivista, procuraremos mantener una perspectiva de globalidad, no linealidad, apertura e imprevisibilidad (Caetano 2016). Se pretende, de este modo, favorecer el debate y la reflexión de nuestros lectores y de todos cuantos pretendan desarrollar procesos de capacitación para la inclusión.

Teniendo en cuenta los marcos teóricos relativos a la construcción de comunidades educativas inclusivas y a las competencias transversales, destacando el marco construido en el Proyecto SOLIDARIS, así como los principios previamente definidos en la *Guía del formador y la formadora*, reflexionaremos sobre las experiencias de la formación en las universidades latinoamericanas y las evaluaciones aportadas tanto por los participantes como por los formadores. Identificaremos, también, un conjunto de tensiones que serán objeto de problematización en otro capítulo (en este libro) y que confluyen en una cuestión final: ¿cómo articular la formación de los profesionales y la formación de los estudiantes en una perspectiva sistémica inclusiva y transformadora?

CONSTRUCCIÓN DE UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: UNA DEMANDA DEL SIGLO XXI

No es hasta hoy que funciones como la enseñanza, la investigación y la divulgación a la comunidad se atribuyen a la universidad, dimensiones que apuntan a la construcción del conocimiento, el desarrollo tecnológico y la formación integral de los ciudadanos. Ciudadanos de los que se espera cada vez más, que sean socialmente responsables, intervencionistas y críticos. Especialmente en los tiempos actuales, se acentúa la responsabilidad social de la universidad para contribuir al cambio de la sociedad a favor de un mundo mejor, al que se asocian ideas como el desarrollo sostenible, la paz, los derechos humanos y la igualdad de género, por nombrar solo algunas (Nóvoa 2019). Como se puede ver en el comunicado del 8 de julio de 2009, en el contexto de la Conferencia Mundial de Educación Superior (Unesco 2009: 1):

Nunca en la historia ha sido tan importante invertir en educación superior como una fuerza importante en la construcción de una sociedad del conocimiento inclusiva y diversificada, además de avanzar en investigación, innovación y creatividad.

En este contexto, la relevancia de pensar en la educación superior en términos de acceso, igualdad y calidad, y de debatir e implementar políticas de



inclusión que garanticen estas dimensiones es particularmente importante cuando se dirige a grupos minoritarios o con necesidades educativas específicas, o grupos más vulnerables y marginados en un contexto regional o nacional dado (Loss y Vain 2018, Ribeiro y Magalhães 2014).

Sin embargo, según lo declarado por Calderón *et al.* (2011), la dimensión social de la universidad o la educación superior puede tener diferentes enfoques. En el contexto del Proyecto SOLIDARIS y sus instituciones, parece importante destacar tres:

- La perspectiva de los valores para el desarrollo humano, bajo la cual «la universidad constituye un espacio que irradia valores de ciudadanía, apuntando a un nuevo estándar de desarrollo orientado hacia la sostenibilidad, valorando la formación humana integral».
- La perspectiva de la responsabilidad social como proyectos sociales extensionistas, según la cual se privilegia «la contribución de la universidad a la solución de los problemas concretos de la sociedad a través de proyectos de intervención social» (Silva 2000).
- El enfoque en el que la universidad asume, «como un estandarte, la solución o la contribución directa a la solución de problemas sociales, como la desigualdad y la injusticia social», superando así una comprensión pragmática, inmediata y mercantilista de la educación superior (Calderón *et al.* 2011: 1187-1188).

De hecho, al asociar una orientación social y política, la universidad tiene el desafío de ser un contexto de cultura y ciudadanía más democrática, intercultural, igualitaria y activa y, por lo tanto, un espacio para la emancipación e inclusión social (Ribeiro y Magalhães 2014: 141):

El conocimiento producido para promover el desarrollo social implica, pues, una universidad capaz de preparar a los/las estudiantes en el desarrollo de la conciencia crítica del mundo en el que viven y ayudarlos/las a anticipar, articular y dar vida a los procesos alternativos para construir sociedades mejores, más justas y más democráticas. Por lo tanto, es deber de la universidad incorporar la ética del desarrollo en su agenda y buscar el conocimiento de la realidad, ya que la responsabilidad social se refiere a una forma de gestión capaz de ayudar a los grupos sociales excluidos por la pobreza, el hambre y la falta de seguridad, debido a enfermedades y la falta de garantías de sus derechos sociales.

Aun así, los espacios educativos, como la universidad, no tienen la responsabilidad total de resolver los problemas sociales que a menudo se experimentan allí, lo que demuestra que es necesaria una acción conjunta con otros organismos sociales, políticos y comunitarios, pero también nuevos modelos organizacionales y pedagogías y dinámicas más transformadoras y participativas que infundan entusiasmo en el gesto de aprender y enseñar y, simultáneamente, un compromiso con la sociedad (Nóvoa 2019). Estos retos plantean la cuestión de la conciencia, la reflexión sobre las representaciones, experiencias y actitudes



frente a la diversidad de los estudiantes y la capacidad de/para la acción de los profesionales de la educación (docentes y no docentes) en una perspectiva de promoción de las prácticas de inclusión y ciudadanía en el contexto de las instituciones de educación superior. Moriña (2017a, 2017b) concluye que los espacios de educación superior experimentan una tensión entre ser un contexto que contribuye a la inclusión social y educativa y, al mismo tiempo, ser espacios no inclusivos que generan barreras a las trayectorias de los estudiantes. Por lo tanto, argumenta que, «Si bien la universidad reconoce la necesidad de avanzar en el campo de la inclusión y la equidad, se deben implementar políticas, estrategias y programas para contribuir al verdadero logro de estos objetivos.» (Moriña 2017a: 223).

Efectivamente, una universidad inclusiva implicará, entre otras cosas, el desarrollo de acciones (políticas, programas, actividades...) que valoren la diversidad, la inclusión y la promoción de iniciativas de desarrollo profesional por parte de sus actores para construir un entorno universitario más inclusivo y de ciudadanía participativa, involucrando a docentes, estudiantes, profesionales no docentes y otros actores en la construcción de proyectos educativos y socialmente relevantes (Llorent, Zych y Varo-Millán 2020). Por cierto, Moriña, Cortés-Veja y Molina (2015) señalan que es responsabilidad de las universidades «crear una atmósfera inclusiva al reducir las barreras que los estudiantes encuentran en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Una medida que podría ir en esta dirección es el diseño de políticas de capacitación docente que incluyan programas basados en educación inclusiva y sobre cómo responder a un cuerpo estudiantil diversificado», por tanto, es importante monitorear los efectos de estos programas en la dinámica curricular, pedagógica y administrativa, entre otros.

Estos propósitos adquieren particular relevancia en el contexto del desarrollo de comunidades educativas inclusivas basadas en el aprendizaje colaborativo y transformador en favor de competencias transversales para una ciudadanía activa.

EL PROYECTO SOLIDARIS EN LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COLABORATIVAS

En el contexto del Proyecto SOLIDARIS, la construcción de una comunidad educativa inclusiva implicó el desarrollo de un modelo de capacitación basado en la teoría de las comunidades de aprendizaje (Lave y Wenger 1991), construido a partir de los ideales del aprendizaje situado y el aprendizaje como una construcción social (Lave 1991). De hecho, dada la naturaleza interventora y transformadora destinada a esta capacitación, y reconociendo que son los participantes los que mejor conocen la realidad sobre la que se pretende impactar, entendemos que estos son los que deberían participar en la interpretación de la realidad de su contexto y su transformación, desarrollando así, con la moderación de los formadores, comunidades de aprendizaje (Walton *et al.* 2019). En este sentido, se diseñó un modelo de capacitación flexible, capaz de adaptarse a cada una de las instituciones participantes, dándoles la



posibilidad de elegir cuáles de las habilidades transversales conceptualizadas bajo el Proyecto SOLIDARIS serían prioritarias en su contexto, construyendo planes de intervención. Contextualizado apropiado para el desarrollo de cada institución (Admiraal *et al.* 2019).

De esta manera, la intención es desarrollar comunidades de aprendizaje colaborativas en las que se promueva un entorno propicio para el desarrollo profesional de sus participantes, desafiando los conceptos existentes y construyendo nuevos conocimientos relevantes para cada contexto (Timperley 2011). La capacitación en este modelo es un momento y una oportunidad para que los participantes trabajen en colaboración, compartan desafíos, problemas y estrategias, y reflexionen juntos sobre sus prácticas (Messiou *et al.* 2016). Este enfoque formativo puede ser, según Ainscow *et al.* (2006), especialmente adecuado para contextos en los que se pretende promover un enfoque de aprendizaje colaborativo, que permita a los participantes desarrollar sus habilidades transversales, a fin de construir entornos de aprendizaje inclusivos y de apoyo.

Este abordaje es válido tanto para las formaciones de docentes, no docentes y estudiantes como también para la formación de la comunidad SOLIDARIS, con el desarrollo de un modelo de aprendizaje colaborativo. En ese sentido, se preparó y realizó el diagnóstico previo, se elaboraron guías para las formaciones, se asumió una adaptación local en la que todos los socios colocaron en el repositorio materiales teóricos y prácticos, antes y después de las formaciones, y se elaboró un informe final global contemplando las evaluaciones de las formaciones de docentes y no docentes en las universidades latinoamericanas. Con el mismo sentido colaborativo, también propusimos que se desarrollase un proceso investigativo para cada caso formativo, pero de modo opcional.

Presentamos en la figura 1 toda la estructura de desarrollo antes y después de la formación de personal docente y no docente.

La formación del personal docente y no docente, concebida en el WP3, es la base a partir de la cual se organizó el WP4, relativo a la prueba del proceso de formación sobre el terreno. Para ello fue fundamental la articulación entre ambos, los WP3 y WP4, y también con el WP2, donde se elaboró y probó un cuestionario de autoevaluación en competencias transversales con el objetivo de que se movilizara en el WP4 tanto en la fase de preparación de la formación de docentes como en la fase de desarrollo de la formación de los estudiantes. En el WP3 se organizaron materiales de apoyo a la formación, incluyendo documentos relativos a un marco teórico, propuestas prácticas de trabajo, incluyendo una WebQuest, disponibles en la plataforma del proyecto y que pudieron ser explotados y usados posteriormente en la formación.

Es importante referir que las formaciones del personal docente y no docente en las universidades latinoamericanas han ocurrido en una temporalidad desfasada, con inicio en las universidades de Chile en julio de 2019, y conclusión en Brasil y Argentina en septiembre de 2019. Esta secuencia permitió que las últimas formaciones considerasen las experiencias anteriores para integrar nuevos recursos y revisiones en sus estrategias.





Figura 1. De la concepción a la práctica de formación: esquema de las tareas

Fuente: elaboración propia.

EL MARCO DE FORMACIÓN: ORIENTACIONES CONCEPTUALES Y PRINCIPIOS DE ACCIÓN

Se definió para la capacitación un conjunto de principios que el esquema de la figura 2 representa de forma integrada, lo que constituye una primera modelización a presentar en nuestro capítulo.

A partir de la guía elaborada para la formación piloto (Caetano *et al.* 2019a) se destaca, en primer lugar, el principio de la formación en competencias transversales de los alumnos, personal docente y no docente, como una herramienta de desarrollo de la inclusión en las universidades. Se pretende aquí la integración de una dimensión de formación y una dimensión institucional en una perspectiva sistémica, pero las formaciones del personal docente, no docente y los estudiantes deben ser entendidas como componentes de una transformación más amplia que los diversos participantes deben llevar a cabo en sus esferas de actuación. Se pretende un proceso integrado de formación del personal y de los alumnos, en el sentido de que en la formación del personal docente y no docente los participantes deberán desarrollar, entre otros, proyectos para formación de los alumnos, y, a su vez, estos deberán ser lo suficientemente abiertos y flexibles para contemplar la participación de los estudiantes en su concepción y desarrollo. Los proyectos que se conciben en la formación son, pues, el centro de todo el proceso. Esta es una concepción de formación reflexiva y crítica, de actuación emancipadora.





Figura 2. Modelización de los principios de la formación

Fuente: elaboración propia.

Además, se entiende que se trata de una formación colaborativa y participativa de todo el equipo SOLIDARIS, todos desarrollando sus proyectos inclusivos de formación y colaborando con los demás. Al inicio se entendía también que se intentaría desarrollar un proceso de investigación-acción sobre la formación de personal docente y de los alumnos, en la medida en que la formación piloto constituye tan solo un primer ciclo que aportará transformaciones para fases subsecuentes que se realizarán en otras universidades y/o en las mismas. La investigación-acción implica definir procesos de investigación con intencionalidad, sistematicidad y rigor, mientras la acción prosigue después de su finalización recolectando, analizando y divulgando los resultados. Para eso, definimos un conjunto de objetivos y una metodología de investigación, así como la aplicación de un cuestionario tras la formación y la elaboración de notas de campo en el transcurso de esta, también la evaluación de los procesos por parte de los participantes.

DE LAS INTENCIONES FORMATIVAS A LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Breve síntesis de la operacionalización en los contextos y evaluación por los formadores y los participantes

La formación piloto para la capacitación para el desarrollo de la inclusión de personal docente y no docente tenía tres etapas: preformación, formación





Figura 3. Modelización del desarrollo de la formación de personal docente y no docente
Fuente: elaboración propia.

presencial y posformación, como se sigue en el esquema de modelización siguiente (figura 3) y presenta la *Guía del formador y la formadora* (Caetano et al. 2019 a).

En la fase previa a la formación, los formadores de varias universidades europeas y sudamericanas participaron en un trabajo colaborativo donde algunos buscaron invitar, caracterizar caminos profesionales y dar a conocer el Proyecto SOLIDARIS junto con la creación de las condiciones logísticas para la formación y otros. Identificaron formas de trabajo y recopilaron materiales sobre las habilidades de SOLIDARIS. El diálogo entre los pares de las universidades involucradas fue necesario para ajustar estrategias y materiales a los participantes que estarían en la capacitación. El material en la WebQuest del proyecto se fortaleció en esta fase de intenso trabajo colaborativo y participativo de los formadores. La capacitación previa resultó ser un momento crucial para el desarrollo de una intersubjetividad necesaria para el desarrollo de la segunda fase: la capacitación piloto en las universidades de América del Sur. Durante la capacitación previa hubo un esfuerzo continuo de comunicación entre diferentes formadores, que compartieron ideas y experiencias. Cabe señalar que los pertenecientes a las universidades europeas no tenían experiencia previa trabajando juntos en este tipo de programas.

La siguiente fase, la capacitación piloto, presentó diferentes contornos debido a la heterogeneidad de cada uno de los países y universidades donde se



llevó a cabo, de los propios participantes docentes y no docentes y, por supuesto, de los propios capacitadores.

Sin embargo, se desarrolló el conjunto de estrategias y actividades formativas propuestas para una formación piloto, en relación a la mayoría de las cuales se ha constatado la existencia de una fuerte adhesión de los participantes; entre ellas destacamos algunas de las referidas en el informe global final (Caetano *et al.* 2019b: 26-31):

- La constitución de grupos heterogéneos de participantes, algunos docentes y otros no docentes, de las universidades socias y de otras instituciones.
- Una preparación junto a los participantes, antes de la formación en sala, con actividades de diagnóstico de los estudiantes, de aplicación de la herramienta de autoevaluación en las universidades socias, así como una presentación previa del Proyecto SOLIDARIS (que no siempre tuvo lugar en todas las instituciones).
- Una formación en sala normalmente dinamizada por equipos de dos formadores europeos y en cooperación con los formadores del equipo SOLIDARIS local, estrategia muy valorada por los participantes.
- La duración de la fase de formación en sala, de dos días y medio, se consideró, de modo general, insuficiente.
- La presentación inicial del Proyecto SOLIDARIS en las sesiones conjuntas, que ha servido de motivo para debates muy participados sobre la temática de la inclusión.
- La utilización de los materiales de la plataforma de la web SOLIDARIS (<http://proyectosolidaris.org/e-learning/>) para la exploración de las temáticas relativas a competencias transversales y para inspirar los proyectos y las actividades que se iban a desarrollar en las formaciones. Aquí se evidencian dos prácticas: 1) un uso pormenorizado de los materiales que se alojan en la plataforma de formación, como un soporte al desarrollo de proyectos; 2) muy poca utilización de los materiales de la plataforma, pues estos se presentaron, pero las actividades principales fueron el trabajo de proyectos en grupo y el debate e intercambio de ideas. Se esperaba que, después de la formación presencial, los participantes recurrieran con mayor frecuencia a los materiales de la plataforma para el desarrollo de sus proyectos y la formación de los estudiantes, lo que ha sucedido en diversos casos. Se entiende que el hecho de haberlo utilizado menos no significa que no fuera explorado por los participantes, sino que es una alerta para la capacitación futura con los estudiantes. El acceso a internet puede comprometer el uso de estas herramientas y una plataforma con los objetivos y características de la plataforma SOLIDARIS debe permitir que todos la utilicen, incluso cuando tienen una discapacidad sensorial.
- La existencia de momentos de debate, que han generado fuerte interés sobre las cuestiones/temáticas/problemáticas; la diversidad de experiencias y las diferentes perspectivas existentes entre los participantes han creado gran entusiasmo.
- La realización de un proceso de dinámica de grupo designado World Café para favorecer la reflexión sobre temas que desarrollar posteriormente



en los proyectos. Este proceso despertó la atención de los participantes y se ha considerado un momento fundamental para la cohesión del grupo cuando se realizaron los proyectos.

- Los proyectos integrados de actuación (PIA) han sido diseñados, concebidos y construidos a partir de los puntos de interés de los participantes, de su conocimiento de la realidad y de su necesidad de transformarla para tornarla más inclusiva, de forma participativa, por ellos y ellas. En algunos de los casos se han diseñado tomando en cuenta estrategias y proyectos ya en marcha pertenecientes a las propias instituciones como modo de ampliar y mejorar los servicios o las dificultades identificadas. Es importante la aportación realizada por los participantes sobre sus metodologías y experiencias docentes. La construcción de los proyectos reveló que tienen un profundo conocimiento sobre sus realidades de trabajo y cómo se pueden transformar para que se tornen más inclusivas. Se han construido propuestas de trabajo entre miembros de diferentes instituciones y han quedado emplazados a seguir dando cuerpo a los proyectos y poner en práctica esta metodología en el aula o en la institución a la que representan o de la que forman parte como personal docente y no docente. Se han generado alianzas entre participantes de instituciones muy distantes geográficamente, lo que da muestras del interés. Al mismo tiempo, algunos de los proyectos propuestos fueron demasiado amplios y estaban destinados muchas veces a la formación docente y no tanto para el alumnado.

Al respecto de la concretización de los objetivos por parte de los participantes, los formadores consideran que estos han desarrollado conocimientos sobre el Proyecto SOLIDARIS, entre otras cosas sobre sus objetivos, filosofía y metodología. También han destacado la sensibilidad hacia la inclusión y la necesaria incorporación de personas y colectivos de modo participativo para construir una ciudadanía activa. Según los formadores, los participantes fueron capaces de mirar críticamente sus realidades y contextos, de basarse en dinámicas, proyectos o problemáticas existentes y de crear centros de interés para diseñar nuevas propuestas de intervención/acción. También la gran mayoría de los participantes afirmaron que la metodología les facilitó el aprendizaje y la comprensión práctica de los contenidos y el intercambio de experiencias entre ellos.

A partir de la evaluación de los formadores y participantes se destacan múltiples factores facilitadores de estos resultados, pero también diversas dificultades en la formación. Entre los primeros, identificamos: la colaboración intra e interinstitucional entre docentes y no docentes, el compromiso con la temática por parte de todo el equipo SOLIDARIS y por la mayoría de los participantes, las potencialidades de las temáticas de las competencias SOLIDARIS para futuros proyectos, el trabajo previo conjunto de la pareja de formadores, la organización de la formación y al nivel de dominio y conocimientos que tenían sobre los temas tratados para resolver las dudas que iban surgiendo y para desarrollar las dinámicas de las sesiones de trabajo, así como la diversidad de experiencias, iniciativas y perspectivas existentes.



Las principales dificultades y barreras percibidas corresponden a imprevistos y problemas logísticos, tales como, en algunos momentos, dificultades de conexión a internet y falta de accesibilidad en algunas de las herramientas, el desconocimiento por parte de algunos de los participantes del Proyecto SOLIDARIS, la continuidad de algunos de ellos o la inadecuación de las instalaciones (solo en una de las instituciones, debido a la necesidad del trabajo en grupo). Pero hay una dificultad que nos merece particular atención para repensar futuros procesos formativos, que es saber cómo dar continuidad por parte de las entidades anfitrionas y miembros de SOLIDARIS en cada territorio a los PIA diseñados como modo de construir sinergias entre profesionales que desean sentirse parte del proyecto y garantizar la sostenibilidad de estas acciones formativas y su transferencia al territorio.

Los participantes, en coherencia con estas dificultades, hicieron sugerencias sobre la infraestructura, el equipamiento y los materiales (mejor acceso a internet, agregar otras herramientas digitales para complementar a las aportadas en el curso, mejorar el uso de TIC colaborativas e interactivas para el taller...), sobre el trabajo colaborativo entre los actores del proceso (mantener la comunicación entre participantes y con los formadores para las dudas/inquietudes que puedan surgir en la aplicación u orientaciones necesarias para seguir trabajando con las instituciones participantes), así como sobre los contenidos de la formación (trabajar más el concepto de competencias y, más específicamente, en las competencias solidarias y la noción de comunidad activa, que estas propician).

Además, los formadores y participantes han planteado la necesidad de más tiempo de formación para profundizar en las discusiones y en la elaboración de las propuestas finales. Los formadores enfatizan también la relevancia de asegurar la construcción de conocimientos y proyectos con el coprotagonismo de los estudiantes como estrategia para la construcción de una ciudadanía activa. Pensando que este es un proyecto sobre inclusión, se recomienda que se desarrollen en la plataforma materiales y recursos para personas con necesidades especiales en otras capacitaciones futuras. Se sugirió también la participación en el intercambio de materiales entre los diferentes formadores y pensar estos de acuerdo a los participantes de la capacitación y el contexto donde se desarrollará, contemplando más las realidades locales. El desarrollo/implementación de las propuestas sigue siendo un reto especialmente importante.

Tensiones y dilemas entre orientaciones socio constructivistas, sistémicas y críticas y prácticas con una orientación más tecnocrática

A partir de lo propuesto en la guía de formación, de lo ocurrido en los distintos grupos piloto y de las evaluaciones de formadores y participantes, se vislumbra también un conjunto de tensiones y dilemas sobre los que es importante seguir reflexionando.

Siguiendo orientaciones socioconstructivistas, sistémicas y críticas que valorizan la participación y flexibilidad, somos acometidos por expectativas





Figura 4. Modelización de tensiones y dilemas identificados a lo largo de todo el proceso

Fuente: elaboración propia.

institucionales e individuales de los formadores y de los profesionales en formación que se deslizan hacia perspectivas más tecnocráticas donde las competencias y las estrategias ya están predeterminadas y desarrolladas por esquemas transmisivos, y que importa considerar para deconstruir y problematizar. Así, en una primera lectura, identificamos un conjunto de tensiones y dilemas que la modelización de la figura 4 representa gráficamente.

Una de las tensiones se ha producido entre la estructuración y la flexibilidad, ya que algunos grupos siguieron líneas más participativas y otros más predefinidas, lo cual fue bien recibido por la mayoría de los participantes, docentes y personal no docente, aunque otros han reflexionado críticamente sobre lo que sintieron, que podría haber sido más equilibrado de lo que fue. Otra tensión, relacionada con esto, tiene que ver con la elaboración, durante la capacitación, de proyectos lo suficientemente abiertos como para que se puedan continuar diseñando y desarrollando con el coprotagonismo de otros participantes que no han estado en la capacitación, a saber, de los estudiantes. Otra tensión identificada tiene que ver con la contextualización de los proyectos y su relación con propuestas más o menos adecuadas a los contextos específicos donde se llevará a cabo la capacitación y el desarrollo de proyectos de inclusión. Esta tensión se relaciona con otra, la que existe entre el idealismo y el pragmatismo de los proyectos, algunos de los cuales son demasiado amplios y poco realistas y no sostenibles. Una vez más, se destaca la idea de buscar un equilibrio entre



estos dos hilos, que necesariamente serán diferentes de un grupo a otro. Otra tensión que debe considerarse es al respecto de desarrollo de la capacitación, que no se limita a saberes *sobre* competencias transversales, sino que pretende el desarrollo de saberes *hacer* y *saberes ser*, esto es, pretende el desarrollo de las competencias, ya que es una formación *en* competencias. Ampliando esta tensión identificamos otra: nos centramos, sobre todo, en las competencias transversales de los estudiantes para la inclusión o contemplamos otras rutas de desarrollo institucional que se pueden extender a las relaciones con la comunidad local y con otras organizaciones y actores sociales. Son tensiones que no entendemos como opciones dicotómicas, sino más como ejes a los cuales debemos estar atentos para encontrar formas creativas de desarrollo.

DISCUSIÓN E IMPLICACIONES PARA UNA NUEVA MODELIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DE PERSONAL DOCENTE Y NO DOCENTE

Cruzando las evaluaciones de participantes y formadores, destacamos la evaluación globalmente positiva, que nos da indicaciones en el sentido de mantener la propuesta en sus líneas generales, a saber, en lo que respecta a programas, materiales y metodología.

Así, a partir de la formación piloto podemos modelizar lo ocurrido para proyectar otras formaciones de personal docente y no docente, aprendiendo de las experiencias previas. Mantuvimos los principios ya integrados en el esquema anteriormente presentado y añadimos los factores favorables, las dificultades, los aprendizajes y la continuidad después de la formación con el personal docente y no docente, de desarrollo de los proyectos y de la formación de los estudiantes.

Destacamos, una vez más, el carácter flexible del proceso, transformado a lo largo del tiempo a medida que más materiales fueron introducidos en los bancos de recursos de la plataforma de *e-learning* y en que las primeras experiencias facilitarían las siguientes, por cada equipo de formadores. Destacamos también el proceso de contextualización, por el cual en cada grupo se elaboró una diversidad de proyectos. Pensar en futuras capacitaciones de personal docente y no docente deberá implicar mantener estos principios de flexibilidad, revisión permanente y contextualización, como se destaca en la figura 5.

Se recomienda reducir las barreras identificadas, cuidando de las condiciones materiales en que se va a realizar la formación, como las instalaciones apropiadas, el acceso a internet y el desarrollo de nuevos materiales adaptados a los contextos, lo que será posible a medida que los socios desarrollen sus proyectos en el terreno y creen nuevos recursos que sirvan a sus necesidades.

Importa, pues, dar continuidad y profundizar los procesos facilitadores, como es el caso de la buena preparación de los formadores, manteniendo en situaciones futuras el trabajo en parejas. También será conveniente profundizar en el proceso colaborativo y reflexivo inter e interinstitucional entre docentes y no docentes, dar espacio a una multiplicidad de iniciativas donde las





Figura 5. Nueva modelización de la formación de personal docente y no docente

Fuente: elaboración propia.

problemáticas de inclusión ganen visibilidad y mejorar el manejo de la Web-Quest, entre otros.

Así, se crean condiciones para una formación coherente, lo que no garantiza, sin embargo, la supresión de dificultades inesperadas y de problemas imprevisibles. Estos se pueden anticipar y prevenir y, cuando ocurran, tienen que poder resolverse. Pero hay tensiones que siempre permanecen activas y lo importante es gestionarlas de una forma creativa, contextualizada y mediante la participación, para que cada uno, tanto de forma individual como en conjunto, reflexione críticamente sobre el desarrollo de los proyectos y procesos en los que se encuentra involucrado.

PARA LA ARTICULACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN DE PERSONAL DOCENTE Y NO DOCENTE Y LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES

En la figura 6 intentamos una modelización de posibles rutas para conjugar, en una visión sistémica y compleja, la capacitación de los profesionales universitarios, a saber, personal docente y no docente, y la capacitación de los estudiantes, con la finalidad de promover la inclusión estudiantil y social dentro y fuera de las universidades y así tomar la responsabilidad social de las instituciones de enseñanza superior por una realidad, en favor de prácticas basadas en valores de ciudadanía activa.

Estas serán entradas para concebir y desarrollar, de forma preferencialmente conjugada, pero eventualmente aislada, procesos de formación en



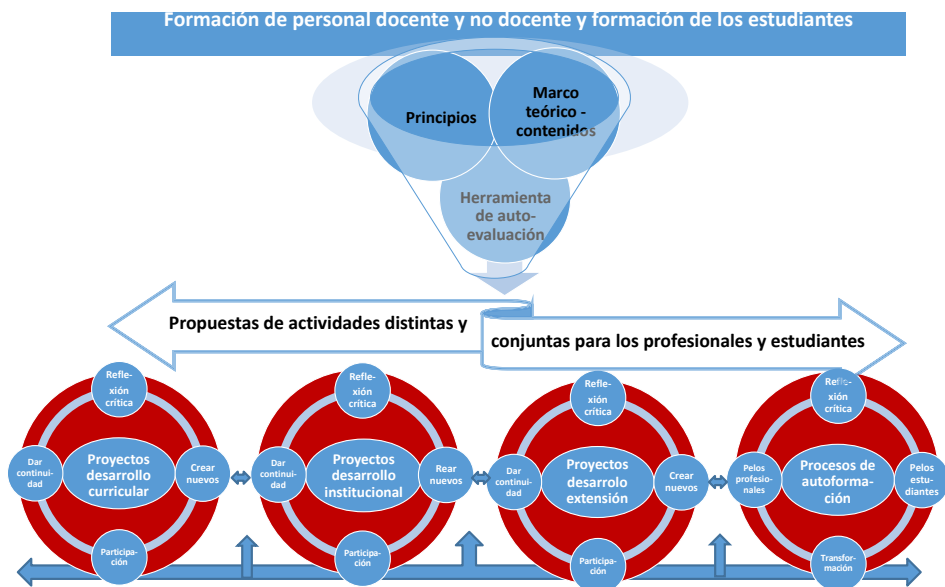


Figura 6. Modelización de la articulación entre formación de personal docente y no docente/formación de los estudiantes

Fuente: elaboración propia.

régimen presencial y virtual, de auto-, co- y ecoformación. En una perspectiva integrada, imaginamos múltiples procesos simultáneos y concertados de desarrollo personal autónomo, en competencias transversales y de desarrollo curricular, en nuevas asignaturas, talleres y seminarios.

Imaginamos, también, a partir de lo ocurrido hasta ahora en la posformación, el desarrollo simultáneo (o no) de la capacitación de los profesionales y los estudiantes en proyectos institucionales dentro de las universidades y/o en articulación con otras organizaciones y en proyectos de extensión en las comunidades locales. Se trata de dar continuidad a mucho de lo que ya se hace, pero también de abrir nuevas iniciativas de cariz interdisciplinario, intercultural y participativo.

CONSIDERACIONES FINALES

Los procesos de modelización, tal como fueron expuestos en este texto, según una perspectiva compleja, sistémica y crítica, son procesos de progresiva aproximación a los fenómenos que intentan teorizar, procurando integrar las perspectivas de los distintos actores (algunos de los cuales son los autores de este capítulo, en los roles de diseñar, dinamizar y evaluar la formación de los profesionales). Desde la concepción de la formación, donde se enfatizan



nuestros valores y principios, hasta la reflexión sobre lo ocurrido y, posteriormente, la proyección de los pasos futuros, hemos diseñado diversas representaciones gráficas que van incorporando nuevos elementos a medida que nos adentramos en la praxis, en un va-y-viene entre idealización y concretización.

En este momento y en breve síntesis, destacamos lo común entre la formación de profesionales y estudiantes, en primer lugar, por los mismos valores sociales y políticos de justicia, equidad, responsabilidad, libertad. Son valores subyacentes a los ejes centrales del Proyecto SOLIDARIS, a saber, la inclusión social y las competencias transversales. Cuando hablamos de inclusión hablamos de relación, participación e igualdad de oportunidades en el acceso, pero también del derecho a oportunidades de obtener el éxito. Hablamos, pues, de derechos y procesos que favorezcan el desarrollo de un saber en acción, contextualizado, complejo. Hablamos, así, de competencias, unas más transversales, otras más específicas, que integran saberes, actitudes y saberes-hacer relevantes para el ser social dentro y fuera de las universidades. En el Proyecto SOLIDARIS damos énfasis a competencias críticas y creativas de distintos dominios, destacando el liderazgo, la interculturalidad, la comunicación, la autonomía, el emprendimiento, la igualdad de género y posiciones sociales y las TIC, y consideramos su importancia en el desarrollo de la inclusión por parte de todos los actores sociales.

Estos valores y competencias son, en coherencia con los principios, precognizados para las capacitaciones de profesionales y estudiantes, la mayoría de los cuales son también comunes a ambos tipos de participantes. Colaboración, participación, reflexividad crítica, contextualización, flexibilidad y desarrollo de proyectos son palabras clave que nos han acompañado en todo este proceso de desarrollo y escritura.

Finalmente, con una mirada de futuro, entendemos que las capacitaciones son procesos que debemos integrar en una perspectiva más amplia, de creación de verdaderas comunidades de aprendizaje donde las universidades pueden ser centros de desarrollo de inclusión en relación con sus comunidades locales e incluso con otras organizaciones de educación superior o de la sociedad civil. La investigación, la formación y la extensión constituyen tres dimensiones interdependientes y son finalidades centrales de los centros universitarios. Esto implica políticas, programas y proyectos pensados de modo integrado, realizados y monitorizados de forma reflexiva. Para ello, importa estar atento a los desafíos y oportunidades, reducir barreras, anticipar y superar dificultades y, sobre todo, gestionar tensiones y superar problemas de forma crítica y creativa, sin perder de vista nuestros valores y principios. De algunas de estas oportunidades, peligros y tensiones hablaremos con mayor profundidad en otro capítulo de este libro, en relación con nuestras experiencias de campo en Chile y Brasil.

Como última nota añadimos nuestro deseo de que estos procesos de modelización constituyan una oportunidad para continuar pensando la formación y para desarrollar experiencias de formación, para que con estas se pueda reflexionar y revisar nuestras modelizaciones y continuar construyendo conocimiento, capacitación e inclusión en nuestras universidades.



BIBLIOGRAFIA

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2019): «Schools as Professional Learning Communities: What can Schools do to Support Professional Development of their Teachers?», *Professional Development in Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A., (2006): *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Caetano, A. P. (2016): «La modélisation systémique des dilemmes professionnels des enseignants, dans les contextes de recherche-formation», *Recherches Qualitatives*, 18, 78-95. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
- Caetano, A. P., Pinho, A. S., Carvalho, C., Tinoca, L., Mata, B., Cartaxo, T., Neto, W., Alves, M. y Oliveira, J. (2019a): *Formação piloto con personal docente y no docente. Guía del formador y de la formadora*. SOLIDARIS - 585762-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP
- Caetano, A. P., Pinho, A. S., Carvalho, C., Tinoca, L., Mata, B., Cartaxo, T., Neto, W., Alves, M. y Oliveira, J. (2019b): *Formação piloto con personal docente y no docente. Informe global final*. SOLIDARIS - 585762-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP
- Caldéron, A., Pedro, R., y Vargas, M. (2011): «Responsabilidade social da Educação Superior: a metamorfose do discurso da Unesco em foco», *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 15(39), 1185-1198.
- Lave, J. y Wenger, E., (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., (1991): «Situating Learning in Communities of Practice», en L. Resnick, J. Levine, y S. Teasley (eds). *Perspectives on socially shared cognition*, 63-82. Washington, DC: American Psychological Association.
- Le Moigne, J. L. (2005): *Les Formalismes de la Modélisation Systémique*. www.mcxapc.org
- Llorent, V. J., Zych, I., y Varo-Millán, J. C. (2020): «University Academic Personnel's Vision of Inclusive Education in Spanish Universities», *Culture and Education*, 32(1), 147-181. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705593>.
- Loss, A., y Vain, P. (orgs.) (2018): *Ensino superior e inclusão: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais*. Vol. II. Curitiba: Editora CRV.
- Messiou, K., et al. (2016): «Learning from Differences: A Strategy for Teacher Development in Respect to Student Diversity», *School effectiveness and school improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Moriña, A. (2017a): «We Aren't Heroes, We're Survivors': Higher Education as an Opportunity for Students with Disabilities to Reinvent an Identity», *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 215-226. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1070402>.
- Moriña, A. (2017b): «Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities», *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>.
- Moriña, A., Cortés-Vega, M. Dolores, y Molina, Víctor M. (2015): «Faculty Training: An Unavoidable Requirement for Approaching more Inclusive University Classrooms», *Teaching in Higher Education*, 20(8), 795-806. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085855>.
- Nóvoa, A. (2019): «O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar», *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 54-70. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2009): Comunicado. Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social, Paris, <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/315.pdf>.



- Ribeiro y Magalhães (2014): «Política de responsabilidade social na universidade: conceitos e desafios», *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 133-156.
- Timperley, H. S., (2011): *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Walton, E., Carrington, S., Siggers, B., Edwards, C. y Kimani, W. (2019): «What Matters in Learning Communities for Inclusive Education: A Cross-Case Analysis», *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689525>





¿Cómo se inserta la experiencia SOLIDARIS en la formación inicial en la Universidad Viña del Mar? Desarrollo de las competencias de autonomía y comunicación oral y escrita en las asignaturas de Gestión personal y Expresión oral y escrita¹

MACARENA ASTUDILLO VÁSQUEZ Y PRISCILLA MOENA ROJAS
Universidad Viña del Mar

RESUMEN

Asumiendo el desafío actual de preparar formalmente a los estudiantes que asumen el reto de su formación superior y profesional, se desarrolla la labor de crear asignaturas en primer año en varias universidades que busquen promover la nivelación de competencias transversales y alfabetizar académicamente a los alumnos. Estas servirán de apoyo para todos los requerimientos que vendrán en años posteriores. Tratándose de un reto tan complejo, se realizan constantemente una serie de adecuaciones curriculares que permitan cumplir a cabalidad con los objetivos planteados, pero adaptándose al mismo tiempo al complejo escenario en el cual nos insertamos todos. El principal foco de esta acción está en la búsqueda de buenas prácticas educativas que guíe a todos en la realización de una buena labor.

Con base en todo lo anterior, el presente capítulo, titulado «¿Cómo se inserta la experiencia SOLIDARIS en la formación inicial en la UVM? Desarrollo de

1. Advertencia: El uso del lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de las autoras. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en el idioma español. En este sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría en este idioma marcar la existencia de ambos sexos, hemos optado por emplear el masculino genérico clásico, en el entendido de que todas las menciones en tal género representan siempre a hombres y mujeres. Lo hacemos en congruencia con lo declarado por la Real Academia Española de la Lengua, en su documento oficial titulado *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas* publicado en el presente año.



las competencias de autonomía y comunicación oral y escrita en las asignaturas de Gestión Personal y Expresión Oral y Escrita» tiene como principal objetivo dar a conocer buenas prácticas educativas en el primer año universitario por medio de experiencias en el uso de estrategias variadas de aprendizaje y respondiendo a la pregunta: ¿cómo se inserta la experiencia SOLIDARIS en la formación inicial en la UVM?

La presente pregunta se responde a través de la mención específica de experiencias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas tanto en la asignatura de Gestión Personal como en la de Expresión Oral y Escrita, en las cuales se vislumbra y destaca el desarrollo de instancias de aprendizaje procesual y final. En estas, y por medio de recursos de aprendizaje, actividades y evaluaciones pertinentes, se promueve la independencia de los estudiantes, con el/la docente ejerciendo como guía en todo el proceso, además de la nivelación en las competencias comunicativas básicas, relativas a la comprensión y producción de textos y la oratoria. Las presentes indican buenos resultados en el desarrollo de las competencias planteadas, que, en total vinculación con las definidas por el Proyecto SOLIDARIS, denotan un alto grado de efectividad y necesidad de potenciación a través del uso de prácticas atingentes y motivadoras.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se concluye la necesidad de dotar de manera integral a todos y cada uno de los actores y participantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la hora de promover la mejora de competencias transversales. Estas últimas se consideran la base para todos y cada uno de los aprendizajes que imparte cualquier formación profesional. Para esto, es imperativa la promoción de prácticas motivadoras e innovadoras, que insten a que todos los participantes se sientan parte del proceso. Esto, definido y promovido por el Proyecto SOLIDARIS, es un ejemplo de lo propuesto, y se espera que dé pie a la realización de otros similares.

INTRODUCCIÓN

Siempre se pensó que, al ingresar a la universidad, el estudiante, por defecto, contaba con todo lo necesario para desenvolverse en el mundo y las exigencias de la academia. No obstante, el tiempo demostró que el mero hecho ingresar es un desafío ciertamente superado en esta época (dadas las mayores posibilidades de acceso a becas y universidades de tipo pública y privada). No ocurre lo mismo con la permanencia. Si recordamos tiempos más antiguos, nos enfrentábamos a una realidad en la cual muy pocos estudiantes podían acceder a terminar sus estudios y/u optar a estudios superiores. El foco de la educación en Chile se concentró entonces en la cobertura. Así, se logró hacer obligatoria la educación básica (primaria) y media (secundaria), pero el problema hoy se concentra en la calidad. Esto sucede porque, como es sabido, la calidad educativa en Chile es muy distinta entre un establecimiento público respecto a uno privado, lo que genera una gran segregación y marcadas diferencias a la hora de optar a la educación superior.



No obstante lo anterior, existen muchas instituciones, como la Universidad Viña del Mar, que creen que todos tienen derecho a recibir una educación y, en ese sentido, se perfila a poder recibir estudiantes que, en muchas ocasiones, no logran obtener el tan ansiado puntaje para optar por una formación en una universidad tradicional. Debemos aclarar que estos estudiantes poseen el mismo o mayor talento que los que ingresan a las universidades tradicionales, sin embargo, poseen también mayores carencias dadas sus circunstancias vitales.

Ahora bien, aceptar este desafío ha implicado dejar de lado el pensamiento de que el que ingresa a la universidad todo lo sabe (por algo está ahí) y repensar las prácticas pedagógicas, orientándolas a ayudar a los estudiantes a fortalecer sus competencias transversales pues, de la mano de estas, lograrán el éxito académico. Como reflejo de esto, se denota la «necesidad de favorecer la equidad e inclusión social: al facilitar los medios y recursos que permitan incrementar el éxito académico, maximizar la retención y aportar a la sociedad el capital humano necesario para su desarrollo». (Pellerano y Jara 2013: 16).

Así, durante los últimos años, se ha incrementado paulatinamente la implementación de iniciativas para reducir el abandono universitario y, por lo tanto, la presentación de trabajos en esta línea. En este ámbito de antecedentes, la mayoría de las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional para reconocer las causas del abandono y, por lo tanto, proponer estrategias para su disminución, «identifican su naturaleza multifactorial, agrupando las causas en tipos de variables psicológicas, educativas, institucionales, familiares, sociales, políticas, estructurales, algunas propias del estudiante y otras del contexto educativo» (Bethencourt *et. al.* 2008, en Del Valle *et. al.* 2016: 10). Dentro de esta, surge entonces la acción de nivelación de competencias, que se enmarca en lo siguiente: «asumiendo las carencias cognitivas y metacognitivas que presenta un número significativo de estudiantes al ingreso a la universidad, la nivelación es un proceso que, a través del desarrollo de planes, busca superar la desventaja académica y promover el desarrollo formativo de los estudiantes» (Pellerano y Jara 2013: 16). Se trata de la «adquisición de las capacidades, habilidades y potencialidades necesarias para afrontar las demandas de cada etapa, en coherencia con el perfil de competencias deseadas de ingreso» (Dapelo, Magnère y Marccone 2008, en Pellerano y Jara 2013: 16) proporcionando «situaciones de aprendizaje que faciliten el progreso de sí mismo, la integración a grupos de estudiantes desconocidos y afiance recursos cognitivos –motivacionales y habilidades sociales para desenvolverse en el medio, facilitando su adaptación social, emocional y académica–». (Páez, Fernández, Uvillo y Zubieta 2004, en Pellerano y Jara 2013: 16).

Finalmente, ¿qué competencias se deben nivelar? Aquellas genéricas y básicas que se estiman fundamentales para el éxito académico. Al respecto, existe consenso en precisar que las competencias necesarias para que todo estudiante acceda y se desarrolle plenamente en la educación superior son destrezas básicas (leer, escribir, realizar cálculos matemáticos escuchar y expresar ideas), destrezas racionales (pensar creativamente, tomar decisiones, resolver problemas, saber qué aprender y razonar) y cualidades personales (demostrar responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honradez) (CINDA 2004, en Dapelo y Marccone 2013:1).



UN POCO DE HISTORIA

En el Año 2011 se implementó un nuevo Proyecto Educativo (PE) en la Universidad Viña del Mar con el propósito de actualizar y gestionar el cambio hacia determinado modelo formativo. Bajo esta premisa, se generó una actualización curricular progresiva de todas las carreras de la institución, que se inició en el año 2012, y se incluyeron asignaturas transversales con el fin de nivelar competencias genéricas en todos los estudiantes de primer año académico; nació así la Unidad de Formación Inicial. Estas asignaturas se introducen en el año 2012 de manera progresiva en todas las escuelas y carreras, y su inserción culmina en el año 2015, fecha en la cual toda la universidad poseía esta actualización. Desde entonces, esta unidad trabaja en la nivelación de competencias de estudiantes de primer año, donde se reconocen las diferencias formativas del sistema escolar. Se implementan asignaturas como Expresión Oral y Escrita, Gestión Personal, Pensamiento Lógico Matemático, Herramientas y Métodos Básicos para el Trabajo Científico y Uso de TIC, que, aplicando metodologías activas centradas en el estudiante, apoyan todo su desarrollo en su ingreso a la universidad y sirven como instancia de nivelación y de preparación para las demás asignaturas que continúan en cada uno de los planes de estudio.

Ahora bien ¿qué es la FI? La formación inicial (FI), la entendemos como el conjunto de acciones y disposiciones curriculares que se presentan en el primer año universitario de la UVM. Es decir, cada una de las áreas que componen la matriz curricular de primero deben propender, desarrollar y fortalecer el éxito académico de sus estudiantes, por lo que se transforman en garantes de este propósito institucional. Por tanto, los resultados de aprendizaje de esta primera etapa deben estar orientados al perfil inicial en cada una de los ámbitos (asignaturas y resultados de aprendizaje) que lo componen.

A nivel curricular, la formación inicial posee obligatoriamente cuatro asignaturas, de las cuales tres son institucionales y una específica de la escuela. Las tres asignaturas institucionales son: Gestión Personal, Expresión Oral y Escrita, y Pensamiento Lógico Matemático, y cada escuela puede escoger la cuarta asignatura entre Uso de TIC o Herramientas y Métodos Básicos para el Trabajo Científico.

ALIANZA ESTRATÉGICA: SOLIDARIS Y FI

En el mes de noviembre del año 2017, se realiza la primera reunión virtual de los once socios que conforman el Proyecto SOLIDARIS, de países europeos y latinoamericanos. Entre ellos se encuentra, en la ciudad de Viña del Mar, la universidad que lleva su mismo nombre, la directora de cooperación internacional Meritxell Calbet lidera el proyecto e invita a trabajar a la Unidad de Formación Inicial, asimismo, reconoce a esta última como un fiel reflejo de lo que desea desarrollar el proyecto en cuanto a competencias transversales, con los siguientes actores como principal objetivo: alumnado, personal docente y no docente de las universidades, y la sociedad.



El primer encuentro con todos los socios se realizó en el mes de abril de 2017 en Roma, Italia. Allí se desarrollaron las distintas reuniones y visitas de observación de las diferentes universidades europeas. Con posterioridad al viaje, comenzó el trabajo del mapa de competencias transversales, el cual nos llevaría después a construir la herramienta de autoevaluación de competencias de los alumnos, la que permitió visualizar las competencias de los estudiantes.

Después, en el marco del Proyecto SOLIDARIS, se realizaron distintas actividades que impactaron en la Unidad de Formación Inicial, tal y cómo se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Resumen de actividades del Proyecto SOLIDARIS y su impacto en la Unidad de Formación Inicial.

Acción de SOLIDARIS	Impacto en Formación Inicial
Diseño de un mapa de competencias transversales.	De todas las competencias declaradas, se selecciona trabajar: autonomía (en Gestión Personal) y comunicación verbal y escrita (en Expresión Oral y Escrita).
Creación de una herramienta de autoevaluación de competencias de los estudiantes.	Aplicación de la herramienta a estudiantes de primer año académico (piloto) para su validación.
Programa marco de capacitación para profesores y personal universitario no docente.	Capacitación a docentes varios de la UVM en el marco de la formación de formadores.
Formación piloto con estudiantes.	Aplicación inicial de la herramienta a estudiantes de primer año académico (pretest). Desarrollo de las competencias de autonomía y comunicación verbal y escrita en las asignaturas declaradas. Aplicación final de la herramienta a estudiantes de primer año académico (postest).

Fuente: elaboración propia.

EXPERIENCIAS TRANSVERSALES DESTACADAS DE PARTICIPACIÓN DE FORMACIÓN INICIAL EN PROYECTO SOLIDARIS

Formación de formadores

En esta experiencia, los docentes planta de formación inicial recibieron una preparación por parte profesionales y expertos de otras universidades socias con el fin de brindarles las herramientas necesarias para el desarrollo de un proyecto que, tomando como base una o varias de las competencias que plantea, pudiera promover una experiencia en la cual se ligaran estudiantes con docentes, ya que son los principales activos en su gestión. En el caso de la



formación inicial, se diseñó un proyecto titulado Formación para Personal Docente para el Fortalecimiento de la Educación Cívica en Estudiantes de Primer Año. Posteriormente, se generó una instancia en la cual se presentó dicho proyecto a estudiantes de primer año de Fonoaudiología, quienes participaron en una jornada en que pudieron dar a conocer su mirada frente a los conceptos centrales de la propuesta, así como retroalimentación, en general, frente a todo lo diseñado. Esta participación fue muy significativa e importante, pues denotó el interés y necesidad de estos alumnos por reforzar su educación cívica; aspecto visto como una oportunidad de impacto por parte del equipo gestor. Lamentablemente, por circunstancias políticas y sociales del país, a la fecha, la primera etapa del proyecto no se ha podido llevar a cabo.

Preguntas clave para la formación en competencias

Tras la entrega de la propuesta final del proyecto mencionado en el párrafo anterior, se generó un espacio en el cual estudiantes que cursaban las asignaturas de Expresión Oral y Escrita y Gestión Personal asistieron como invitados a una presentación donde lo conocieron completamente desde la exposición y relato de sus mismos creadores, entre los cuales se encontraban las dos profesoras que les impartían los cursos. En esta instancia, los estudiantes conocieron a cabalidad la propuesta del proyecto, pensada por y para ellos, y tuvieron plena libertad de opinar respecto a él. Así, tras la presentación, se generó un agradable espacio de discusión en que los alumnos realizaron diversas consultas y otorgaron críticas constructivas. En general, fue una excelente experiencia que denotó la importancia de generar una educación cívica en los estudiantes, temática surgida no solo como una necesidad reconocida por los profesores que elaboraron la propuesta, sino que, además fue levantada como un requerimiento urgente de parte de los estudiantes.

CRUCE CURRICULAR DE COMPETENCIAS

Gestión Personal

En la tabla 2 se verá reflejado cómo la competencia SOLIDARIS encaja con la competencia de la asignatura de Gestión Personal, dado que ambas buscan fortalecer la autonomía en aquellos estudiantes que inician su primer periodo en el ámbito universitario. Se entiende el concepto de autonomía, desde la perspectiva de Zemelman (2012) como

la capacidad que alcanza un estudiante para asumir de manera autogobernada y autodeterminada su responsabilidad desde el momento en que decide iniciar su formación profesional y se constituye como parte del desarrollo en el que el individuo es capaz de determinar sus circunstancias» (Zemelman 2012, en Rosso 2018: 7).



Ahora bien, todo lo anteriormente descrito, se refleja a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Comparativa de la competencia de autonomía de SOLIDARIS y la competencia de la asignatura de Gestión Personal

Competencia SOLIDARIS	Competencia de Gestión Personal
<p><i>Autonomía</i> La competencia de <i>autonomía</i> está directamente relacionada con la <i>adquisición de iniciativa</i>, el equilibrio emocional, la autorregulación emocional y de aprendizaje, la capacidad de trabajar por objetivos, la proactividad, el afán de superación, la <i>autoestima</i>, la resolución de problemas y la adquisición de habilidades para la vida.</p> <p>La autonomía se puede entender como una acción individual, es decir, deliberaciones, reflexiones y resoluciones sobre una determinada situación, tomadas a partir de la propia experiencia, y lo que es más adecuado para la <i>toma de decisiones</i>.</p>	<p>Fortalecer sus recursos personales potenciando la responsabilidad, la <i>autonomía</i>, un <i>autoconcepto positivo</i>, la motivación, las redes de apoyo, la administración del tiempo y técnicas básicas de estudio, para poder lograr una actitud proactiva y el éxito en sus metas académicas.</p>

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo observado en la tabla, podemos ver que la competencia de Gestión Personal es un fiel reflejo de la competencia de autonomía declarada en SOLIDARIS. En ambas se pretende impulsar al estudiante a potenciar el desarrollo de su autonomía, que está directamente relacionada con la autorregulación, definida de la siguiente manera (Capote *et al.* 2017: 51):

En el ámbito universitario, la autorregulación del aprendizaje, su autonomía y calidad constituyen aspectos claves en la búsqueda de procesos de aprendizajes que conlleven a importantes reformas en los currículos, donde la autorregulación constituye un eje transversal; lo que significa que los estudiantes regulen sus acciones para aprender, sean más conscientes de sus decisiones, de los conocimientos que utilizan, de las dificultades para aprender y del modo para superarlas.

Se añade también el fortalecimiento de la autoestima como un punto importante en lo que es la educación emocional de los estudiantes, ya que esta puede permitir un mejor rendimiento no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito personal y profesional. Es trascendental poseer un buen autoconcepto, una buena autoestima, dado que es un «sustento a la capacidad de las personas para responder de manera activa y positiva a las oportunidades o situaciones que se le presentan en el estudio, el trabajo y el amor; entre otras circunstancias que le posibilitan disfrutar de la vida» (Branden 2004, en Arguedas 2007: 5).



Objetivos comunes

Así como la competencia de SOLIDARIS se cruza con la de la asignatura de Gestión Personal, ocurre lo mismo con los objetivos de esta respecto a los resultados de aprendizaje (RA) en cuanto a la competencia de autonomía. Esto se vislumbra a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Comparativa de los objetivos de la competencia autonomía de SOLIDARIS y los resultados de aprendizaje en la competencia de la asignatura de Gestión Personal

Competencia SOLIDARIS	Competencia Gestión Personal
<p>Objetivos competencia de autonomía:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propiciar espacios donde se fomente la autonomía de los estudiantes para la toma de decisiones asertivas y el desarrollo del pensamiento crítico que permita comprender a los demás y respetar la diversidad. 2. Adquirir respuestas y patrones de comportamiento que sean representativos de su quehacer personal. 3. Desarrollar su capacidad expresiva emocional y cognitivamente. 4. Potenciar el desarrollo de sus habilidades y destrezas cognitivo-funcionales. 	<p>Resultados de aprendizaje declarados:</p> <ol style="list-style-type: none"> R1. Distinguir las fortalezas y debilidades que se presentan en el ámbito personal y académico a través del autoconocimiento, fortaleciendo los factores protectores tales como los recursos personales, la autonomía y la activación de redes de apoyo. R2. Reconocer el propio autoconcepto académico y la autoestima positiva, integrando los elementos asociados al nivel de motivación, expresando emociones y sentimientos de modo asertivo. R3. Identificar los factores negativos que afectan el estudio y el aprendizaje, aplicando estrategias de autocuidado personales tales como técnicas de relajación, y concentración que les permitan responder de manera óptima a las demandas académicas. R4. Ejercitar el uso de estrategias de aprendizaje y técnicas básicas para un estudio exitoso, optimizando los recursos necesarios para el estudio y el aprendizaje como la organización del tiempo, responsabilidad, espacio físico y planificación de metas a corto, mediano y largo plazo. R5. Desarrollar acciones concretas, tales como la responsabilidad, el compromiso, la toma de decisiones, la integridad y la empatía para mejorar el desempeño académico mediante la búsqueda de mejores soluciones para enfrentar los desafíos y la adquisición de competencias que estimulen el trabajo colaborativo.

Fuente: elaboración propia.



En SOLIDARIS, el primer objetivo, que habla de propiciar espacios que fomenten la autonomía, se cruza con los resultados de aprendizaje R1 y R5 de la asignatura de Gestión Personal, que hablan de fortalecer la autonomía y de desarrollar acciones concretas en la toma de decisiones.

En cuanto al tercer objetivo de la competencia SOLIDARIS, que habla de desarrollar la capacidad expresiva emocional, este se encuentra con el resultado de aprendizaje R2, que habla del reconocimiento de la expresión de las emociones.

El segundo y cuarto objetivo de SOLIDARIS, los que hablan de adquirir respuestas y patrones de comportamiento y potenciar el desarrollo de habilidades y destrezas, no se encuentran con los resultados de aprendizaje de la asignatura de Gestión Personal, puesto que son diferentes. Asimismo, en esta última, los resultados de aprendizaje R3 y R4 se enfocan en identificar factores negativos que afectan el estudio y aprendizaje y en ejercitar el uso de estrategias de aprendizaje y técnicas básicas para un estudio exitoso, optimizando los recursos necesarios para el estudio y el aprendizaje, lo que no se ve en SOLIDARIS.

Finalmente, es importante señalar que, con los últimos objetivos de SOLIDARIS (mencionados con anterioridad) tenemos que tanto el dos como el cuatro tienen una orientación muy amplia, sí se abordan en la asignatura completa mas no se relacionan en concreto con algún resultado de aprendizaje. En cuanto a los resultados de aprendizaje de la asignatura, en los casos R3 y R4, si bien no encajan directamente con los objetivos SOLIDARIS, sí son reflejo de los previamente declarados.

Expresión Oral y Escrita

A la base de las competencias declaradas en el Proyecto SOLIDARIS en cuanto a la asignatura de Comunicación Verbal y Escrita, con un nombre similar a la competencia expresión oral y escrita (EOE) encaja a la perfección con el desafío de promoverla pues, en su esencia, esta busca generar una nivelación académica de las competencias comunicativas básicas, a saber: lectura, escritura y oratoria, además de alfabetizar académicamente a los estudiantes de las distintas escuelas de la universidad, entendiendo este concepto como «proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas». Se trata de «ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas» (Carlino 2013: 370).

Ahora bien, un reflejo de lo anterior es la comparación entre la competencia verbal y escrita de SOLIDARIS frente a la declarada en la asignatura de Expresión Oral y Escrita. Ambas, de una manera totalmente espontánea, coinciden plenamente, lo que se observa en la tabla 4.

Revisando, en concreto, la competencia de SOLIDARIS vemos que su foco inicial recae en la comunicación oral, para moverse luego a la producción de textos (escritura). Se incluye, además, un detalle respecto a la comunicación



interpersonal, a saber, el desarrollo de la comunicación oral, pero dirigido a la interacción con otros. Se añade, en esta misma línea, la incorporación (en el uso y manejo) del lenguaje técnico (propio de la disciplina), la habilidad de trabajar en equipo y el desarrollo de la empatía. Finalmente, volviendo a la producción de textos, se recalca la necesidad de usar adecuadamente la escritura en el contexto universitario, es a saber, responder a las demandas propias de la escritura académica.

Tabla 4. Comparativa de la competencia de comunicación verbal y escrita de SOLIDARIS y la asignatura de Expresión Oral y Escrita

Competencia SOLIDARIS	Competencia Expresión Oral y Escrita
<p><i>Comunicación verbal y escrita</i> Está relacionada con el desarrollo de la oratoria, las producciones textuales, la comunicación interpersonal, la incorporación del lenguaje técnico, el trabajo en equipo, la empatía y un uso correcto de la escritura en el contexto universitario. Demostrar compromiso con su medio sociocultural en el contexto formativo del desarrollo personal y profesional. El objetivo es que el estudiante sepa justificar su postura de acuerdo con las experiencias que posee y asumir una postura fundamentada, crítica e informada particularmente.</p>	<p><i>Construir el discurso oral y escrito fortaleciendo sus competencias comunicativas y adecuándose a diversos contextos</i> que le permitan al estudiante una satisfactoria incorporación a la vida universitaria y el éxito académico.</p>

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, como complemento a la descrita, se desprende la necesidad de poder demostrar un compromiso con su medio inmediato (sociocultural), vinculante con su contexto tanto personal como profesional, desde el carácter formativo de este. Finalmente, como objetivo de la misma competencia ya descrita y analizada, se reconoce la prominencia de la comunicación oral, que el estudiante demuestra por medio del dominio de la argumentación y su capacidad de justificar su opinión en base a una vinculación entre sus experiencias previas (conocimiento de mundo) y los conocimientos nuevos y adquiridos; denotando en esta una mirada sólida, a saber, fundada en la crítica.

Para proseguir con el análisis, pasando ahora a la revisión particular de la competencia declarada por EOE, tenemos que esta, al igual que en SOLIDARIS, inicia su punto de atención en la comunicación oral, pero también en la escrita, y asume ambas desde la mirada del discurso. Además, se reconoce la existencia de competencias comunicativas, pero con la necesidad de adaptarlas a diversos contextos (familiar, profesional, académico...). Finalmente, se espera que la mejora y/o potenciación o desarrollo de estas competencias permita al estudiante incorporarse de la mejor manera posible a los



desafíos del mundo universitario, que logre el éxito académico traducido en el aprobado de sus asignaturas y, al completo, en la obtención de la carrera que estudia.

Con base en lo anterior, vemos que la competencia declarada en EOE es un fiel reflejo de lo que busca impulsar la competencia de comunicación verbal y escrita de SOLIDARIS. Ambas son conscientes de que los estudiantes ya poseen esta competencia, dado que se trata de una competencia genérica, sin embargo, requiere adaptarse a un contexto académico y profesional. Así, desde la oralidad, se espera que los alumnos pasen de ser expositores a oradores, que dominen el arte de hablar. Además, y desde la escritura, se espera que los alumnos puedan producir textos coherentes con las tipologías que deben utilizar en su área disciplinar. Finalmente, se espera que todos estos aprendizajes tributen en que el estudiante sepa adaptarse a los requerimientos del mundo universitario y sea capaz de diferenciar contextos de comunicación.

No obstante lo anterior, cabe destacar que en Expresión Oral y Escrita, se añade, además, la nivelación y mejora de la competencia de comprensión de textos (comprensión lectora), que SOLIDARIS no considera, producto de una deficiencia de formación de los estudiantes en Chile que se refleja inclusive en la formación profesional. Se pueden hallar profesionales titulados, especialistas en su área, pero analfabetos funcionales, que no comprenden lo que leen. En concreto, el término analfabeto funcional, alude a personas que pueden «hasta un cierto punto: leer y escribir textos en su lenguaje nativo, con un grado variable de corrección y estilo» (Borja 2018: 40), pero que, lamentablemente, no los comprenden. Esto además, se traslada al plano de la escritura e, incluso, al bajo manejo de la comunicación oral.

Objetivos comunes

Así como la competencia de SOLIDARIS se cruza con la de EOE, también lo hacen los objetivos de esta con los resultados de aprendizaje (RA) en cuanto a las habilidades de escritura y oratoria. Esto se vislumbra a continuación en la tabla 5.

En cuanto a los primeros tres objetivos de SOLIDARIS, vemos que impulsan de manera explícita y contextualizada el desarrollo de las habilidades comunicativas, restando cierta importancia, en concreto, a la relativa a la oralidad y promoviendo la escucha activa, y la comunicación no verbal (alusiva al paralinguaje, la kinésica y la prosémica) y emocional, entendiendo esta última como «aquella que mueve las emociones de los que nos escuchan» (Lazcano 2017: 6). Los objetivos descritos logran encontrarse con los resultados de aprendizaje R4 y R5 de Expresión Oral y Escrita, en los que se espera que los estudiantes nivelen su comunicación oral, aprendiendo a expresarse mejor y de manera contextualizada (en un contexto académico/profesional, relativo a temas disciplinares) de tal forma que generen una comunicación efectiva, es decir, una instancia de intercambio donde se logre entender todo el sentido de lo que el estudiante expresa por medio del discurso.



Tabla 5. Comparativa de los objetivos de la competencia de comunicación verbal y escrita de SOLIDARIS y resultados de aprendizaje de la asignatura de Expresión Oral y Escrita

SOLIDARIS	Expresión Oral y Escrita
<p><i>Objetivos de la competencia de comunicación verbal y escrita:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover las habilidades comunicativas necesarias para el desarrollo de una sociedad inclusiva e interactiva que alcance el bien común por medio de la comunicación efectiva. 2. Desarrollar la escucha activa. 3. Identificar en el interlocutor/a los aspectos de la comunicación no verbal y emocional. 4. <i>Desarrollar la expresión escrita.</i> 5. <i>Saber reconocer el estilo, características y tipo de texto al que se enfrenta.</i> 	<p>Resultados de aprendizaje declarados:</p> <p>RA 1. Discriminar la información relevante de textos que la disciplina estudia, sintetizando su contenido a través de estrategias de comprensión lectora.</p> <p>RA 2. Aplicar técnicas lectoras, relacionando contenidos de diversos textos con conocimientos previos y la propia experiencia, para fortalecer la lectura comprensiva.</p> <p>RA3. <i>Construir diferentes géneros</i> discursivos, planificando el propio proceso de escritura, para la redacción de textos académico-disciplinarios.</p> <p>RA4. Expresar ideas de temas relativos a la disciplina, exponiendo de forma oral frente a una audiencia con la utilización de un lenguaje académico/profesional, para una comunicación efectiva.</p> <p>RA 5. Analizar el discurso oral y escrito, considerando aspectos fundamentales de la comunicación verbal y no verbal, para fortalecer las competencias comunicativas contextualizadas.</p>

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en cuanto a los objetivos cuatro y cinco de SOLIDARIS, vemos que aluden a la escritura, se insta al estudiante a desarrollar esta habilidad, es decir, se reconoce que previamente existe, pero debe ser llevada a un contexto académico/profesional. Esto se infiere del objetivo cinco, en el cual se pretende que el estudiante a sea capaz de identificar los distintos estilos de escritura, características y tipologías textuales a las cuales se va a enfrentar. De la mano de estos, en cuanto a Expresión Oral y Escrita, tenemos el resultado de aprendizaje R3, que busca nivelar la escritura llevando a los estudiantes al rol de productores de textos. Para ello, habla de géneros discursivos, es decir, amplía el campo (dado que cada género contiene una serie de tipologías textuales distintas). Además, reconoce la escritura como un proceso que tiene varias etapas y en el cual la planificación es clave para obtener un buen resultado. Hay que destacar en el RA de EOE, el impulso hacia el desarrollo de procesos metacognitivos con los cuales, el estudiante se pueda reconocer como sujeto escritor



en construcción, con plena capacidad de reconocer sus errores y aciertos, sin depender totalmente de su docente como una figura inquisitiva que aprueba o no todo lo que escribe. Se trata de replantear los roles y el docente es un guía en todo este proceso.

Para terminar, tal como sucedió en la comparativa de competencias entre SOLIDARIS y EOE en cuanto a la comunicación verbal y escrita, se reconocen en la asignatura dos resultados de aprendizaje que tributan a la nivelación de la comprensión de textos que existen en la asignatura, pero no en el proyecto. El primero está orientado a dotar al estudiante de herramientas prácticas para ser capaz de reconocer y diferenciar lo importante de lo secundario y/o complementario en las lecturas, generando resúmenes efectivos de los textos académicos/disciplinares que le toque leer. El segundo, trata de impulsar el uso de las mismas estrategias aprendidas y/o pulidas antes, buscando que el estudiante se salga de los límites del texto y pueda vincular información de diferentes tipologías, así como, en cada una, lo nuevo con lo antiguo, es decir, los conocimientos nuevos con los previos (formados en su mayor parte en base a la experiencia individual de cada sujeto), generando así una real lectura comprensiva, dada la capacidad de reconocer todos los sentidos del texto (literal, inferencial y crítico).

BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL PRIMER AÑO UNIVERSITARIO: USO DE VARIADAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

A continuación, se presentan experiencias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas tanto en la asignatura de Gestión Personal como en la de Expresión Oral y Escrita, así como buenas prácticas educativas enmarcadas en las competencias previamente descritas, vinculadas con las competencias SOLIDARIS de autonomía y comunicación verbal y escrita.

Gestión Personal

La asignatura de Gestión Personal busca en los estudiantes, como competencia, fortalecer los recursos personales potenciando la responsabilidad, la autonomía, un autoconcepto positivo, la motivación, las redes de apoyo, la administración del tiempo y desarrollar técnicas básicas de estudio para poder lograr una actitud proactiva y el éxito en sus metas académicas. Se trata de una asignatura que contribuye al buen desempeño académico de los estudiantes y a su satisfactoria incorporación a la vida universitaria. Para ello, busca garantizar el proceso de aprendizaje y desarrollo personal de los mencionados, orientado a conocer y activar los propios recursos personales en el contexto universitario, desarrollando estrategias y herramientas que les permitan responder con mayor efectividad a las necesidades y demandas de su formación personal y profesional. Por esta razón, la competencia de autonomía se trabaja a lo largo de toda la asignatura, promoviendo a través de cada temática desarrollar las



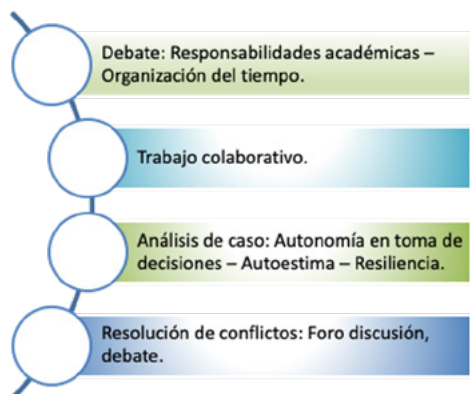


Figura 1. Resumen de buenas prácticas educativas en la asignatura de Gestión Personal

Fuente: elaboración propia.

competencias. Todo lo descrito se encuentra detallado en la figura 1.

La unidad número I de la asignatura, titulada «Mis logros y mis tiempos», busca promover en el estudiante el trabajo colaborativo, conocer sus responsabilidades académicas, organizar sus tiempos, generar hábitos de estudio, conocer sus estilos, técnicas y estrategias de aprendizaje. Se comienza trabajando el concepto de autonomía realizando un horario personal de estudio que debe contemplar las horas lectivas de clase, las horas de estudio, el trabajo autónomo, el descanso, *hobbies*, etc. Es aquí donde se le entrega una primera mirada de lo que es la autonomía y la autorregulación, ya

que es en este momento donde estudiante debe reflexionar con una mirada responsable sobre la importancia de estar en la universidad y de que él es el propio gestor de sus tiempos, lo que lo ayuda a tener hábitos constantes de estudio. En esta actividad, muchos reconocen que es la primera vez que realizan un horario, debido a que, en la educación escolar, la dinámica de aula está establecida con horarios y clases, mas no así en la universidad, donde los horarios, tiempos, docentes y ambientes son distintos. Desde ahí denotan que deberán establecer ellos mismos sus propios tiempos, reflexionando acerca de la independencia que otorga encontrarse en la educación superior y la importancia de la autonomía, estableciendo hábitos de estudio.

Cumplida la primera etapa, posteriormente, el estudiante, a través de un cuestionario, conoce los estilos y estrategias de aprendizaje que lo ayudan a darle una primera mirada a la hora de estudiar y de reconocer, en cada uno de ellos, cómo es su proceso a la hora de aprender. Se analizan, además, los factores ambientales que favorecen la concentración, por ejemplo, tener un lugar propio de estudio, ventilación, iluminación, temperatura, mobiliario y postura, etc., invitando y motivando a los estudiantes a utilizar y considerar estos factores, que les serán favorables a la hora de propiciar un buen ambiente de aprendizaje. Finalmente, al contar con toda esta información de la primera unidad, el estudiante ya está dispuesto a emplear y llevar a la práctica todo lo aprendido, lo que lo posicionará en una mejora en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prosiguiendo, tenemos la unidad número II de la asignatura, titulada «Lo mejor de mí», cuyo principal objetivo es el autoconocimiento; ofrece una primera mirada al estudiante de la importancia de conocerse, de conocer a los otros, del proceso de construcción de la identidad. Es ahí donde se trata de llevar a los alumnos a trabajar en la realización de un FODA, donde ellos mismos deben reflexionar acerca de cuáles son sus fortalezas, debilidades, oportunidades



y amenazas en el ámbito tanto académico como profesional. Ahora bien, llama la atención cómo les cuesta identificar aquellas fortalezas que tienen, pues están más acostumbrados a ver siempre lo negativo de y en ellos mismos, que lo positivo.

Con base en lo anterior, el estudiante logra conocer cuáles son los factores protectores y de riesgo a los que debe prestar atención en su proceso de aprendizaje. Además, en cuanto a la motivación, ya que esta es primordial en el desempeño académico, los estudiantes la trabajan colaborativamente, identificando aquellos factores en los cuales aumenta o disminuye su motivación hacia el aprendizaje, lo que los sitúa en un proceso de reflexión tanto grupal como individual respecto a aquellos. En esa misma línea, es lamentable visualizar cómo la mayoría indica encontrar más factores que disminuyen su motivación por aprender que los que la aumentan, no obstante, en el paso siguiente, junto con todos los compañeros/as, identifican las acciones que pueden llevar a cabo para que esos factores de desmotivación no les afecten en el aprendizaje. Finalmente, a través del análisis de casos particulares con base en temáticas que tienen que ver con la autonomía y la resiliencia, se expone a los estudiantes a situaciones generadas por el docente que deben analizar y sobre las que deben tomar decisiones. Se les muestra, de esta forma, cómo cada decisión tomada requiere de un proceso de autonomía y de un proceso de reflexión, lo que les da una mirada más amplia de lo que quieren construir en el futuro. Hay que destacar que los estudiantes disfrutan de esta unidad, pues logran realizar un proceso reflexivo de cada temática y el rol fundamental que cumple cada una en el proceso de construcción del aprendizaje.

Para continuar, avanzamos a la unidad número III de la asignatura, titulada «Porque en mí confío, yo puedo», en la cual se trabaja la resolución de conflictos, la comunicación asertiva, la autoestima, el autoconcepto, las emociones, el estrés, la ansiedad, el autocuidado y el bienestar personal, complementando todo lo anterior con un análisis en el cual se logra observar como cada uno de estos conceptos es muy relevante a la hora de un buen desempeño académico. Así, se generan debates en los que se insta y motiva a cada estudiante a que demuestre qué haría para resolver un conflicto por medio de una sana discusión, comunicándose asertivamente. En esta instancia, para comunicarse, para estar bien con ellos mismos, se denotan procesos en los cuales siempre está implicada la competencia de autonomía, tan importante para cualquier persona, pues se va desarrollando día a día enmarcada en un proceso de construcción, mirando todo lo que le rodea. De esta manera, la autoestima y el autoconcepto juegan un rol fundamental en el estudiante, por lo que se les otorga conocimientos relativos a estas, instándolos a trabajarlas de manera colaborativa, donde cada uno y de manera grupal vaya potenciando sus habilidades y características que les ayudarán a obtener un mayor empoderamiento y seguridad en ellos mismos junto a su grupo de pares.

En suma, estas tres unidades ayudan al estudiante a conocerse a sí mismo a través del autoconocimiento, mirando su interior, haciendo un proceso de introspección en el cual, utilizando cada una de las herramientas a su disposición



y trabajando colaborativamente, va construyendo su propio entorno de aprendizaje, que va evolucionando a partir de cada situación que vive, en las que la autonomía muchas veces es el principal actor en su desempeño y éxito académico.

Expresión Oral y Escrita

En esta asignatura, se vislumbra y destaca el desarrollo de instancias de aprendizaje procesual y final, en las que, por medio de recursos de aprendizaje, actividades y evaluaciones pertinentes, se promueve la independencia de los estudiantes, con el/la docente como guía en todo el proceso, además de la nivelación en las competencias comunicativas básicas, relativas a la comprensión y producción de textos y oratoria. Las presentes indican buenos resultados en el desarrollo de las competencias planteadas, las cuales, en total vinculación con las definidas por el Proyecto SOLIDARIS, denotan un alto grado de efectividad y necesidad de potenciación a través del uso de prácticas atingentes y motivadoras (véase la figura 2). A continuación, se presentan en detalle.



Figura 2. Resumen de buenas prácticas educativas en asignatura de Expresión Oral y Escrita

Fuente: elaboración propia.

Con relación a la oratoria individual, encontramos que esta se enmarca en la unidad I del curso, titulada «Evolucionando hacia el lenguaje universitario». En esta, se trabaja la nivelación de la oratoria individual, dotando al estudiante de estrategias para poder llevarlo de un expositor a un orador. Se comienza trabajando el autoconcepto, reconociendo que hacer una exposición en la universidad no es lo mismo que hacerlo durante los estudios secundarios, dado que los requerimientos y condiciones son mayores y más complejos. Se analizan, además, elementos ambientales que impactan directamente en nuestras presentaciones, uno de los cuales es, por ejemplo, el miedo escénico. Este se trabaja, generando una diferenciación con el concepto de pánico



escénico, afirmando que, como todo miedo, debe superarse. Para esto, se motiva a los estudiantes a reconocer que es algo común, entregando una serie de *tips* para vencerlo. Posteriormente, una vez se ha reconocido que es normal tener, y cómo ir venciendo esto, se prosigue analizando en concreto todos los elementos alusivos a la comunicación verbal y no verbal. Esta última se trabaja acompañada de ejemplos actualizados, cercanos, pero, sobre todo, desde el humor (acá el docente y su histrionismo son esenciales para lograr captar la atención de los estudiantes y por sobre todo, su interés). Los estudiantes disfrutaron esta unidad, pues logran entender la importancia de saber expresarse correctamente, pero lo hacen desde una mirada afable, divertida, lo que genera finalmente en todos ellos un aprendizaje totalmente significativo.

Respecto a la comprensión de textos, con el fin de nivelar y pulir esta competencia, igual que como sucedió en la primera unidad, esta se trabaja desde el concepto de *estrategias*. Así, enmarcado en la unidad II del curso, titulada «Comprendo mi disciplina», el trabajo que se realiza parte con el reconocimiento de la comprensión de textos como una competencia que, a nivel de país, debemos mejorar. Se trata de llevar a los estudiantes a una realidad en la cual dejen atrás sus prejuicios y/o autoconceptos negativos que les hagan pensar que son malos comprendedores porque siempre les han dicho eso. Realmente, es lamentable como el factor motivacional genera en ellos una mirada negativa frente a la competencia. La asignatura reconoce y asume todo esto, por lo que se inicia la nivelación, en primera instancia, con un trabajo motivacional, haciéndonos todos cargo del problema más que lamentándonos por él. Así, se parte definiendo de forma clara qué es comprender y por qué es tan importante hacerlo bien. El trabajo se orienta desde un método deductivo, desde lo más general de la comprensión (concepto) hasta lo más específico (niveles y preguntas asociadas a la comprensión). De manera que, una vez se ha asumido la importancia de comprender, dado que es necesaria y la gran mayoría la presentamos baja, se entregan clase a clase diferentes estrategias y/o *tips* que van ayudando a los estudiantes a enfrentar los desafíos que plantea la comprensión. Con estas logran, por ejemplo, reconocer los tres niveles de comprensión que existen en todos los textos y la manera en cómo estos se imbrican en los sentidos que reconocemos en las lecturas. Además, y a modo de innovación, se trabaja con guías de comprensión de textos, en las que no solo importa la respuesta correcta en cada pregunta, sino que, sobre todo, el cuestionamiento que pueda surgir de los estudiantes a la hora de reconocer por qué cierta alternativa es correcta y por qué no lo serían las demás. Como complemento y en los mismos términos descritos, además, los estudiantes reconocen con claridad la lógica que existe en la construcción de preguntas y alternativas, para reconocer la identificación de todos los sentidos en los textos. Finalmente, hay que destacar que se trabaja con géneros y tipologías tocantes a la disciplina de cada escuela y carrera de la institución, ayudándose de jefes de carrera, coordinadores y profesores que proveen de lecturas de sus materias. Esto último vuelve las lecturas más motivadoras y, sobre todo, las contextualiza.

Respecto a la producción de textos, la nivelación y mejora de esta competencia se encuadra en la unidad número III del curso, titulada «Iniciando mi



alfabetización académica». En esta, se trabaja la mejora de la escritura, contextualizando a los estudiantes en una mirada procesual de la competencia, indicando que esta es un proceso que tiene etapas que por las que todos los escritores pasan a la hora de escribir. Se genera conciencia de estas en todos los alumnos, de manera que se logre despertar en ellos una responsabilidad frente al rol del sujeto escritor en formación, quien ya no depende totalmente de su profesor como principal modelo y corrector. De manera que, reconociendo cada etapa, haciéndola explícita, se brinda a los estudiantes una serie de estrategias gracias a las cuales logran mejorar su trabajo de escritura, con dedicación y esfuerzo en cada una de ellas. Esta acción permite a los estudiantes ir reconociendo sus mejoras, avances y no solo errores, dejando en segundo y/o tercer plano la mirada de la evaluación de la producción centrada netamente en la corrección.

Ahora bien, con relación a los géneros y tipologías, se trabaja con los mismos textos que antes fueron comprendidos en la unidad II del curso, es decir, no es un encuentro nuevo. No obstante, se realiza un modelaje de las estructuras textuales deseadas, así como también del proceso de redacción en cada una de las etapas del proceso de escritura.

Finalmente, cabe recalcar la importancia de la enseñanza del uso de la normativa de citas y referencias (APA 7.ª edición o Vancouver, según sea el caso), analizando el uso y propósito de estas, así como brindando herramientas para hacer más fácil su inserción en los textos. Además, hay que destacar la acción orientada a enseñarles a buscar información académica, diferenciando fuentes informales de académicas y brindando *tips* para acceder a páginas actualizadas y relativas a su disciplina.

Para terminar, se retoma en la asignatura, al final del curso, el trabajo iniciado en la unidad número I, llevándolo ahora a la oratoria grupal. Para esta, se entregan una serie de estrategias que les permitan reconocer las diferencias entre exponer solos frente a exponer como parte de un equipo. En ese sentido, se destaca el concepto de trabajo individual frente al trabajo en grupo. Además, dado que ya existen conocimientos específicos relativos a la comunicación verbal y no verbal, se analizan situaciones reales de exposición oral grupal, permitiendo a los estudiantes ser los evaluadores y reconocer elementos tales como el manejo del tema, la comunicación verbal, la comunicación no verbal (uso del paralenguaje, la kinésica y la proxémica), sus principales errores y hacer una propuesta de mejora.

Ahora bien, hay que destacar que, en complemento a todo lo expuesto, se otorgan a los estudiantes conocimientos relativos al diseño y uso de material de apoyo, orientándolos en el uso de diferentes programas y páginas web disponibles para ello. Además, se refuerza la acción de instarlos a usar siempre fuentes académicas para apoyar sus trabajos y/o presentaciones.

En síntesis, son cuatro las buenas prácticas que se desarrollan en la asignatura, vinculadas con competencias comunicativas específicas, las cuales proporcionan a los estudiantes diversas herramientas para pulirlas, pero además los dota de un pensamiento autocrítico que les permite generar constantes análisis metacognitivos con base en sus propias prácticas y acciones.



Concurso de cuentos

Como última buena práctica, hay que destacar que en el marco del Proyecto SOLIDARIS y la asignatura de Expresión Oral y Escrita de formación inicial, se convocó el I Concurso Literario SOLIDARIS UVM Con-Texto, con el fin de fomentar la reflexión y crítica consciente enmarcadas en el arte y la cultura, y difundir las obras de los estudiantes con aptitudes y capacidades literarias, cumpliendo con los objetivos esenciales de la competencia de comunicación verbal y escrita del Proyecto SOLIDARIS. En este concurso los y las estudiantes de la UVM de primer año, jornada diurna, participaron presentando cuentos o relatos relacionados con la vida urbana contemporánea, temáticas sociales a nivel regional, de país o mundial, con base en lo siguiente: «El mundo, los cambios y nosotros». El concurso tuvo una gran convocatoria, y posteriormente se celebró una ceremonia de premiación *online*, vía Zoom.

En dicha premiación se destacó el valor que el Proyecto SOLIDARIS tiene en términos de avanzar hacia una sociedad más equitativa. Además, se felicitó a los participantes y organizadores (docentes) por su motivación más allá del contexto actual. En complemento, hay que destacar el espacio brindado a los participantes ganadores, quienes pudieron compartir sus apreciaciones respecto a su obra.

Finalmente, recalamos con esta práctica la importancia de generar este tipo de instancias que, motiven a los estudiantes a participar y que les permita plasmar a través de la palabra momentos como el que estamos viviendo. Se trata de adaptarnos a todos los cambios, manteniendo vivo el interés y la voz de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

Se concluye la necesidad de dotar de manera integral a todos y cada uno de los actores y participantes en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la hora de querer promover la mejora de competencias transversales; considerando estas últimas como la base para todos y cada uno de los aprendizajes que se imparten por parte de cualquier formación profesional. Para esto, es imperativa la promoción de prácticas motivadoras e innovadoras que insten a que todos los participantes se sientan parte del proceso. Esto es lo que define y promueve el Proyecto SOLIDARIS, un ejemplo de lo propuesto que se espera que dé pie para la realización de otros similares.

Ahora bien, dadas las carencias en las distintas áreas, ya no podemos quedarnos situados en viejas miradas, en las cuales se asume que los estudiantes, solo por el hecho de acceder a la universidad, están dotados con todo lo necesario para enfrentarse a los estudios superiores. La mirada debe ser realista, pero positiva, reconociendo que existen carencias y que, por tanto, debemos hacernos cargo de estas, involucrando a todos los actores y desarrollando y promoviendo acciones que acompañen a los alumnos durante toda su formación.



Porque las competencias transversales nos acompañan para siempre, pero no se terminan de desarrollar en un momento específico, dados los diferentes desafíos y tareas a las cuales, como sujetos, nos tendremos que enfrentar a lo largo de toda nuestra vida.

Finalmente, se recalca la importancia del desarrollo de las competencias transversales, sobre todo, situados en el actual contexto mundial, que nos ha demostrado la necesidad de que todos los sujetos las posean y sean capaces de adaptarse a cambios inesperados, pero propios de un mundo que avanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Arguedas, L. (2007): «El fortalecimiento de la autoestima como proceso educativo: una experiencia concreta», *Posgrado y sociedad*, 7(1), 1-16.
- Capote León, G. E., Rizo Rabelo, N., y Bravo López, G. (2017): «La autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la carrera ingeniería industrial», *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 44-52.
- Carlino, P. (2013): «Alfabetización académica diez años después», *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Dapelo Pellerano, B., & Marcone Trigo, R. (2013): *Efectividad de una experiencia de nivelación académica en educación superior*.
- Del Valle, M., Vergara, J., Cobo, R., Pérez, M. V., y Díaz, A. (2016): «Prácticas para reducir el abandono en la educación superior, análisis experiencias chilenas presentadas en congresos CLABES 2011-2015», en *Congresos CLABES*.
- Lazcano, E. (2017): *Comunicación emocional*. LID Editorial.
- Manzano, F. A. J., y Albo, M. A. V. «Competencia comunicación interpersonal: Uso del náhuatl en estudiantes de Telesecundaria», *Índice*, 17.
- Pellerano, B. D., y Jara, M. M. (2013): «Necesidades de fortalecimiento cognitivo-motivacional en estudiantes universitarios de primer año: implicaciones para una nivelación efectiva de competencias», *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 15-34.
- Rosso Londoño, G. I. (2018): «Nivel de autonomía en estudiantes de primer semestre de tres universidades privadas de Bogotá D.C. Tesis de Grado. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología-Maestría en Psicología».



Competencias al servicio de la inclusión efectiva en la universidad. Pia Nobel-Lea: una experiencia de trabajo académico sobre lectura, escritura y oralidad, autonomía y manejo de TIC

EQUIPO SOLIDARIS¹

Universidad del Salvador

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es transmitir una experiencia de trabajo sobre competencias en comunicación oral y escrita, autonomía y manejo de tecnologías de la información y comunicación para la formación de estudiantes ingresantes en la carrera de Agronomía en el campus que la Universidad del Salvador tiene en la provincia de Corrientes, al noreste de Argentina. Esta propuesta fue inspirada desde el proyecto de cooperación internacional SOLIDARIS al cual la Universidad aplicó poniendo el foco en dicha sede.²

1. Autores: equipo SOLIDARIS-USAL (Danisa Riera, Mariana Mathot, María Lorena Blanco, Johanna Capsala, Mariana Bricchi).

Colaboradores: Karin Reichelt (transcripción de entrevista).

Agradecimientos: a las docentes Andrea Socastro y María Belén Rossner, quienes dictaron esta formación, que fueron entrevistadas; a la Secretaría de Planificación, Desarrollo y Gestión Curricular que participó en el diseño e implementación, y compartió los resultados de su encuesta a estudiantes sobre la formación, y a las autoridades de la Facultad de Ciencias Agrarias y Veterinarias y de la sede.

2. Sede de la Universidad del Salvador en la que funciona la Facultad de Ciencias Agrarias y Veterinarias.

La universidad se ha asentado en el municipio de Gobernador Virasoro movida, en parte, por el pasado compartido con este lugar. Sus tierras han alojado los inicios de la misión apostólica de la Compañía de Jesús en nuestro país; la misma que ha creado nuestra casa de estudio. Esta es la razón por la cual nuestro campus lleva el nombre de San Roque González de Santa Cruz, sacerdote jesuita, santo mártir rioplatense. «Ciencia a la mente y virtud al corazón» es el lema del escudo de la universidad y, por ello, el servicio y la promoción social se encuentran entre sus propósitos rectores al momento de formar profesionales que se inserten en el medio regional con una visión generalista, responsable, crítica y comprometida con la comunidad.



El Proyecto SOLIDARIS se propone ofrecer de manera sistémica a los diferentes actores de la comunidad universitaria –estudiantes, profesorado y personal no docente– experiencias, recursos y herramientas que favorezcan la adquisición de las competencias³ necesarias para su inclusión y faciliten las condiciones para el desarrollo de una ciudadanía activa y la obtención de un empleo digno. El objetivo último es, en definitiva, promover una sociedad inclusiva, participativa y sostenible.

Es bien sabido que dentro de la comunidad académica –estudiantes, docentes, no docentes, académicos, autoridades– se reconoce que estas competencias transversales son condicionantes para el éxito en el nivel educativo superior, así como exigidas por el mercado laboral. Sin embargo, cabe cuestionarse sobre quién recae la responsabilidad de abordarlas y favorecer su desarrollo. En la universidad hay acuerdo en que es necesario reforzarlas, ya que su carencia obstaculiza los trayectos académicos y favorece las frustraciones y la deserción. Es en este sentido que el Proyecto SOLIDARIS realiza un valioso aporte al volver a poner en el foco a las competencias clave como vehiculadoras de la inclusión y el desarrollo socioeducativo.

La Universidad del Salvador ha aplicado al proyecto para su implementación en la sede de San Roque González de Santa Cruz. Allí, desde su comienzo a finales de 2017, se han desarrollado acciones y formaciones destinadas a estudiantes, docentes y no docentes en el marco de este proyecto. Dicha sede se ubica en la ciudad de Gobernador Ingeniero Valentín Virasoro, municipio de Desiderio Sosa, departamento de Santo Tomé, en la provincia de Corrientes; en este campus se dictan dos carreras: Agronomía y Veterinaria. Sin embargo, la experiencia que se transmite en este capítulo se desarrolló con estudiantes de primer año de la carrera de Agronomía.

Gobernador Virasoro es una ciudad de 40 000 habitantes que ha tenido un gran desarrollo tanto industrial como demográfico en los últimos años, eso la ubica como la localidad con mayor crecimiento de la provincia de Corrientes. Entre las industrias más sobresalientes, se encuentra la forestación y la producción de yerba mate y té. Esta industria, que incluye muchas empresas de proyección global, es la que genera la mayor cantidad de puestos de trabajo para los habitantes de la zona.

En cuanto a los estudiantes en la sede, para la amplia mayoría el ingreso a la universidad es su primera experiencia educativa en el nivel superior. Adicionalmente, este dato profundiza su interés al mencionar que también se trata de estudiantes que serán la primera o segunda generación de graduados universitarios –el porcentaje de estudiantes cuyas madres tienen estudios completos del nivel superior es del 45%, mientras que el de padres con estudios completos del nivel superior es del 10%–. Otro dato subrayable es que el 45% son descendientes de inmigrantes, en su amplia mayoría, europeos. Asimismo e históricamente, la

3. En el marco del Proyecto SOLIDARIS se han identificado seis competencias clave para la inclusión socioeducativa y el ejercicio de una ciudadanía activa. Estas competencias son emprendimiento social y liderazgo, autonomía, interculturalidad, TIC en la educación, comunicación oral y escrita e igualdad de género y de posiciones sociales.



mayor parte de ellos son varones en la carrera de Agronomía –en 2017, del 80 % al 20 %– y un número significativo de alumnos estudia y trabaja de manera rentada.⁴

En este contexto es que se inserta esta experiencia de formación de estudiantes en competencias transversales que es resultado de la sinergia de acciones concretas emanadas del Proyecto SOLIDARIS y de la política institucional de la Universidad del Salvador.

Para este capítulo se han realizado entrevistas en profundidad a las docentes y también se contó con dos tipos de encuestas a estudiantes participantes. Una de ellas es de opinión, la de los estudiantes respecto de la calidad académica del curso y su autoevaluación como tales, y ha sido diseñada y realizada por la Secretaría de Planificación, Desarrollo y Gestión Curricular del Vicerrectorado Académico. La otra es una encuesta de autopercepción de los estudiantes respecto de las competencias que se aplicó antes y después de tomar la formación. Esta segunda encuesta incluye un cuestionario de perfil sociocultural y su diseño fue parte del Proyecto SOLIDARIS.

El siguiente apartado relata el origen sinérgico de la propuesta formativa, su planificación y adaptación al contexto de aislamiento y, por último, los resultados obtenidos. Finalmente, se presentan algunas reflexiones a partir de la experiencia transitada.

LA EXPERIENCIA PIA NOBEL-LEA

Origen de la propuesta

Dentro del Proyecto SOLIDARIS estaba previsto un taller de formación de formadores entre cuyos resultados se esperaba el armado de proyectos integrales de actuación (PIA). Un PIA es una estrategia de trabajo que se desarrolla desde la perspectiva de la metodología de resolución de problemas para abordar el desarrollo de las competencias y las actividades de un modo dinámico y procesual. Si bien la ejecución de estos podría considerarse esperada, dependía de la ponderación institucional.

De la mencionada formación, dictada en la Delegación Corrientes, participaron veinte docentes y no docentes, tanto de la Universidad del Salvador como de otras instituciones educativas y comunitarias de la zona. La evaluación de esta formación de formadores, desde la perspectiva de los participantes –catorce de los asistentes a la capacitación completaron el cuestionario–, arrojó resultados muy alentadores.⁵

4. Estos datos surgen de un cuestionario aplicado en diciembre del 2017 a una muestra no probabilística por cuotas a los estudiantes de la Delegación Corrientes a los fines de un diagnóstico inicial para el armado del mapa de competencias (paquete de trabajo 1) del Proyecto SOLIDARIS.

5. Respecto de la formación en sí misma, todos sostuvieron que la teoría se aplica a la práctica *totalmente* (57,14 %) o *en su mayor parte* (42,86 %). Asimismo, el 78,57 % afirmó que la documentación y los materiales disponibles eran adecuados. La gran mayoría concordó en que la duración fue pertinente, aunque algunos hubieran preferido extenderla al menos media jornada más.



En cuanto a la pertinencia de la formación, los participantes encuestados han indicado lo que muestra la figura 1.



Figura 1. Resultados de la evaluación de la formación en la USAL

Fuente: Ruiz-Morales & Riera (2020): «Proyectos formativos en competencias clave SOLIDARIS para la construcción de una ciudadanía activa», *INNOVAGOGIA V*, 12.

A partir de investigar y reflexionar durante estas jornadas sobre las necesidades de formación de los estudiantes en relación con las competencias abordadas por el Proyecto SOLIDARIS, se elaboraron cuatro PIA; dos de ellos fueron inmediatamente considerados capitalizables y viables de aplicación en el corto plazo por la institución. No obstante, aun habiéndose iniciado las acciones para la aplicación de ambos, dada la situación sanitaria mundial, hasta el momento solo ha sido posible implementar uno de ellos. Se lo ha denominado PIA Nobel-LEA ya que resulta de la convergencia entre esta iniciativa elaborada por los docentes de la delegación y pensada de manera semipresencial, y el primer módulo del Proyecto de Lectura y Escritura Académica (LEA), desarrollado por la Secretaría de Planificación, Desarrollo y Gestión Curricular dependiente del Vicerrectorado Académico y el Programa de Educación a Distancia dependiente del Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo como propuesta niveladora en contenidos de lectura y

El 92,31% consideró que la metodología era adecuada a los objetivos de la formación y que había facilitado el aprendizaje y la comprensión práctica de los contenidos. También indicaron que se implicaron en el desarrollo de la formación. Se destaca que el 100% afirmó que se realizó un intercambio de experiencias entre los participantes y casi el 85% que se pudo relacionar totalmente la teoría con la práctica profesional. Definitivamente, la metodología fue un punto muy bien valorado por los asistentes. También se preguntó sobre el horario y la adecuación de las instalaciones en cuyos casos las respuestas fueron igualmente satisfactorias.

En cuanto al desempeño del formador, el 100% consideró que dominaba y tenía conocimientos actualizados de los temas y que animó y propició el debate entre los participantes. En línea con esto, más del 92% sostuvo que organizó adecuadamente la formación. Igualmente, buena fue la respuesta sobre su capacidad de resolver las dudas surgidas, así como su evaluación general del formador.



escritura académica para ingresantes en la modalidad completamente virtual. La docente Andrea Socastro, entrevistada especialmente para este capítulo por ser una de las docentes que desarrolló la formación a estudiantes, habló sobre el origen de esta idea ya que fue una de las autoras del PIA durante la formación de formadores:

... el proyecto del que formé parte, el proyecto integral de actuación tenía que ver con el desarrollo de las capacidades de lectoescritura, sobre todo en los alumnos ingresantes. Era la idea comenzar con los alumnos que venían de afuera y se integraban a la universidad para desarrollar sus capacidades en lectoescritura, en tecnología, TIC y eso. Y también, lograr autonomía dentro de esas capacidades en las que está trabajando SOLIDARIS; poder trabajar con ellos en eso. Y el proyecto se llamaba Camino al Nobel. Incluía..., incluye una serie de contenidos relacionados con lectura, escritura académica y desenvolvimiento en la oratoria..., poder trabajar con ellos y desarrollar esas capacidades que a veces no vienen tan preparados (Entrevista a Andrea Socastro, 4 de agosto de 2020).

La otra docente de la formación, María Belén Rossner, también entrevistada para esta ocasión, ahonda en cómo se fue dando esa sinergia entre lo armado previamente en la institución y el PIA:

... hasta lo que sé, es que se había incorporado al Proyecto SOLIDARIS este otro proyecto que es de la universidad, que trabaja también las mismas capacidades, digamos, y de ahí surge la propuesta de incorporar el curso de nivelación online, que es el que ya está programado por el PAD [Programa de educación a distancia de la Universidad del Salvador], digamos, o coordinado por el PAD, y que ese curso se realizaría, digamos, en el ámbito de los dos proyectos que estaban en curso y que estaban muy relacionados entre sí porque tocaban los mismos temas (Entrevista a María Belén Rossner, 6 de agosto de 2020).

Ambos proyectos, el PIA Camino al Nobel –modalidad semipresencial– y el LEA –modalidad a distancia, en esta propuesta en particular–, habían surgido a partir de identificar necesidades semejantes respecto al desarrollo de habilidades específicas de lectura, escritura y oralidad en el ámbito académico. Esta sinergia complementaria se ha materializado en una formación para el fortalecimiento de la comunicación oral y escrita principalmente, a la vez que favorece el trabajo para el desarrollo de competencias de autonomía y manejo de TIC. Las dos primeras competencias mencionadas –comunicación oral y escrita, y autonomía– resultan siempre necesarias en estudiantes que ingresan a la universidad y deben adaptarse a este nuevo *escalón* educativo. La modalidad semipresencial permitía también trabajar sobre otras competencias favoreciendo la autonomía, profundizando en el uso de TIC y promoviendo el protagonismo de los estudiantes respecto de sus aprendizajes y formas de estar en la universidad.



Implementación del PIA Nobel-LEA

Al inicio de este año, la mayoría de los recursos que se habían desarrollado o estaban en desarrollo guardaban un fuerte componente de presencialidad. Entre los compromisos asumidos para la formación de estudiantes, docentes y no docentes también, el PIA Nobel-LEA no era la excepción. Sin embargo, la propuesta –llevada adelante por dos docentes altamente comprometidas con los estudiantes y la actividad– estaba pensada con una duración de cuatro semanas que incluirían actividades presenciales de trabajo sobre las competencias específicas, tanto individuales como grupales, y actividades autónomas, asincrónicas a través del campus virtual de la USAL.

Así, se definió que esta propuesta de formación tuviera como destinatarios a los ingresantes a la carrera de Agronomía –se trataba de un grupo de 27 estudiantes–, como módulo obligatorio integrante de una de sus materias de primer año de la carrera. Junto al inicio del año académico en el mes de marzo, comenzaron las actividades con los estudiantes.

Es importante resaltar que se seleccionó que la actividad fuera para los ingresantes a la carrera considerando que podrían ser los más favorecidos y sacar mayor provecho de ella, ya que los resultados impactarían en toda su formación superior, tal como lo plantea María Belén Rossner:

Yo creo que tiene mucho que ver con el perfil de alumnos que tenemos, que es un perfil de alumnos que, bueno, como ya lo sabés vos, son muchas veces la primera; la primera experiencia con la universidad la tienen ellos. Los padres, en muchos de los casos, no son universitarios o han cursado alguna carrera superior, pero no universitaria; son chicos que están trabajando en el campo y que su contacto con, por ejemplo, en escuelas rurales, o en escuelas... acá se les dice EFA, digamos, escuela de familia agrícola, que son con alternancia con trabajo en el campo. Entonces, son chicos que esas capacidades justamente de comunicación y de uso de tecnologías son las que menos se desarrollan en todo su tramo educativo, y llegan a la universidad ya con una baja habilidad, digamos, en manejar eso. Entonces, por eso, creemos que es muy importante que la adquieran, digamos, y, sobre todo, en los primeros años para que su transcurso en la carrera sea menos traumático, digamos, que no lleguen a cuarto y quinto todavía con dificultades (Entrevista a María Belén Rossner, 6 de agosto de 2020)

En Argentina, frente a la situación de emergencia sanitaria mundial y, dado que comenzaban a presentarse contagios por circulación comunitaria, las autoridades nacionales decretaron un estado de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en todo el país a partir del 20 de marzo, es decir, luego de la primera semana de clases.

En estas circunstancias fue necesario idear mecanismos que permitieran seguir trabajando y garantizando la continuidad de la formación. Se trataba también de defender y profundizar en la construcción de una ciudadanía activa en la universidad desde la perspectiva del Proyecto SOLIDARIS, particularmente en estos tiempos actuales de crisis. Resultó menester buscar la manera de poner a disposición de los estudiantes los recursos y el trabajo sobre estas



competencias para acompañar la inserción y la permanencia aún y a pesar del contexto. La gran pregunta del momento era: ¿cómo colaborar en sostener la formación para una ciudadanía activa frente a necesidades diferentes, muchas de ellas nuevas, tanto de estudiantes como de docentes? Una vez más, el trabajo articulado, comprometido y centrado en las necesidades de los estudiantes, en particular, y de la comunidad educativa, en general, se hizo presente.

En un primer momento, fue necesario identificar y reconocer la complejidad del tiempo del inicio. Se trataba de pensar la continuidad académica y pedagógica de estudiantes ingresantes a la universidad que poco la habían pisado, literalmente; que no sabían qué era eso de convertirse en estudiantes universitarios; provenientes de familias que, en muchos casos, tampoco contaban con esas experiencias. Muy bien lo expresan ambas docentes:

Por eso yo te comentaba, trabajé siete años con alumnos de cuarto y este es mi primer año con alumnos ingresantes entonces. Uno sabe que los ingresantes son diferentes, pero, bueno, lo viví de primera mano, digamos, y se nota mucho. Ellos pasan de la experiencia de estar en su año *senior* [de la escuela secundaria, nivel medio] donde ya saben todo cómo funciona y son los que más saben, digamos, o los que mejor se desenvuelven dentro de lo que es la instancia de la educación secundaria y ahora pasan a ser los inexpertos nuevamente, ¿no? Los ingresantes, que no conocen bien de qué se trata, no conocen bien la cultura universitaria en la que están empezando a caminar (Entrevista a María Belén Rossner, 6 de agosto de 2020).

Yo trabajé en escuelas secundarias. Hace tres años dejé la secundaria, estoy de licencia y veo que no se trabaja..., que ellos tienen muchas facilidades. Y ellos ingresan al terciario/universitario creyendo que se les va a dar las mismas facilidades que les da el sistema en secundaria, y creo que, ahí, es donde fallan. Entonces, hay que trabajar mucho la responsabilidad. Pero sí me pareció que eso les ayudó, la capacitación les ayudó a darse cuenta del nivel en donde estaban y que no era lo mismo que habían transitado durante 5 o 6 años (Entrevista a Andrea Socastro, 4 de agosto de 2020).

Todo paso de un nivel educativo a otro conlleva gran complejidad, implica un proceso y un tiempo de adecuación al contexto, a los nuevos actores, roles y funciones. A esto se suma que en Argentina no es alto el porcentaje de los graduados de las escuelas medias que continúen y sostengan estudios en el nivel de educación superior. Adicionalmente, las condiciones de aislamiento han tenido un fuerte impacto en todos y han acrecentado los miedos e incertidumbres. ¿Cómo acompañar en ese inicio? ¿Cómo favorecer la permanencia? ¿Cómo defender los esfuerzos hechos por los estudiantes y sus familias?

También se hicieron más evidentes algunos obstáculos conocidos y semejantes a los que fueron encontrando todas las instituciones educativas en la búsqueda decidida de mantener la continuidad pedagógica. Las dificultades y diferentes posibilidades –o imposibilidades– de conectividad o disponibilidad de recursos y la tecnología adecuada para el acceso a los materiales se hizo más visible dejando expuestas las desigualdades y carencias.



Particularmente, este aspecto era bien conocido en la sede donde la inestabilidad o falta total de conexión a internet es habitual en la zona. Ante este contexto, los discursos globales, aun los nacionales, no se ajustaban a la realidad local de la delegación. El modo en el que se proponía la continuidad pedagógica no parecía ser del todo viable en este caso; requeriría de algunos ajustes que se adapten a un entorno de ruralidad.

Se trabajó en el ajuste de la propuesta a un curso completamente virtual, que articulaba lo asincrónico, la distancia, lo remoto con «el vivo», lo sincrónico. Consistió en una propuesta de tres encuentros sincrónicos y cuatro semanas de actividades asincrónicas, además de dos foros de interacción. Durante estas instancias, los estudiantes abordaron el material presentado en la plataforma, participaron de los espacios de intercambio y presentaron los trabajos entre los que se incluían la elaboración de diferentes piezas de comunicación escrita y oral. Todo esto sin perder de vista el objetivo principal, es decir, el trabajo para el fortalecimiento de la comunicación oral y escrita, el desarrollo de competencias de autonomía y manejo de TIC. Como ya se indicó, todas ellas resultan siempre necesarias en estudiantes que ingresan a la universidad y deben adaptarse a este nuevo nivel educativo, pero la última ofrecía un valor agregado muy significativo en el contexto en que se implementó.

Resultados de la experiencia formativa

Como se señaló, tanto para el desarrollo y seguimiento del PIA Nobel-LEA como para esta investigación, antes de comenzar esa formación, los estudiantes completaron la herramienta de autoevaluación sobre esas tres competencias y la volvieron a completar al finalizar la capacitación. Esto permite tener un comparativo de ambos tiempos en función de la percepción de ellos mismos. Asimismo, se fueron realizando encuentros semanales entre los docentes y los académicos que permitieron un seguimiento continuo y ajustes a las necesidades o dificultades que se fueron planteando. En este apartado se recogen estos resultados junto a las apreciaciones de las docentes que se evidenciaron en las entrevistas en profundidad y a los resultados de encuestas a los estudiantes sobre el desarrollo del curso realizadas por la Secretaría de Planificación, Desarrollo y Gestión Curricular.

En primer lugar, es importante destacar que esta experiencia exigió un rol docente más activo que pudiera atender los cambios en el registro y uso del tiempo por parte de los estudiantes, la desorganización que manifestaban al inicio por el aislamiento, la necesidad de un mayor contacto y el uso de los canales de comunicación, el aprendizaje de ese uso de la comunicación, la introducción guiada y andamiada a la plataforma y las primeras actividades. En definitiva, que pudieran acompañarlos de cerca en el aprendizaje de ser estudiantes universitarios.

Bien, al principio estaban muy... es como que estaban muy perdidos, me sale (risas) estaban en una, ehh, en una...no sé. Me escribían un correo diciéndome, por ejemplo: «profesora, no puedo ingresar a la plataforma; ¿me puede mandar usted el



link porque como al ponerlo en el buscador no lo encontraba?». Entonces se les enviaba el *link* de acceso, entraban y: «No recuerdo mi clave». Entonces, es como que costaba mucho que ellos se hagan cargo de su responsabilidad de «Bueno, es mi responsabilidad». Así como yo me subo a un transporte y llego al edificio y entro al aula, ehh en esta instancia virtual ellos habían perdido el rumbo de qué tenían que hacer y cuándo tenían que hacerlo. Entonces, muchos demoraban hasta el último día, para ingresar a la plataforma. Entonces, eso fue en un primer momento hasta que tuvimos el primer encuentro sincrónico y, entonces, nosotros les explicamos y yo les hablé bastante del tema de responsabilidad y autonomía; que ellos ya son estudiantes universitarios y, más allá de que es un aula virtual y no un aula física, tienen la obligación de estar atentos a los correos, estar atentos a los mensajes de los foros, estar atentos a los mensajes de la plataforma, entrar y hacer las actividades que se les propone. Digamos, más allá de que no sea en una instancia presencial, entonces, después de esa pequeña experiencia, empezó a funcionar mejor; empezaron a acceder, se preocupaban un poco más. «Profe no encuentro donde está la actividad que usted nos dijo que falta». Entonces sí había bastante de andamiaje, es decir, «tenés que entrar al foro tal... tenés que entrar a tal...». Como que a ellos les costó el «bueno, entro al curso y busco en todas las pestañas», por decirlo de alguna manera, a ver dónde está lo que debo hacer. Entonces, como que necesitaban mucho refuerzo de asegurarles que sí, es ahí, ese lugar al que tenés que acceder. Eso sucedió todo el tiempo (Entrevista a María Belén Rossner, 6 de agosto de 2020).

Todo esto requirió necesariamente de un trabajo docente de *convocatoria personal, salir a buscar, y profundizar y multiplicar* los canales de comunicación; de mayor flexibilidad de las propuestas pedagógicas, siempre intentando generar tramas pedagógicas y didácticas que resulten convocantes y relevantes frente a la multiplicidad de estímulos a los que estaban expuestos. Esto redundó en revisión, monitoreo y ajustes permanentes en la planificación por parte de los docentes. Se requirió así del trabajo en equipo permanente y sistemático entre las docentes, los referentes de la carrera y del equipo de SOLIDARIS para pensar en conjunto.

Efectivamente, la formación ofrecida permitió el trabajo para el desarrollo de competencias que impactó de manera significativa y favoreció el ingreso y la permanencia de este grupo de estudiantes noveles en la universidad en medio de esta redefinición del *contrato escolar*.

MB: Te iba a preguntar de estas dificultades que vos mencionabas, y que antes habías mencionado también en cuanto a que esto había generado algunas bajas, algunas deserciones de alumnos. Vos mencionabas que eran 30 ingresantes, luego iniciaron la formación en este proyecto 27 alumnos. A lo largo de este proceso, vos decís que se desvincularon o desertaron algunos, ¿Cuántos, más o menos, crees que fueron los que desertaron o que pasaron a [la carrera de] Veterinaria?

AS: A Veterinaria creo que pasaron dos. Y los que se desvincularon son cuatro o cinco. Dos con seguridad. Hasta recuerdo los apellidos; por el tema de conectividad, no tenían acceso. Incluso había un alumno que, presencial, hasta llegaba más tarde y tenía inconvenientes los días de lluvia porque no podía salir del campo donde trabajaba o donde vivía para llegar a la clase. Y había otro chico que no tenía wifi para poder conectarse y asistir a las clases. Y los demás, son dos o tres más que, ahora,



las últimas clases [de la materia en la que se insertó este módulo de formación], no tuvimos novedades con la ingeniera Belén Rossner. Insistimos, llamamos, pero... Se llamó, se mandó *mail*..., no tuvimos respuesta, no sabemos cuál fue el motivo.

MB: ¿Qué pasó?

AS: Pensamos que tiene que ver con esto del acceso... También, toda la situación económica a la que nos llevó esta pandemia que, también, jugó contra (Entrevista a Andrea Socastro, 4 de agosto de 2020).

Estos datos van en línea con información recogida en la encuesta de opinión sobre la calidad académica realizada a los estudiantes sobre la formación; esta fue respondida por 25 de los 27 participantes. En primer lugar, destacan la correspondencia entre el programa de la actividad y lo impartido, así como el tiempo de la formación respecto de los contenidos y la metodología. En segundo lugar, y también muy bien valorado, se encuentra el rol del docente en términos de que favoreció el intercambio a través de los foros de discusión. En tercer lugar, indican que, en término medio, la modalidad les pareció adecuada para esta formación y que la plataforma resultó amigable. Sin embargo, observan como mayor dificultad la autogestión del tiempo. Esto mismo señala una de las docentes cuando menciona que:

La mayoría expresaba que entendía que era falta de, digamos... que no era una mala programación del curso, sino que era un tema relacionado a falta de compromiso inicial que después se fue acumulando, digamos, hasta que pudieron organizar sus horarios (Entrevista a María Belén Rossner, 6 de agosto de 2020).

Además, a partir del uso de una herramienta de autoevaluación diseñada desde el Proyecto SOLIDARIS, pudo medirse la percepción de los estudiantes respecto de la formación en estas competencias. Con este instrumento se hizo una medición inicial y una medición final. En cuanto a la comparativa, es importante señalar que únicamente la mitad de los estudiantes pudieron realizar la segunda medición. Por esto, los resultados de esta comparación solo se pueden valorar como tendencias. Sin embargo, estas tendencias ven robustecida su validez por la implementación de la técnica entrevista a las docentes, quienes las respaldan con sus dichos, logrando una triangulación intrametodológica que brinda mayor soporte a esta investigación.

Hecha la aclaración, a continuación se desarrollan los resultados de la comparación entre los arrojados por ambas autoevaluaciones, conceptualizados como tendencias. Sobre la competencia de comunicación oral y escrita, los estudiantes percibieron mayores obstáculos en realizar evaluaciones escritas. También notaron un aumento en la dificultad de escribir textos académicos, respetando la ortografía y la sintaxis. Seguramente, este aumento en la dificultad para realizar escritos pueda estar vinculado al cambio en el nivel educativo y el aumento en la exigencia que ello supone. Asimismo, consideraron que, luego de la formación, citan con mayor frecuencia referencias de sitios de internet y ha aumentado la tendencia a buscar información adicional para comprender textos académicos.

En cuanto a la competencia autonomía, las tendencias marcaron cierto declive en la expresión de ideas en las actividades grupales. Esto sigue en línea



con la baja participación crítica y colaborativa en debates sobre cuestiones de desigualdad social. No obstante, se identificó una mejora leve en la tendencia respecto a ser más independientes y tener iniciativa propia.

Con respecto a lectura y escritura, creo que la tendencia era que mejoraron un poco en tema a la redacción y al uso del vocabulario, a los escritos académicos... Aparte, se veían las producciones. Se vio en las producciones que hicieron y en las posteriores, más todavía, el tema de armar un párrafo, el tema principal y demás, los títulos. Ellos, creo, habían respondido que sí, que habían mejorado un poco en eso, y se notó. También con respecto a la autonomía. Más allá que no todos completaron..., aunque ellos dicen que son autónomos, que lograron mayor autonomía, pero no completaron todo el diagnóstico de la autoevaluación. Porque nosotras, la primera vez, estuvimos con ellos, los ayudábamos y, ahora, era como que solos no pudieron hacerlo. Pero sí se ve en el trabajo, digamos, en esas investigaciones que ellos hacían: buscaban lecturas. O sea, realmente fueron autónomos. Sin que nosotros le estemos diciendo: «vayan, busquen, tienen que mirar», ellos venían o hacían consulta con respecto a lo que investigaron, leyeron. Entonces ahí se notó que ellos también buscaban por su propia cuenta (Entrevista a Andrea Socastro, 4 de agosto de 2020).

Respecto del manejo de TIC, sería injusto considerar que los resultados se deben exclusivamente a esta formación. El hecho de que todas las actividades curriculares transmutaran a la educación a distancia ha sido de gran impulso. La única dimensión de esta competencia que demostró significativos cambios en el *postest* fue que, según los estudiantes, se encontraban más familiarizados con Moodle o Blackboard, entre otras plataformas educativas.

En términos generales, podría sostenerse que, en la segunda medición, la tendencia fue que los estudiantes se autopercebieron menos cualificados en varias de las dimensiones de cada competencia. Una docente arrojó el siguiente análisis y propuesta sobre esta situación.

Entonces, ellos se autopercebían –yo creo– que de una manera más exitosa porque todo lo que venían... y después de haberse enfrentado en realidad, a tener que usar esas capacidades que en teoría tenían, se dieron cuenta que no las tenían y la segunda instancia nos muestra eso ¿no? Una visión, tal vez más realista, de su situación y la primera, por ahí, no tan realista. Porque a mí me sorprendía cuando veía las encuestas [iniciales] y decían que manejan bien la tecnología y yo decía, pero no es la realidad que yo me encuentro en la plataforma, digamos. Entonces, me parece, por ahí, no sé si sumarle, tal vez, a la autopercepción algún otro tipo de evaluación, de prueba de esa capacidad específicamente.

[...]

Bueno, una de las cuestiones a trabajar es el tema del momento en el que se realizaron, por ahí, el diagnóstico de autopercepción anterior y posterior al curso. Engloba varios efectos que fueron los que estuvimos hablando. Tal vez, pensar en herramientas que podamos utilizar para separar esos efectos de alguna manera, porque el efecto cambio de cultura de secundario a universidad, además del efecto, en este caso, aislamiento se nos sumó al efecto del curso ¿no? Entonces, eso por ahí habría que pensarlo, no sé, desarrollar algunas herramientas que nos permitan



separar estos efectos, tal vez hacer un proceso más largo o que la autoevaluación inicial no sea antes de un cierto proceso y que ellos entiendan, que puedan medir efectivamente sus capacidades mínimamente. Un mes de cursado donde ya se enfrenten a estos desafíos, de una redacción o algo que ven que les falta y después, tal vez, hacer la primera encuesta de diagnóstico y ahí sí podríamos ver una segunda instancia que me devuelva qué pasó con el curso y no qué pasó con el inicio ¿no? (Entrevista a María Belén Rossner, 6 de agosto de 2020).

Tal como lo plantea la docente, podría especularse que esas tendencias descritas son resultantes del cambio de nivel de educación –del secundario al universitario– y del cambio en las representaciones de algunos conceptos que se evalúan en la herramienta, como la dificultad de las evaluaciones escritas. Quizás podrían ser más fiables las respuestas en la primera medición diagnóstica si se aplicara con estudiantes que no estén en su primer cuatrimestre universitario de manera que no respondan con su ideario aún de alumno del nivel medio, sino que ya se hayan enfrentado a la redefinición del contrato pedagógico y tengan mayor conciencia de qué se espera de un estudiante de nivel universitario.

Haciendo una evaluación más general de los resultados, se considera que disponer de nuevos recursos para permanecer en la universidad y favorecer las trayectorias académicas de los estudiantes también construye ciudadanía al facilitar y fortalecer el compromiso de estos con su formación y su inserción social y profesional futura.

Pero me parece que un paso muy importante que tiene el proyecto es que hizo una propuesta explícita; una situación con un diagnóstico y una propuesta explícita para solucionarlo [...] que nos ha obligado explícitamente a los docentes de las distintas áreas que tocan estos temas a que, bueno, trabajemos en conjunto, armemos un curso, una capacitación para todos los alumnos que perciban que tienen esta necesidad. Porque este curso es la primera vez que se hace, digamos, entonces, pero para todos los otros que ya están cursando y que perciben esa necesidad podemos tener esta otra instancia de capacitación, que trabajemos más coordinadamente. Eso es algo muy positivo. Otra cuestión positiva que nos acerca a los docentes y alumnos de las ramas más biológicas a contenidos menos biológicos, más tendientes a lo humanístico y lo social, que a mí me parece que es un abordaje que es necesario también en estas carreras porque si no nos sesgamos (risas) como ingenieros agrónomos y nos olvidamos del resto del contexto social, digamos, y me parece que eso es súper importante, como docente de la universidad y como participante de este curso, y de este proyecto me parece que, es... Vale la pena hacerlo, es necesario que los alumnos desarrollen esas capacidades y también desarrollen esa percepción de lo social y de lo humano que, si no, en el transcurso de la carrera se pierde, digamos. Eso también me pareció súper positivo. El empezar a usar herramientas tecnológicas y virtuales en este contexto no lo hubiésemos podido hacer si no fuese por eso. Así que también me parece súper positivo tener estas herramientas de instancia virtual. Y el acompañamiento de los docentes y de los involucrados en el proyecto formando un solo equipo. Entonces no había partes, éramos todos un equipo y todos íbamos, o perseguíamos ese mismo objetivo, a pesar de que no todos estábamos involucrados en la misma cantidad de tiempo.



Yo sentí que me sumé a un equipo que funcionaba y fui parte del equipo desde el inicio. Eso también me parece muy positivo (Entrevista a María Belén Rossner, 6 de agosto de 2020).

También, esta experiencia permitió la sinergia entre diferentes actores, recursos y áreas de la Universidad puestas al servicio de una tarea común que beneficiaría no solo a un grupo de estudiantes. A su vez, se ha logrado consolidar un equipo de trabajo que ya está pensando en el modo de dar continuidad a estos modelos de formación en función de las necesidades que se identifican en los grupos de estudiantes más avanzados en la carrera.

REFLEXIONES FINALES

Ahora bien, a partir de lo expuesto no quedan dudas de que la experiencia ha brindado un saldo positivo. Esto lleva a plantearse cómo sostener esta formación transversal y cómo continuar trabajando desde los objetivos planteados, pero para un mayor número de beneficiarios.

En principio, este proceso ya comenzó y así lo señalaban las docentes.

MB: Claro, eso te iba a decir. Es decir, que ustedes continuaron, de alguna manera, la formación y la capacitación de estos alumnos en estas competencias con estos mismos objetivos una vez terminada esta formación específica, o sea, a lo largo de todo el cuatrimestre.

AS: A lo largo de todo el cuatrimestre, sí. Incluimos la elaboración de proyectos de investigación, que antes no estaba incluido en el programa y, como ya habíamos hecho esa capacitación en lectura, escritura, técnicas e insistíamos, agregamos nuevos contenidos para que ellos tengan ya conocimiento para el año que viene, en otras materias donde sí le van a solicitar estas producciones relacionadas con la carrera.

[...]

Yo creo que les va a servir para otras materias. Investigaron y encontraron un montón de herramientas. Lo mismo nos pasó en otros, pero esto ya fue fuera de la capacitación, digamos. Pero, por eso digo, que estaba bueno hacer el diagnóstico después, ¿no?, el segundo diagnóstico. También con el tema para elaborar mapas conceptuales: les dábamos lecturas de libros y sobre investigación, pero para que elaboren mapas conceptuales con programas. ¡Muy lindos mapas! Buscaron aplicaciones también para las presentaciones.

MB: Es decir que siguieron trabajando en estas competencias a lo largo de toda la materia, no solamente en el marco y en el contexto del proyecto.

AS: Claro, sí. Y ellos también agradecían el tema de... E, incluso, seguimos trabajando en escritura y oralidad hasta en las redacciones de los correos electrónicos. Trabajamos eso, cómo debían dirigirse a los docentes, más allá de la confianza que haya, a través del correo. Hicimos una clase especial de eso y de carta formal.

[...]

Sí me parece bueno, sí, seguir implementándolo el año que viene, mejorándolo, digamos, y seguir implementándolo, y hacer un proceso con esto. Sobre todo con estos alumnos con los que se comenzó hasta llegar al final. Y yo creo que ellos van a mostrar ahora, estoy convencida que van a mostrar un gran avance o lo positivo de esta capacitación, ahora, cuando rindan el examen final que tienen que



hacer sus presentaciones escritas. Ahí vamos a tener más resultados de lo que fue. En sus presentaciones escritas y, después, en su defensa en las mesas vamos a tener una visión más amplia del impacto que logró esta capacitación (Entrevista a Andrea Socastro, 4 de agosto de 2020).

Nosotros tenemos la materia de metodología en primer año, tenemos otra que es taller de formación que también trabaja lo que es metodología de investigación, y tenemos una tercera que trabaja lo que es taller de tesis para los trabajos finales de graduación; entonces, al comunicarse, desde el equipo del proyecto, y del equipo docente del primer curso empezar a comunicarnos con los otros docentes y contarles la idea, se interesan mucho porque también lo ven como algo necesario solo que, por ahí, no tenían esta instancia de estas herramientas. Entonces, ahora, estos otros docentes se han incorporado para esta segunda instancia de capacitación con otro grupo de alumnos, para hacer una capacitación coordinada entre todos los docentes que son de la misma área dentro de la carrera y que sea constante; que todos los años tengan, tengamos posibilidades de hacer una capacitación para los alumnos que lo necesiten como optativa, y que empecemos a trabajar más coordinadamente. Entonces, vos en primero tenés un primer nivel de conocimientos. Llegan a tercer año y el profesor de tercer año, como ya estuvo en el curso con los docentes de primero, ya tiene un segundo nivel de profundidad. Y vamos a ir aumentando esos contenidos de nivel de profundidad de una manera más coordinada, más allá de lo programático del programa de la materia. Eso me parece buenísimo (Entrevista a María Belén Rossner, 6 de agosto de 2020).

Estas acciones formativas resultan valiosas y se trascienden a sí mismas, como ya señalan las docentes. La generación de propuestas sinérgicas resulta inevitable y altamente capitalizable. Entre los valores más sobresalientes, se encuentra la conformación de equipos interdisciplinarios y de diferentes áreas de la universidad que se comprometen a trabajar para *marcar la diferencia*.

Yo creo que lo que tiene de novedoso el proyecto de involucrar gente de lo social con lo biológico, las ramas blandas con las ramas duras, tiene esos beneficios de... nosotros le decimos vigor híbrido. Cuando mezclas dos cosas diferentes, lo nuevo sale diferente, digamos. Entonces, me parece que eso está muy bueno del proyecto en sí y de la visión de equipo que se mantiene en el proyecto y que todos tenemos el interés en formar mejores ciudadanos y empezar a sumar gente que tenga ese interés para que estas propuestas sean cada vez mejores. Eso es buenísimo, digamos, dentro de la universidad y, como proyecto en general, que se puedan, ojalá, seguir manteniendo estas líneas de trabajo en la universidad y en la delegación, que son súper importantes para mejorar el desempeño de nuestros profesionales, de nuestros alumnos que serán profesionales y que serán ciudadanos del mundo, finalmente.

MB: Sí. Ahora que te escucho, me viene de alguna manera el ideario de la universidad, de la formación integral y no, solamente, la técnica

MBR: Exacto, exacto. Es todo un cambio de paradigma para la universidad en sí. O sea, la universidad, como institución, más allá de la del Salvador específicamente –que ya tiene esta visión más integral incorporada literalmente–, pero la universidad



como institución en sí, tiene este paradigma de decir «bueno, sí, formo profesionales, pero también formo personas» (Entrevista a María Belén Rossner, 6 de agosto de 2020).

Desde el marco en el cual se origina la propuesta, sus destinatarios, la composición del equipo de trabajo, la sinergia entre las diferentes áreas involucradas y los resultados, esta experiencia refleja con claridad la esencia y el objetivo del Proyecto SOLIDARIS persiguiendo la capacitación de personal académico y no académico con el propósito de mejorar el apoyo a la comunidad universitaria, en especial a colectivos con especiales dificultades, facilitando su inclusión activa en la universidad y el empoderamiento para su desarrollo socioeducativo.

Se impone ahora el desafío de continuar, sostener, multiplicar y profundizar acciones como esta dentro y fuera de la Universidad del Salvador, haciendo propio este objetivo que en todo se asocia al ideario institucional. En la sede San Roque González de Santa Cruz ya se ha comenzado a andar este camino.

BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, Paula (julio-agosto de 2004): «El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria», *Educere*, 8(26), 321-327. <https://www.academica.org/paula.carlino/104>
- Carlino, Paula (2005): *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <https://www.academica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Catalano, Ana (2018): «Tecnología, innovación y competencias ocupacionales en la sociedad del conocimiento». *Documento de Trabajo XXII*, OIT: Argentina.
- Delors, Jacques (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Gagliano, Rafael, y Puigrós, Adriana (2004): *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Sta. Fe: Homo Sapiens.
- Ganimian, Alejandro (2012): *Informe sobre el desempeño de Argentina en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)* <http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/08/Informe-PISA-Argentina-20121.pdf>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). (30 de diciembre de 2006). *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. L 394, 10-18.
- Rossner, María Belén (6 de agosto de 2020). Entrevista. (M. Bricchi, Entrevistador)
- Ruiz-Morales, Jorge (2018): «Aprendiendo en base a problemas y trabajo por proyectos de investigación en Ciencias Sociales», en R. Porlán, y E. Navarro, *Jornadas de formación e innovación docente del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 1460-1477.
- Ruiz-Morales, Jorge y Riera, Danisa (2020): *Proyectos formativos en competencias clave SOLIDARIS para la construcción de una ciudadanía activa*. Sevilla: INNOVAGOGIA V.
- Socastro, Andrea (4 de agosto de 2020). Entrevista. (M. Bricchi, Entrevistador)
- Valderrama-Hernández, Rocío, y Calbet Montcusi, Meritxell (2019): *Formación en competencias para una sociedad inclusiva: Programa marco de capacitación para profesores y personal universitario no docente*. Sevilla: SOLIDARIS. <http://proyectosolidaris.org/wp-content/uploads/2016/02/WP3-Guia-didactica-Marco-de-Capacitacion.pdf>





Acciones de inclusión de la red internacional SOLIDARIS en la Universidad Estatal de Paraíba (Brasil)

CHRISTIANO CORDEIRO SOARES, MARIA CEZILENE ARAÚJO DE MORAES, CLÁUDIO SIMÃO DE LUCENA NETO, EDUARDO GOMES ONOFRE Y GILBERTO RODRIGUES CARNEIRO

Universidad Estatal de Paraíba

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo principal discutir las acciones de los proyectos de inclusión coordinados por la Oficina de Relaciones Internacionales y el Núcleo de Educación Especial (NEDESP), de la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB, Brasil). Estos proyectos forman parte del programa universitario de expansión de la red internacional SOLIDARIS en UEPB, vinculado a la Unión Europea. Las acciones presentadas en este artículo se llevaron a cabo entre agosto y diciembre de 2019. Utilizamos la observación participativa como herramienta metodológica y desarrollamos las siguientes acciones: talleres y cursos de braille y lengua brasileña de señas (Libras), asistencia psicopedagógica a estudiantes de la UEPB con discapacidad, acciones educativas en instituciones educativas para personas con discapacidad visual y en escuelas regulares que tenían estudiantes con discapacidad, y talleres de juegos y materiales lúdicos didácticos que median el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos matemáticos y del idioma portugués para estudiantes con discapacidades o no. Los resultados indicaron que las alianzas entre universidades, a nivel nacional e internacional, y entre universidades y instituciones de educación especial y regular; proporcionar un espacio en el entorno académico para estudiantes con discapacidad y ofrecer talleres y cursos sobre materiales educativos accesibles para todos los estudiantes y sobre materiales adaptados para estudiantes con discapacidad son acciones que promueven la inclusión de estos estudiantes en las universidades. Concluimos que, en un proceso de internacionalización donde se presentan y discuten acciones estratégicas inclusivas se favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades y se rompen viejos estigmas hacia ellos.



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, no se puede negar la importancia de la internacionalización en el entorno universitario, en vista de ser considerado un fenómeno que aporta mucho a la educación superior, por trabajar junto con la enseñanza, la investigación y la extensión. Soares *et al.* (2019) afirman que el proceso de internacionalización cambia el contexto nacional e internacional de las instituciones de educación superior (IES), además de generar impactos significativos en la docencia y los proyectos de extensión e investigación desarrollados en dichas instituciones.

Así, el presente artículo tiene como objetivo principal discutir las acciones de los proyectos de inclusión coordinados por la Oficina de Relaciones Internacionales y el Núcleo de Accesibilidad y Inclusión (NAI) de la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB, Brasil). Estos proyectos forman parte del programa universitario de expansión de la red internacional SOLIDARIS en UEPB, vinculado a la Unión Europea. Las acciones presentadas en este artículo se llevaron a cabo entre agosto y diciembre de 2019.

La Universidad Estatal de Paraíba (UEPB), fundada en 1966, es una institución de educación superior (IES) pública, situada en el estado de Paraíba, al noreste de Brasil, y tiene ocho campus universitarios distribuidos en diversas regiones. El mayor campus universitario de la UEPB es el Campus I, situado en la ciudad de Campina Grande, la segunda más desarrollada del estado de Paraíba.¹ Ofrece diversos cursos de grado y posgrado (*lato sensu* y *stricto sensu*) en todas las áreas del conocimiento. Actualmente, cuenta con aproximadamente 20 000 alumnos.

La UEPB contribuye en gran medida a la formación inicial y continuada de profesores, ya que ofrece cursos que abarcan todas las licenciaturas, así como programas de posgrado en el área de enseñanza y educación, pensando siempre en ofrecer una formación que contribuya con la práctica docente y que responda a posibles necesidades educacionales de los estudiantes con discapacidad, así como aquellos oriundos de ambientes socioeconómicos desfavorables, de comunidades quilombas o pueblos autóctonos. De esa manera, ejerce, además de la excelencia académica, un impacto social importante en todo el estado de Paraíba desde las ciudades donde se ubica cada campus, toda vez que busca educar promoviendo siempre la investigación, la enseñanza, la cultura y los trabajos de extensión. Realiza todo eso con el instinto de fomentar también una aproximación a la sociedad de un modo general. Es en ese contexto que se establecen los pilares centrales de los presupuestos de la educación inclusiva, una acción educativa que comprende la diversidad.

Para Sargsyan-Sablóng y Onofre (2016), por delante del aumento de la matrícula de estudiantes con discapacidad en las instituciones de educación superior, las universidades buscan enfrentar los desafíos en relación a este tema, no solamente en la planificación del espacio, sino también en crear acciones

1. La ciudad más desarrollada del estado de Paraíba es la capital João Pessoa, situada en el lugar más oriental de América.



pedagógicas que vengan a responder las necesidades educacionales especiales de estos estudiantes.

Destacamos que los sistemas educativos brasileños han experimentado cambios en las últimas décadas que desencadenaron una serie de factores positivos en cuanto al acceso y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en todos los niveles. Estos cambios, que se basaron en disposiciones legislativas, también permitieron que más estudiantes con discapacidad tuvieran acceso a la red de educación básica. Así, en las escuelas ordinarias se han puesto en práctica metodologías de enseñanza que favorecen la inclusión, escolar y social de los estudiantes con discapacidad. Estas metodologías favorecieron el desarrollo de las habilidades cognitivas, afectivas y sociales de estos estudiantes, que comenzaron a llegar a las instituciones de educación superior. Esta declaración se basa en datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), que afirma que la matriculación de estudiantes con discapacidad en la educación superior, trastornos globales del desarrollo o altas capacidades aumentó en Brasil entre 2009 y 2016 de 20 530 a 35 891 estudiantes, la mayoría de los cuales pertenecen al primer caso (Brasil 2016).

La disposición legal más reciente para garantizar los derechos de las personas con discapacidad en Brasil es el Estatuto de las Personas con Discapacidad, instituido por la Ley 13 146 del año 2015, que define en líneas generales en su artículo vigésimo séptimo que:

La educación es un derecho de las personas con discapacidad, garantizando un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y el aprendizaje a lo largo de la vida, con el fin de lograr el máximo desarrollo posible de sus talentos y habilidades físicas, sensoriales, intelectuales y sociales, de acuerdo con sus características, intereses y necesidades de aprendizaje (Brasil 2015: 19).

Las universidades deben estar preparadas para recibir estudiantes con discapacidad tanto en las dimensiones arquitectónicas como en la búsqueda de dotar de recursos didácticos que garanticen su aprendizaje en cursos de grado y posgrado.

Además del aumento de estudiantes con discapacidad en la educación superior brasileña, hay investigaciones que muestran que el contingente de estos estudiantes también es mucho más heterogéneo en términos de edad, sexo, nivel socioeconómico, color y etnia. Esta diversidad en el perfil de aquellos que ingresan a la educación superior es bastante significativa y se debe a la Ley de Cuotas, Ley n.º 12 711/12, y a programas sociales, como el Fondo de Financiamiento para Estudiantes de Educación Superior (FIES), creado en 1999 durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (de 1995-2003) y que continuó durante la legislatura, de carácter socialista, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), y el Programa Universidad para Todos (PROUNI), creado durante el ejercicio de este último en el año de 2004, mediante la Ley 11 096/2005.

La Ley de Cuotas, publicada el 29 de agosto de 2012, instauró cuotas en las universidades e institutos federales de Brasil para estudiantes de escuelas públicas, de bajos ingresos, afrodescendientes y pueblos originarios. En referencia



a los programas sociales mencionados, podemos decir que ayudaron a establecer unas políticas de acceso equitativo que trajeron un nuevo desafío a las universidades: garantizar no solo el acceso, sino, sobre todo, la permanencia y el éxito académico de los estudiantes con discapacidad o no. Las personas con discapacidad en Brasil ahora están incluidas en la reserva de vacantes a través del Decreto 9 034/2017, que regula la Ley 12 711/2012.

MÉTODO

Tipo de investigación

Para este estudio, consideramos utilizar el enfoque de investigación cualitativa, ya que es la que se interesa por la perspectiva de la construcción social de los participantes en sus prácticas cotidianas en relación con el tema de la investigación y porque considera el diálogo del investigador con los participantes del estudio como parte explícita de la producción de conocimiento (Flick 2009). De acuerdo con Godoy (1995), la investigación cualitativa utiliza el medio natural como fuente directa de recolección de datos y tiene al investigador como instrumento fundamental para esta recolección. En el caso de una investigación descriptiva, donde el investigador se preocupa esencialmente por el significado que las personas le dan a las cosas y a su vida, se hace uso del enfoque inductivo en el análisis de los datos.

Considerando el objetivo general del presente estudio de discutir las acciones de proyectos de inclusión coordinados por la Oficina de Relaciones Internacionales y el Núcleo de Accesibilidad e Inclusión (NAI) de la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB), nuestra investigación tiene un carácter exploratorio, que es más flexible en lo que propone y aporta mayor claridad sobre el objeto de estudio (Gil 2002), lo que permite obtener así mayor información sobre los proyectos desarrollados por la UEPB.

Lugar de investigación

La investigación se realizó en los espacios del Campus I de la Universidad Estatal de Paraíba, ubicado en la ciudad de Campina Grande, en el estado de Paraíba, Brasil. La UEPB hace su presentación en uno de sus centros académicos, el Centro de Accesibilidad e Inclusión (NAI), que brinda asistencia a los estudiantes con discapacidad de toda la institución, además de contar con varios recursos didácticos que apoyan las necesidades educativas especiales de estos estudiantes.

Instrumentos para la recopilación de datos

Considerando el carácter exploratorio dentro del enfoque cualitativo, utilizamos la observación participativa como herramienta metodológica.



Procedimiento de análisis de datos

Los datos de la investigación se analizaron con base en el método de análisis de contenido de Bardin (2009), que él define como un conjunto de técnicas de análisis de la comunicación que tienen como objetivo obtener, por procedimientos, una descripción sistemática y objetiva del contenido de los mensajes e indicadores (cuantitativos o no) que permiten la inferencia de conocimientos relacionados con las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos.

Bardin (2009) afirma que el análisis consiste en técnicas que describen el contenido emitido en el proceso de comunicación (discursos o textos), permitiendo comprender más allá de los significados inmediatos o explícitos de la comunicación. Para ello, se abordarán las siguientes fases: preanálisis, exploración del material, tratamiento de los resultados obtenidos e interpretación (Minayo 1994). A partir de estos pasos pretendemos obtener un significado más profundo para la investigación.

Desarrollamos las siguientes acciones: talleres y cursos de braille y de lengua brasileña de señas (Libras), asistencia psicopedagógica a estudiantes con discapacidad de la UEPB, acciones en instituciones educativas para personas con discapacidad visual y en escuelas regulares que tenían estudiantes con discapacidad, talleres de juegos y materiales lúdicos didácticos que median el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos matemáticos y del idioma portugués para estudiantes con discapacidades o no.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El alumno con discapacidad está incluido en un espacio educacional cuando se está desarrollando a nivel cognitivo, social y afectivo en tal lugar. Su inclusión implica, además, su inserción y permanencia en el ambiente educativo. Es necesario que las instituciones hagan posibles *praxis* de enseñanza y que estas respondan a las necesidades educacionales especiales de todos los estudiantes con o sin discapacidad.

En relación al proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior, foco principal del presente texto, la UEPB ofrece un núcleo de accesibilidad e inclusión, un programa de tutoría especial, cursos y talleres de Libras y de braille, y atención fisioterapéutica y psicológica. Además de esas acciones, celebra, de forma bianual, el Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI), que va por su cuarta edición y tiene como objetivo central fomentar la investigación y la difusión de la cultura inclusiva no solo en el espacio académico, sino también en las escuelas regulares locales, lugares de tráfico de buena parte de los estudiantes con necesidades educacionales especiales.

Destacamos que, en el segundo semestre de 2019, en la UEPB había matriculados cinco estudiantes con discapacidad visual (una alumna ciega en la carrera de Pedagogía y cuatro estudiantes con baja visión, dos en Periodismo, uno en Geografía y uno en Historia); tres estudiantes sordos (uno con capacidad oral, en Periodismo, y dos que utilizan la lengua de señas brasileñas para



comunicarse, uno en Biología y el otro en el curso de posgrado *lato sensu* en Educación Especial desde una Perspectiva Inclusiva); dos estudiantes con parálisis cerebral (uno en Geografía y otro en Periodismo), y un alumno con autismo (en la carrera de Biología).

El Núcleo de Accesibilidad y Inclusión (NAI) de la UEPB es un espacio que acoge a los estudiantes con discapacidad y desarrolla, a través de proyectos de extensión, una atención pedagógica con otros individuos con discapacidad oriundos de la comunidad externa. En relación a materiales técnicos, el NAI cuenta con dos impresoras en braille, un escáner de tecnología de asistencia, tres computadores con sistemas sonoros (NVDA, DOSVOX, DIGITAVOX), diversos libros en braille y en audio, diccionarios de lengua de señas, materiales lúdicos, juegos educativos, regletas con punciones, ábacos y otros materiales educativos relevantes para la optimización del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educacionales especiales. Véanse las figuras 1 y 2.



Figura 1. Grupo de estudio

Fuente: Archivo personal.



Figura 2. Impresora en braille

Fuente: Archivo personal.

Los diversos libros en braille y audio se consiguieron a través de convenios. Uno de los pasos importantes para el éxito de una universidad inclusiva es establecer colaboración con otras instituciones. Así, el Núcleo de Accesibilidad y Inclusión de la UEPB tiene convenios con otras instituciones de enseñanza superior y técnica, escuelas públicas, institutos para personas con discapacidad visual, escuelas especiales para sordos, e instituciones para personas autistas o con déficit intelectual. Entre esas colaboraciones, es importante recordar a Mittler (2003: 237) cuando afirma que:

Ninguna escuela es una isla y ninguna escuela puede tener éxito sin desarrollar redes de pacerías con su comunidad local, con padres de alumnos pasados, presentes y futuros, con otras escuelas y agencias.

El NAI de la UEPB es uno de los espacios donde se atiende a los estudiantes con discapacidad. En ese espacio también se proporciona atención psicológica y



pedagógica a estudiantes de la UEPB con trastornos mentales y dificultades de aprendizaje. El Grupo de Estudios e Investigación en Educación Especial desde una Perspectiva Inclusiva (GEPEEPI), coordinado por el profesor Eduardo Gomes Onofre, celebra reuniones quincenalmente en el mencionado espacio, con la finalidad de discutir sobre los desafíos de la inclusión escolar y social de los individuos con discapacidad. Enfatizamos que los estudiantes con discapacidad de la UEPB participan en ese grupo y en sus debates.

Es importante que los estudiantes con discapacidad estén inmersos en programas de extensión, investigación, internalización y grupos de estudio de la universidad. Su participación en esos programas favorece una mejor interacción con la comunidad académica, tanto docentes como estudiantado. Muchos de los estudiantes con discapacidad de la UEPB participan en actividades académicas ofrecidas por la propia institución, como, por ejemplo, la estudiante sorda sin capacidad oral de la carrera de Biología que hemos mencionado, que participa en un programa de extensión. En él está construyendo, junto con docentes y otros miembros de la comunidad sorda, un glosario en lengua de señas brasileñas (Libras), en el área de Biología.

Existen muchos términos, en las diversas áreas del conocimiento, que aún no tienen un signo asociado. Esa ausencia de señas dificulta bastante el trabajo del profesional traductor e intérprete de Libras. Así, discutir los signos pertenecientes a la lengua de señas del país, como es el caso de Libras en Brasil, es una importante acción que docentes, estudiantes y grupos de estudio en las universidades deben promover para facilitar el proceso de inclusión de los estudiantes sordos. La UEPB ofrece en su plantilla de funcionarios dos traductores e intérpretes que acompañan los dos estudiantes sordos, sin capacidad oral, que utilizan Libras para comunicarse con el mundo y con los demás.

En relación al programa de tutoría especial enfatizamos que beneficia todos los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad Estatal de Paraíba que necesiten una atención académica especializada. Lo que va a definir si, en efecto, la necesitan es el tipo y el grado de su discapacidad. El tutor es otro alumno sin discapacidad, preferentemente de la misma carrera del usuario de ese programa. El tutor discute con el alumno los contenidos de las asignaturas trabajadas en el aula, lo ayuda en las lecturas y la digitalización de textos, en sus desplazamiento y, en algunos momentos, lo asiste en actividades diarias básicas como beber el agua o alimentarse.

La UEPB tiene dos profesores y tres estudiantes con movilidad muy reducida. Así, la UEPB compró sillas motorizadas para facilitar los desplazamientos de estos sujetos en los ambientes de la universidad. Véase la figura 3.



Figura 3. Estudiante utilizando silla motorizada comprada por la UEPB

Fuente: Archivo personal.



En relación a la oferta de los cursos de extensión de lengua de señas y braille, se produce cada comienzo del año académico. Los cursos de lenguas de señas tienen una duración de dos años y son impartidos por los traductores e intérpretes de Libras de la UEPB. Los cursos de lectura y escritura braille tienen una duración de cuatro meses y son impartidos por un funcionario con discapacidad visual de la UEPB.

Los cursos se le ofrecen a la comunidad académica de la UEPB, docentes, alumnos, funcionarios y personal externo. Además, los cursos de Libras y de braille aparecen destacados en la Ley Brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad, Ley n.º 13 146, de 6 de julio de 2015 (Estatuto de la Persona con Discapacidad) que, en su artículo 28, inciso XII, dice que debe existir una oferta adecuada de enseñanza de Libras, del sistema braille y del uso de recursos de tecnología asistida, de tal forma que se ayude a ampliar las habilidades funcionales de los estudiantes, promoviendo su autonomía y participación. Académicos de la UEPB de las carreras de Fisioterapia y Psicología serán los que se encarguen de la atención fisioterapéutica y psicológica de estos estudiantes.

En relación al Congreso Internacional en Educación Inclusiva (CINTEDI), se trata de un congreso internacional, bianual, organizado por el Departamento de Educación de la UEPB. Tiene como foco debatir en torno a diversos temas de la educación inclusiva, como las cuestiones de género, étnico-raciales, el envejecimiento y el sujeto con discapacidad en la sociedad posmoderna. Hasta el momento, ya se han celebrado tres ediciones: en 2014, 2016 y 2018.

Otro aporte es la visión de inclusión del alumno con discapacidad y de los compañeros que no la tienen pero que actúan como tutores acompañantes de estos alumnos. Así, las concepciones sobre la inclusión escolar se muestran desde diferentes perspectivas, la más relevante de las cuales es la del propio estudiante con discapacidad, pues desde ella es posible percibir, además de las dificultades a las que se enfrenta, los resultados obtenidos de las acciones inclusivas que se han ofrecido, algo que invita a reflexionar sobre lo que todavía se puede hacer, deshacer o mejorar en este sentido.

Por otro lado, la convivencia con la diversidad humana que ofrece el Programa de Tutoría Especial UEPB favorece la construcción de nuevas relaciones y experiencias que son imprescindibles y fundamentales en la educación contemporánea y en el desarrollo de los estudiantes que no tienen discapacidad. Estos últimos acaban siendo testigos de las situaciones a las que se ven sometidos los alumnos con discapacidad y comparten con ellos algunas de las dificultades a las que se enfrentan. Así, en sus informes, hacen aportaciones sobre las iniciativas que se podrían implementar en la vida académica, además de mostrar a menudo empatía por sus compañeros con discapacidad.

De igual forma, los datos aportados por los docentes inmersos en este proceso inclusivo son importantes, y está claro que estos profesionales, en general, no están preparados para trabajar con esta audiencia y no mejoran sus prácticas por varias razones: la falta de conocimiento sobre deficiencias, no haber tenido una formación académica que abordara la educación inclusiva, no encontrar apoyo en las IES donde trabajan y la creencia de que para enseñar a las



personas con discapacidad es necesaria una formación específica, es por ello que no mejoran sus prácticas docentes.

La UEPB, en colaboración con otras IES, asociaciones de personas con discapacidad, instituciones especiales y la comunidad externa, debe asumir un compromiso profesional que celebre la diversidad. Es importante que estas alianzas se lleven a cabo tanto a nivel nacional como internacional. A través de ellas se pueden realizar cursos, talleres, charlas, congresos y otras actividades de divulgación e investigación, enfatizando así el intercambio de experiencias y las interacciones sociales.

Así, es necesario que las IES impulsen un proceso de reestructuración de los espacios físicos, transformando las barreras arquitectónicas en espacios accesibles, así como el fortalecimiento de la formación inicial y continua que pueda capacitar a los educadores o futuros educadores que puedan dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad o no. Además, necesitan incluir el debate sobre educación inclusiva en los cursos, con la creación de espacios que brinden formas de reflexión y posiciones críticas y constructivas vinculadas a la defensa de una universidad democrática e inclusiva.

REFLEXIONES FINALES

Inicialmente, el desafío de la inclusión en la educación superior se presenta a los estudiantes con discapacidad y al profesorado y personal del IES desde el momento de formalización de la matrícula del estudiante. Sin embargo, la IES debe entender que la llegada de alumnos con discapacidad a la educación superior es un momento importante para superar viejos estigmas. Así, la bienvenida y la entrevista inicial deben interpretarse como una oportunidad de intercambio, ya sea de información, documentos o incluso dudas que puedan surgir.

Los resultados indicaron que los convenios entre universidades, a nivel nacional e internacional, y entre universidades e instituciones de educación especial y regular procuran proporcionar un espacio adecuado en el entorno académico para estudiantes con discapacidad. Ofrecer talleres y cursos sobre materiales educativos accesibles para todos los estudiantes y sobre materiales adaptados para estudiantes con discapacidad son acciones que promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades. Concluimos que en un proceso de internacionalización donde se presentan y discuten acciones estratégicas inclusivas, estas iniciativas favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades, así como rompen con viejos estigmas hacia ellos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en las instituciones debe verse como un desafío y no como un obstáculo. Es en este momento cuando citamos al educador brasileño Paulo Freire (1987: 68) que dice: «no hay saber más, ni saber menos, hay conocimiento diferente».



BIBLIOGRAFÍA

- Bardin, Laurence (2009⁶⁰): *Análise de Conteúdo*. Lisboa: LDA.
- Brasil (2015): Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Brasil (2016): Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior 2016: Divulgação.
- Brasil (2017): Decreto-lei nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Subchefia para Assuntos Jurídicos: Casa Civil.
- Flick, Uwe (2009): *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, Antonio Carlos (2002): *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, Arlida Schmidt (1995): «Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades», *Revista de Administração de Empresas*, 35 (2), 57-63.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (1994): *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Onofre, Eduardo, Meza-Fernández, Sandra y Sargsyan-Sablog, Anna. (2017): «Des frontières de la communication au droit de choisir entre l’oralisme et la langue de signes: les formes de communication chez les sourds», *e-Mosaicos*, 6 (11), 73-81.
- Soares, Christiano Cordeiro, Neto, Cláudio Simão Lucena, Onofre, Eduardo Gomes, y Carneiro, Gilberto Rodrigues (2019): «O processo de internacionalização de instituição de ensino superior: Universidade Estadual da Paraíba em foco», *Research, Society and Development*, 9(2), 2-22.
- Universidade Estadual da Paraíba (2016): CONSEPE. Resolução/013. Cria o Programa de Tutoria Especial no âmbito da UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande.





A través de esta obra soñamos con algunas medidas que, desde la educación superior, mejoren la calidad de vida de las personas. Hoy podemos decir que la inclusión desde la universidad ha de trabajarse como una prioridad social y académica. Todas las personas son necesarias y todas tienen algo que aportar, por tanto, desde la universidad debemos apostar por una ciudadanía activa, comprometida con su desarrollo personal y el bien común. Solo de esta forma la sociedad se verá beneficiada, aportando sus capacidades a partir de la consolidación de redes que favorezcan su corresponsabilidad y pensamiento colectivo.

Nuestra realidad hoy necesita más que nunca una creatividad social que nos acerque a una mayor calidad de vida. La prioridad de sentirnos fuertes tejiendo redes que nos acojan y nutran conforma una visión planetaria del desarrollo humano.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

