

# InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

Revista InterCambios / Diciembre 2020 / Volumen 7 / N° 2



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



ADMINISTRACIÓN NACIONAL  
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Consejo de  
Formación en  
Educación

# 14

# InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior



# InterCambios

La revista *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior* es una publicación oficial de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República y Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública, arbitrada y de edición bianual. Aborda temáticas y problemas de la educación superior con la intención de cubrir un espacio no explorado en nuestro medio, posibilita el debate y reflexiones sobre estas cuestiones, a la vez que se constituye en un instrumento para la difusión de resultados de investigaciones y experiencias innovadoras en el campo.

Presentada en doble formato, impreso y digital, se propone:

- Dar cuenta al colectivo docente interesado en la problemática de la educación superior de su estado de situación, de investigaciones, dilemas y experiencias innovadoras que aporten una mirada crítica, reflexiva y multidimensional sobre el tema.
- Generar un espacio de intercambio de reflexiones que promueva la toma de conciencia de la identidad de este campo del conocimiento, que estimule la producción de saberes tanto en lo que concierne a las teorías y a las prácticas institucionales como a la creación de alternativas transformadoras para este nivel educativo.

A fin de mantener la coherencia de cada publicación, la revista cuenta con un eje temático conformado por un artículo de peso conceptual y trabajos acordes, seleccionados y distribuidos en las siguientes secciones:

- *Dilemas y debates*, de corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa;
- *Investigaciones y Experiencias*, está destinada a los artículos referidos a propuestas de enseñanza producto de investigaciones o sistematización de resultados evaluados.

Dispone de una sección para reseñas bibliográficas y otra para el catálogo de tesis elaboradas por docentes uruguayos en los posgrados existentes en el país o en el exterior.

La revista, está indexada en las bases LATINDEX (Sistema Regional de información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal), TIMBÓ (Trama Interinstitucional Multidisciplinaria de Bibliografía Online), COLIBRÍ (Conocimiento Libre Repositorio Institucional-Udelar), DOAJ (Directory of Open Access Journals), REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico), SHERPARoMEO (RoMEO Journals database) y DIALNET (Hemeroteca de artículos científicos hispanos en Internet) y LatinREV (Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades).

*InterCambios* se rige por normas de publicación preestablecidas y sus artículos son evaluados mediante un sistema de arbitraje conformado por evaluadores externos expertos en las temáticas en cuestión.

## COMITÉ EDITORIAL

### Maestría en Enseñanza Universitaria - Área Social - Universidad de la República (Udelar)

Mercedes Collazo, Gabriel Errandonea	Pro Rectorado de Enseñanza
María Dibarboure, Beatriz Macedo	Consejo de Formación en Educación
Eloisa Bordoli, Pablo Martinis	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Jorge Landinelli, María Ester Mancebo	Facultad de Ciencias Sociales
Gabriel Kaplún	Facultad de Información y Comunicación

### Maestría en Psicología y Educación - Facultad de Psicología (Udelar)

Sandra Carabajal, Gabriela Prieto

### Maestría en Educación y Extensión Rural. Facultad de Veterinaria (Udelar)

José Passarini, Humberto Tomassino

### Doctorado y Maestría en Educación Química. Facultad de Química (Udelar)

María Noel Rodríguez

### Doctorado en Educación; Maestría en Teoría y Práctica de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar)

Andrea Díaz

### Consejo de Formación en Educación

Ana Lopater, María Dibarboure, Luis Garibaldi, Cristina Píppolo, Hebert Benítez

## COMITÉ CIENTÍFICO

Argentina	Adriana Chiroleu	Universidad de Rosario
	Alicia Camilloni	Universidad de Buenos Aires
	Claudia Filkenstein	Universidad de Buenos Aires
	Mariana Maggio	Universidad de Buenos Aires
	Elisa Lucarelli	Universidad de Buenos Aires
	Fernanda Saforcada	CLACSO
Brasil	Marilia Morosini,	PUCRS
	Mabel da Cunha	UNISINOS
	José Dias Sobrinho	UNICAMP
Bolivia	Crista Weise	IESALC UNESCO – UMSS
Colombia	Xiomara Zarur	ASCUN
Cuba	Francisco López Segrera	GUNI
Uruguay	Eloisa Bordoli	Udelar – ANEP
	Nicolás Bentancur	Udelar
	Reto Bertoni	Udelar
UNESCO	Marco Antonio Rodrigues	Universidad de Córdoba

## EQUIPO EDITOR RESPONSABLE

Juan Cristina	Pro Rector de Enseñanza – Udelar
Carolina Cabrera	CSE – Udelar
Nancy Peré	CSE – Udelar

**Lugar de edición:** Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. José Enrique Rodó 1854, C.P 11.200 Montevideo, Uruguay. Teléfono: 24080912

## EQUIPO TÉCNICO

Corrección de Estilo	María Lila Ltaif
Diseño gráfico, Markup	Gabriela Pérez Caviglia
Revisión idiomas	Carolina Cabrera Di Piramo, Mario Sánchez Ferreira
Soporte informático	Servicio Central de Informática de la Universidad de la República

## Créditos:

Fotografías: Freepik, Depositfiles.

La revista no hace necesariamente suyas las opiniones, juicios o criterios vertidos por el o los autores de los artículos.

## C O N T E N I D O S

Editorial 9

## Dilemas y debates

Grandes dilemas de la educación superior: tensiones estructurales y crisis educativa en la pandemia  
Rodrigo Arim 15

## Investigaciones y Experiencias

La descentralización universitaria en la Región Noreste de Uruguay.  
Gabriel Freitas 23

El razonamiento clínico con enfoque didáctico.  
María del Carmen López Jordi, Alicia Gómez 35

Empleo de una planilla de especificaciones en exámenes de Clínica.  
Elena Cardozo Benia, María Inés Cantou, Fiorella Scaglione, Stephanie Yoana Lara 47

Cultura universitaria y enseñanza de la lectura en inglés.  
María Teresa Zabala, Ana María SAGRARIO, Graciela Lucero, Ana Inés Sochor 57

Ateneos y formación preprofesional en trabajo social.  
María Florencia Di Matteo Demirdjian 67

Satisfacción laboral y desempeño académico universitario: Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco de Perú.  
Pio Trujillo, María Luz Ortiz, Miguel Carrasco, Gladys Herrera, Cecilia Martínez 77

Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina.  
Silvana Peralta, Silvana Carelli, Marcia Miguel, Alicia Millani, Patricia Zuliani, María Inés Díaz 87

Reflexiones sobre el uso de la estadística inferencial en investigación didáctica.  
Nicolás Veiga, Lucía Otero, Julia Torres 97

Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización.  
Nora Cascante Flores, Luisa Villanueva Salazar 109

#TecnoEduUNLP en tiempos de aislamiento: oportunidades y tensiones.  
Mauro Travieso, Alejandra Zangara, Micaela Massini, Manuela López, Milka Ivanoff 119

NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia COVID-19.  
Ana María Casnati, Mariana Porta, Mariana Porta Galván, Virginia Solana, Cecilia Marrero 129

Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020.  
Ivana Pequeño, Sebastián Gadea, Marcelo Alborés, Luciana Chiavone, Carolina Fagúndez, Silvia Giménez, Ana Belén Santa Cruz 141

El índice de actividad individual de los estudiantes en EVA y sus rendimientos académicos: el caso de Bioestadística Veterinaria.  
Pablo Bobadilla, Ignacio Alcántara, Nicole Rosenstock, Claudia Borlido, Paola Cabral, Stella Huertas, José Passarini 155

Respuesta al brote de COVID-19: tiempo de enseñanza virtual.  
Patricia Carabelli 167

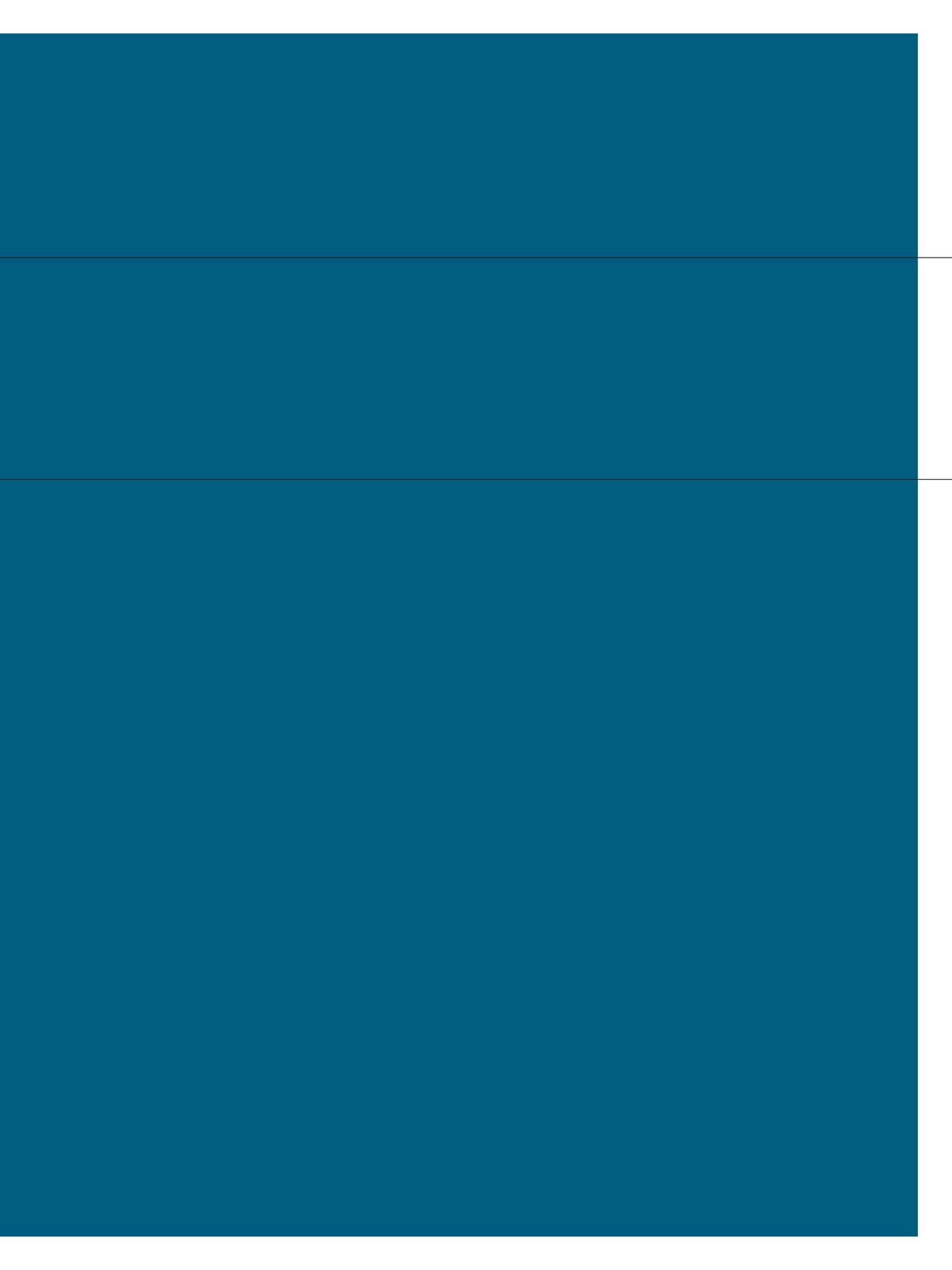
## Reseñas

Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa.  
Varenka Parentelli 177

## Tesis

Tesis de posgrado. ANEP-Udelar 185

# Editorial





## Editorial

*InterCambios* presenta en este número una particularidad en cuanto a su contenido, acorde con la particular circunstancia de estos tiempos de pandemia. Al habitual conjunto de artículos reunidos en la sección “Investigaciones y experiencias” de la revista, se agrega una subsección que incluye un grupo de trabajos que hacen foco en experiencias docentes o valoraciones de estudiantes universitarios a partir de este crítico contexto sociosanitario de alcance mundial.

Las crisis producen alteraciones, nos interpelan y desafían en múltiples dimensiones de nuestras vidas. En lo que a la enseñanza universitaria (educación superior) se refiere, en el editorial anterior, Gabriel Kaplún planteaba (¿adelantaba?, ¿reflexionaba sobre?) distintos dilemas (pedagógicos, tecnológicos, laborales, entre otros) generados por la presencia del COVID-19. Escribió su texto en abril, al cierre del número publicado en junio (los primeros casos de enfermedad por el virus en Uruguay se declararon el 13 de marzo de 2020). No obstante, como es sabido, los artículos requieren muchos meses de preparación antes de la edición de una revista arbitrada y por tanto no pueden reflejar una realidad inmediata y menos aún inesperada. Por eso, en ese mismo mes de junio, el equipo editorial hizo un llamado a presentar trabajos bajo el título “La enseñanza universitaria en emergencia: desconcierto y respuestas”. La pandemia sorprendió y exigió pensar rápidas respuestas institucionales, de equipos docentes y de estudiantes para adaptarse a los actos de enseñar y de aprender en las nuevas circunstancias. En este número, el lector encontrará los artículos que ya habían sido aceptados para su publicación antes de esa convocatoria y también parte de las numerosas contribuciones recibidas a partir de ella. La otra parte de los artículos (aún en proceso de revisión) se publicará en la revista correspondiente a junio de 2021. Con ello pretendemos dar cuenta de los esfuerzos realizados por instituciones, docentes y estudiantes a fin de adecuar sus prácticas a las nuevas circunstancias.

Finalmente, corresponde anunciar una renovación en la responsabilidad editorial de *InterCambios*. Las próximas editoras serán las académicas y queridas colegas del Prorectorado de Enseñanza Nancy Peré y Carolina Cabrera Di Piramo.

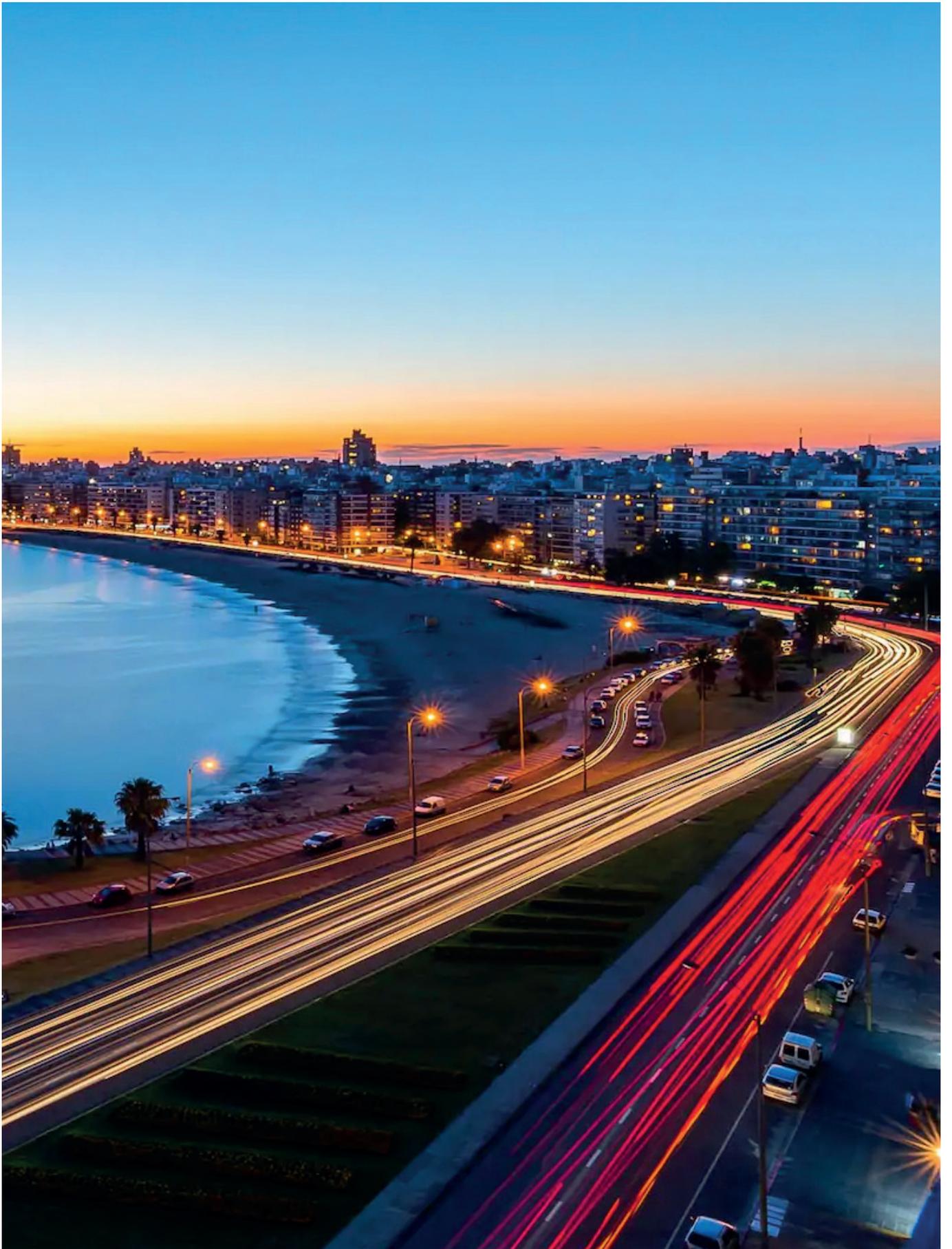
Como recordarán, la revista surgió en 2013 por iniciativa del entonces prorector de Enseñanza de la Universidad de la República, doctor Luis Calegari, y la coordinadora de la Unidad Académica, doctora Mercedes Collazo, en acuerdo con las autoridades del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. Desde entonces he sido la editora responsable de *InterCambios* y a ellos quiero agradecerles públicamente el haber confiado y haberme dado la oportunidad de desarrollar este emprendimiento editorial con el debido proceso de profesionalización en la tarea. Está claro que el desarrollo, crecimiento y logros alcanzados por la revista no han sido tarea unipersonal. Quiero agradecer al entrañable equipo con el que tuve el placer de trabajar: Elba Bertoni, Elena Parentini, Leroy Deniz y, desde sus inicios hasta hoy, a Gabriela Pérez Caviglia y María Lila Ltaif, que seguirán formando parte del equipo de *InterCambios*.

Destaco en este agradecimiento a los revisores por su delicada y generosa tarea de evaluación, a los autores por sus contribuciones y también, por supuesto, a los lectores, todos ellos protagonistas de la revista.

*InterCambios* tendrá en esta nueva fase la impronta propia de las nuevas editoras, al tiempo que, sin dudas, continuará con el propósito de promover la investigación en educación superior, difundir el conocimiento resultante y exponerlo a la reflexión y el debate.

A ellas y por *InterCambios*, les deseo el mayor de los éxitos.

BEATRIZ DICONCA  
Editora




**JORNADAS DE INVESTIGACIÓN  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**
**II Jornadas Regionales de Investigación en Educación Superior**

*“El protagonismo de la enseñanza superior pública en contextos nacionales críticos”*

27, 28 y 29 de octubre de 2021. Montevideo, Uruguay

En marzo de este año, la emergencia sanitaria mundial obligó a postergar las JIES 2020 previstas para el mes de abril. Ahora, terminando este año tan peculiar para todos, podemos relanzar la convocatoria para su realización en el segundo semestre del próximo año, con algunas novedades.

Se habilitará una línea temática que aborde investigaciones sobre la enseñanza virtual que debimos desarrollar en 2020, *"Educación superior en contexto de pandemia"*.

Tendremos la opción de participación virtual en todas las Jornadas (conferencias centrales, mesas, presentaciones). Por lo tanto, pensamos en un encuentro semipresencial y esperamos que el futuro desarrollo de la pandemia sea favorable a esta modalidad.

El planteo inicial en la presentación de las Jornadas, *“...es muy grande la responsabilidad de la enseñanza superior pública, entendida en la mejor tradición latinoamericana como el ámbito donde se combinan la enseñanza, la investigación y la extensión. La humanidad difícilmente afrontará los desafíos mencionados si no avanza en transformaciones que incluyan la reorientación de la generación y el uso del conocimiento hacia mayores grados de igualdad y sustentabilidad”*, continúa siendo vigente, más aún en el actual contexto que tendrá consecuencias inevitables y a largo plazo en toda la sociedad.

Convocamos a la presentación de investigaciones culminadas o con un importante grado de avance, que no hayan sido publicadas ni expuestas en otros eventos nacionales, en las modalidades oral y póster.

**IMPORTANTE:**

Los resúmenes extendidos ya aceptados para JIES 2020 mantendrán su aprobación, quedando en los autores la decisión de la presentación efectiva en las Jornadas.

Los eventuales avances o actualizaciones de las investigaciones aprobadas tendrán la oportunidad de mostrarse en las presentaciones orales o pósteres y en la publicación posterior a las JIES.

**Fechas claves**

**Febrero 2021:** difusión

**1º de marzo al 6 de abril de 2021:** presentación de nuevos resúmenes extendidos.

**Abril/ Mayo 2021:** evaluación de los trabajos presentados.

**Semana del 24 al 28 de mayo de 2021:** comunicación de los resúmenes aceptados.

**20 de setiembre de 2021:** difusión del programa general del evento.

**27, 28, 29 de octubre de 2021:** JIES

Más información en: <https://www.cse.udelar.edu.uy/jies2020/>

**Comité Académico:** Pro Rectores Udelar, Decanos Udelar, coordinadores de Unidades Académicas, representantes del NEIES, referentes académicos de la educación superior.

**Convocan:** Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Red de Unidades de Apoyo a la Enseñanza, Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Facultad de Información y Comunicación (FIC), Facultad de Psicología, Consejo de Formación en Educación (ANEP), Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES), integrado por representantes de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Chile y Venezuela.

# Dilemas y debates

Dilemas y debates:

De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa.



# Grandes dilemas de la educación superior: tensiones estructurales y crisis educativa en la pandemia

Great dilemmas of higher education: structural tensions and educational crisis in the pandemic

Grandes dilemas do ensino superior: tensões estruturais e crise educacional na pandemia

Rodrigo Arim

Rector de la Universidad de la República, Uruguay  
rector@rectorado.udelar.edu.uy

## Historia Editorial

Recibido: 06/10/2020  
Aceptado: 25/11/2020

## Citación recomendada

Arim R. (2020). Grandes dilemas de la educación superior: tensiones estructurales y crisis educativa en la pandemia. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

*La educación superior afronta disyuntivas y dilemas a escala mundial. La naturaleza de sus posibles derroteros futuros en cada país depende de su historia, la arquitectura específica de sus sistemas de educación terciaria y su grado de cobertura, pero sus orígenes se encuentran en tensiones ancladas en factores comunes. La pandemia incorpora nuevas dimensiones, pero sobre todo hace evidentes problemas estructurales previos y les brinda un sentido de urgencia. En este artículo repaso algunas de estas disyuntivas, que suelen ser más acuciantes en las sociedades con menor desarrollo relativo, para luego reflexionar sobre su papel en la crisis sanitaria y social en curso.*

## Palabras claves:

Eeducación superior, masividad, pandemia, estratificación.

## Abstract

*Higher education faces trade-offs and dilemmas on a global scale. The nature of its possible future paths in each country depends on its history, the specific architecture of its tertiary education systems and its degree of coverage, but its origins lie in tensions anchored in common factors. The pandemic incorporates new dimensions, but above all it makes evident previous structural problems and gives them a sense of urgency. In this article I review some of these dilemmas, which tend to be more pressing in relatively less developed societies, and then reflect on their role in the ongoing health and social crisis.*

## Keywords:

Higher education, massiveness, pandemic, stratification.

## Resumo

*O ensino superior enfrenta disjunções e dilemas em escala global. A natureza dos seus possíveis caminhos futuros em cada país depende da sua história, da arquitetura específica dos seus sistemas de ensino superior e do seu grau de cobertura, mas as suas origens estão em tensões ancoradas em fatores comuns. A pandemia incorpora novas dimensões, mas acima de tudo evidencia os problemas estruturais anteriores e dá-lhes um sentido de urgência. Neste artigo, revejo alguns desses dilemas, que tendem a ser mais prementes em sociedades relativamente menos desenvolvidas, e reflito sobre seu papel na crise social e de saúde em curso.*

### Palavras-chave:

E ensino superior, massiva, pandemia, estratificação.

## Algunas tensiones estructurales: masificación y especialización

Si es posible identificar tres grandes tensiones de largo plazo que sacuden a la enseñanza superior y a las políticas públicas en esta materia: la necesidad social de ciudadanos más formados para la economía del siglo XXI y la demanda asociada de mayor democratización del conocimiento avanzado; el dilema entre estratificación y construcción de un sistema de educación superior orgánico, y el vínculo entre educación superior y creación del conocimiento.

En primer lugar, la doble tensión entre la imprescindible generalización de la educación terciaria y superior y las demandas de acceso democrático a ella. Las posibilidades objetivas de desarrollo en el siglo XXI no se podrán fundar en una mayor explotación intensiva y extensiva de los recursos naturales ni en una acumulación genérica de capital. Si desde los trabajos de Robert Solow en la década de los cincuenta es evidente que el crecimiento económico se basa en los cambios tecnológicos más que en la acumulación de factores productivos —capital, trabajo no calificado—, durante el siglo XXI no habrá desarrollo integral y cohesio-

nado posible sin que se generalicen el acceso al conocimiento avanzado y su uso. Esta dinámica ubica el acceso a la educación superior en un plano de activo preponderante para participar en la vida económica de las sociedades actuales. En palabras de Angus Deaton (2017), premio Nobel de Economía 2016:

A principios del siglo XX, la principal distinción educativa era entre egresados y no egresados de secundaria, hoy en día cuando el nivel promedio de educación es mucho más alto, esa distinción es entre quienes tienen y quienes no tienen un nivel de educación universitaria.

El mundo contemporáneo es testigo de un incremento de la desigualdad en la distribución de los frutos del crecimiento económico en las sociedades nacionales. Con pocas excepciones<sup>1</sup>, las brechas sociales se han incrementado y la movilidad social muestra signos de entumecimiento desde los años noventa. A los efectos de los desafíos que enfrentan las políticas públicas, quizás el ingrediente más relevante sea que la educación superior se ha transformado en la principal palanca de movilidad en el canal privilegiado —a veces, casi en soledad— que posibilita a los ciudadanos transitar hacia mejores estándares de vida relativos.

Si bien las diferencias entre los logros de quienes acceden y quienes no acceden a la educación superior tienden a profundizarse a escala mundial, es también en el plano de la subjetividad de las políticas y de la preponderancia de ciertos discursos donde la educación superior se ubica, casi inexorablemente, en un espacio de centralidad. El predominio de la meritocracia como objetivo de las políticas públicas, con sus metáforas sobre nivelar las condiciones de partida para todos, lleva a ubicar una fuerte carga de responsabilidad en la educación superior.

No es este el lugar para señalar los problemas y contradicciones que presupone la meritocracia como objetivo de política, pero sí sus consecuencias en el plano de los desafíos que impone a los sistemas de educación superior. Michael Sandel (2020), filósofo político adscrito a la Universidad de Harvard y crítico mordaz de la meritocracia como marco conceptual para el debate democrático y el diseño de las políticas públicas, señala con agudeza que la propia estructura de reconocimiento social que emerge de la reivindicación de la “igualdad de oportunidades” como proyecto moral y político primario llevó, en las últimas décadas, a ubicar la ampliación del acceso a la educación superior como el imperativo primordial de las políticas públicas. Sandel señala otras tenden-

<sup>1</sup> Entre las excepciones se encuentran varios países del Cono Sur de América durante las dos primeras décadas del siglo XXI, en los que se observa una caída de la desigualdad en la distribución del ingreso. No obstante, es materia de discusión y debate si estos logros podrán consolidarse en los próximos años.

cias perturbadoras: la importancia de la educación superior es tal que en el contexto de nuestras sociedades contemporáneas no haber alcanzado ese nivel se instala como factor de discriminación social en países desarrollados, incluso superando a otros atributos asociados a fuertes mecanismos de discriminación social, como la raza o la religión (Kuppens, Spears, Manstead, Spruyt y Eastbrook, citados en Sandel, 2020)<sup>2</sup>.

En suma, el funcionamiento económico hace necesario contar con formación universitaria para lograr un desarrollo, a lo largo del ciclo de vida, menos sujeto a la incertidumbre y a la vulnerabilidad, y simultáneamente, la vida política contemporánea ubica a la educación superior, cada vez más, como credencial para la participación ciudadana y el reconocimiento social. Tanto en el plano objetivo como en el plano subjetivo, la universidad como institución se vuelve insoslayable para alcanzar una vida digna.

No es casual que los debates y conflictos políticos contemporáneos en distintas partes del mundo giren en torno al derecho de acceso a una educación superior de calidad: desde el conflicto social reciente en Chile hasta las campañas electorales en Estados Unidos, Reino Unido o Nueva Zelanda, las universidades emergen como componente privilegiado de la agenda pública. La tendencia se profundizará. Si la educación terciaria es una puerta para la vida ciudadana, los procesos democráticos la continuarán ubicando en el centro de la escena.

En segundo lugar, la extensión de los sistemas de educación terciaria y superior ha conducido a una diferenciación creciente de las ofertas

educativas y de la propia institucionalidad de soporte, o se ha apoyado en ella. A lo largo de la historia de los sistemas educativos en sus distintos niveles, el patrón de mayor diferenciación emerge como una característica sobresaliente. En algunos casos, como instrumento explícito de política. Poblaciones estudiantiles más heterogéneas, provenientes de contextos familiares y sociales más diversos, con acervos culturales y sociales también heterogéneos, requieren de senderos de acceso al conocimiento que reconozcan estas diferencias previas, de forma tal de promover una convergencia de los logros educativos. Trayectorias diferentes pero integradas, donde la transición entre instituciones y entre ofertas resulte fluida y se encuentre abierta es en sí una posible plataforma democratizadora. Más puntos de ingreso a la educación superior contribuyen a su propia expansión.

Sin embargo, la diferenciación puede traer aparejada una fuerte estratificación educativa. Incluso, constituye un mecanismo, ante la “amenaza” de la masificación de la educación terciaria, de preservar espacios de reproducción social de roles y acceso a posiciones de elite<sup>3</sup>. Por ejemplo, los mecanismos de acceso al segmento más selectivo de las instituciones de educación superior pueden constituir formas de preservación intergeneracional de la posición relativa de los miembros más privilegiados del entramado social.<sup>4</sup> Los sistemas educativos muy estratificados no parecen tener un efecto claro sobre la movilidad social y la reducción de las desigualdades sociales, entre ellas la distinta posibilidad de acceder a espacios de conducción en organizaciones públicas y privadas.

La preponderancia del componente democratizador o de su contracara asociada a una mayor estratificación es materia de debate. Sin embargo, instituciones o programas demasiado especializados en poblaciones particulares llevan a una diferenciación de los acervos educativos que, potencialmente, puede inhibir el carácter igualizador de las políticas educativas.

En tercer lugar, el vínculo entre educación superior e investigación en todas las áreas de las ciencias y la creación cultural no es trivial y hereda parte de los problemas asociados a una estratificación que presupone instituciones con escasos nexos orgánicos. El modelo de universidad que vincula investigación y formación es heredero de la tradición iniciada con la universidad de Berlín a comienzos del siglo XIX. Los derroteros posteriores provocaron que una de las dimensiones de la estratificación haya sido la consolidación de instituciones cuya única función es la enseñanza, sin actividades de investigación o creación cultural. Los acervos culturales y científicos que instituciones tan distintas ponen a disposición de los estudiantes no solo son desiguales, sino que es altamente probable que sean de naturaleza distinta.

Los vínculos investigación-docencia y democratización-calidad en la vida universitaria atraviesan algunos debates contemporáneos en países con distinto nivel de desarrollo relativo. Por ejemplo, en Estados Unidos emergen propuestas de reforma que hacen hincapié en quebrar la elitización de las universidades de mejor calidad y vincular la enseñanza masiva a la investigación de calidad (Crow y Dabar, 2020). Estos ejes de reforma también están presentes, bajo otros paraguas

2 T. Kuppens, R. Spears, A. S. R. Manstead, B. Spruyt y M. Eastbrook. (2018, mayo). Educationism and the irony of meritocracy: Negative attitudes of higher educated people towards the less educated. *Journal of Experimental Social Psychology* (76).

3 Para una discusión sobre ambos aspectos asociados a la diferenciación al interior de la educación superior, cfr. Shavit, Arum y Gamoran (2007).

4 En un estudio reciente para Estados Unidos que analiza la trayectoria de 30 millones de estudiantes universitarios entre 1999 y 2013, muestra un alto nivel de segregación del sistema norteamericano de educación superior según nivel de ingresos de los padres de los estudiantes. Los autores concluyen que cambios en los criterios de selectividad podrían conducir a una importante reducción de la segregación e incrementar la movilidad intergeneracional, sin afectar las características de los programas educativos (Chetty, Friedman, Saez, Turner y Yagan, 2020).

conceptuales y a partir de otros recorridos institucionales, en el Cono Sur. Dilemas abiertos, que requieren más intercambio e investigación.

### Crisis sanitaria, crisis educativa: la emergencia de las dificultades previas

¿Cómo se vinculan estas tendencias de largo plazo con el impacto en la educación superior de la crisis presente? Es evidente el quiebre que la pandemia ha producido en los sistemas educativos, incluidas las universidades e instituciones de educación terciaria. Será necesario avanzar en el análisis comparativo de la respuesta que distintas instituciones, en contextos similares, esgrimieron durante estos meses y sus resultados para los estudiantes. Esbozo alguna hipótesis. Es probable que los sistemas universitarios públicos y menos estratificados hayan logrado sostener a la comunidad universitaria, en particular a sus integrantes más vulnerables, de mejor forma que los sistemas más fragmentados y menos coordinados. Las universidades donde conviven investigación y docencia cuentan con un cuerpo docente con un mayor nivel de adscripción a sus funciones y con más capacidad de procesar con autonomía una adaptación funcional a la crisis sanitaria y social. El vínculo entre investigación y docencia disponibiliza mayores recursos para adaptar la formación avanzada, aporta elementos para sostener espacios de presencialidad —incluidas la capacidad de diagnóstico endógena y la capacidad de desarrollar estrategias más complejas y demandantes— y ubica en el centro de la preocupación el bienestar

de los estudiantes, el cual es más difuso en ámbitos más fragmentados y con menos recursos para sostener en funcionamiento los procesos educativos. Estas diferencias se repiten entre niveles, pero es probable que resulten más marcadas en el plano universitario.

Suele afirmarse que el uso de las tecnologías de información en ámbitos formativos puede estandarizar contenidos y eliminar los ribetes más críticos y analíticos del quehacer educativo. Sin embargo, el concepto de tecnología de educación hace referencia a innovaciones de diferente naturaleza. El aprendizaje adaptativo o algoritmos de inteligencia artificial que personifican y quiebran la commoditización de la enseñanza son parte de un futuro que debe explorarse, por razones tanto de equidad como de eficiencia. La innovación presupone creación y difusión simultáneas de nuevos procesos y, en el plano educativo, su mezcla con la presencialidad necesaria para crear comunidad universitaria y sentido de pertenencia. Constituyen estrategias complementarias, no substitutivas de los mecanismos tradicionales de formación universitaria. Sin discusión, intercambio y convivencia es difícil pensar una formación universitaria menos estratificada. Las encrucijadas y los dilemas son complejos. Por un lado, el conjunto de innovaciones posibles abre la posibilidad de incrementar las economías de escala y el alcance de la actividad universitaria de calidad. Por otro lado, su implementación en el contexto de un paradigma substitutivo global de los procesos de enseñanza tradicionales puede converger en diferenciales de calidad con connotaciones profundas en el plano de la equidad y transi-

instituciones educativas. En esta área, las armas analíticas son las propias de la investigación universitaria: identificar posibles innovaciones, incorporarlas en ámbitos controlados, evaluar los resultados con una mirada multidimensional, escalar las innovaciones exitosas. Las adaptaciones tecnológicas a la no presencialidad no son la respuesta, pero obligan a pensar y articular nuevas estrategias.

La producción de conocimiento es una actividad central y evitar su separación de los espacios de formación es clave para que la diferenciación de trayectorias no se transforme en segregación educativa, con severas consecuencias en términos de equidad. La tarea presupone innovar en trayectorias formativas al interior de sistemas universitarios integrados, que asumen puntos de ingreso a la formación diferenciados, pero simultáneamente trayectorias que habiliten convergencias fluidas.

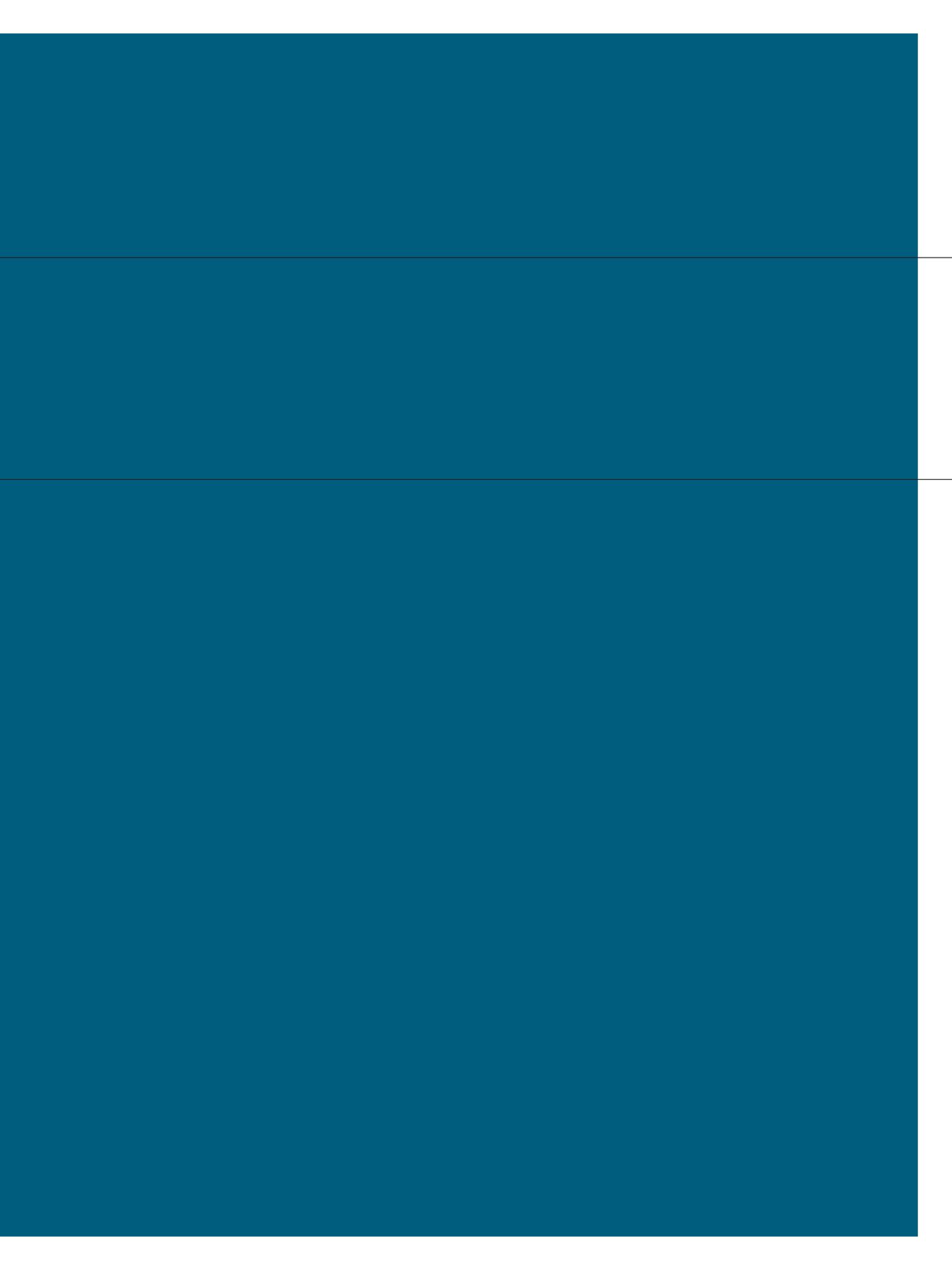
Dilemas abiertos sin respuestas terminantes. La virtualidad no sustituirá a la vida universitaria tal como la conocemos, pero el statu quo presente no puede asumirse como un arreglo perenne e intocable. La tradición democrática de la reforma de Córdoba, que ha marcado la trayectoria de las universidades latinoamericanas, requiere conjugarse con creación científica y cultural endógena, articulada en redes con el mundo, en diálogo permanente con la sociedad y evitando soluciones de enclave. El conocimiento avanzado será palanca de desarrollo si la agenda de acceso democrático a la educación superior se encuentra con la necesidad de construir usinas universitarias de conocimiento avanzado endógeno en todas las áreas de la ciencia y la cultura.

---

## Referencias bibliográficas

- Chetty, R., Friedman, J. N., Saez, E., Turner, N., y Yagan, D. (2020). Income segregation and intergenerational mobility across colleges in the United States. *Quarterly Journal of Economics*, 135(3), 2020.
- Crow, M., y Dabar, W. (2020). *The Fifth Wave: The evolution of American higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Deaton, A. (2017). *El gran escape: Salud, riqueza y los orígenes de la desigualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Shavit, Y., Arum, R., y Gamoran, A. (2007). *Stratification in Higher Education: A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- Sandel, M. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
-

# Investigaciones y experiencias





# La descentralización universitaria en la Región Noreste de Uruguay

## University decentralization in the Northeast Region of Uruguay

## Descentralização universitária no Nordeste do Uruguai

Gabriel Freitas

Amílcar Davyt

Universidad de la República, Uruguay.  
gfreitas@fcien.edu.uy

### Historia Editorial

Recibido: 03/03/2020

Aceptado: 25/06/2020

### Citación recomendada

Freitas, G., Davyt A. (2020). La descentralización universitaria en la Región Noreste de Uruguayo. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

### Resumen

*La política de descentralización geográfica que la Universidad de la República impulsó a partir del año 2007 fue promovida con una visión general que definió metas amplias, como la consolidación de su presencia en el interior del país, orientada a la generalización de la enseñanza terciaria. Su implementación tuvo anclaje en diversas sedes y se articuló en torno a la definición de Programas Regionales de Enseñanza Terciaria, la generación de nuevos programas de enseñanza y la radicación de grupos de investigación. Se presenta una mirada analítica de ese proceso en la Región Noreste de Uruguay en el período 2007-2017. Se describen los productos generados y se analiza la implementación en cada sede considerando el peso de la trayectoria previa, el contexto y las estrategias de implementación. El abordaje se basó en el relevamiento y análisis de datos, documentos y entrevistas a actores clave. La descripción da cuenta de un crecimiento con matices tanto en los productos generados como en los procesos de las tres sedes de la región, que resulta en perfiles diferenciados. Las variables trayectoria, contexto y estrategia de implementación operaron sobre el proceso en forma compleja y explican esa diferenciación de perfiles.*

### Palabras claves:

Políticas de educación superior, políticas de implementación, Universidad de la República, descentralización universitaria, Región Noreste del Uruguay.

### Abstract

*The policy of geographic decentralization developed by the Universidad de la República since 2007 was promoted from an overview that defined broad objectives, such as the consolidation of its presence in the interior of the country, aiming the generalization of higher education. Its implementation took place on a multi-campus local level and was based on the definition of Tertiary Education Regional Programs, the creation of new undergraduate programs and the establishment of research groups. An analytical view of this process is presented for the Northeast region of Uruguay, from 2007 to 2017. The products generated are described and the implementation at the level of each headquarters is analyzed considering the weight of the previous trajectory, the context and the implementation strategies. The approach was based on research and analysis of data, documents and interviews with the main actors. The description shows a growth with nuances, both in the products generated and in the processes of the three headquarters in*

*the region, resulting in different profiles. The trajectory of the variables, the context and the implementation strategy operated the process in a complex way and explain the differentiation of this profile.*

### Keywords:

Higher education policies, policy implementation, University of the Republic, University decentralization, Northeastern Uruguay

### Resumo

*A política de descentralização geográfica desenvolvida pela Universidad de la República a partir de 2007 foi promovida a partir de uma visão geral que definiu objetivos amplos, como a consolidação de sua presença no interior do país, visando a generalização do ensino superior. Sua implementação foi ancorada no nível de vários locais e articulada em torno da definição de Programas Regionais de Educação Superior, a geração de novos programas de ensino e o estabelecimento de grupos de pesquisa. É apresentada uma visão analítica desse processo na região Nordeste do Uruguai, no período de 2007 a 2017. Os produtos gerados são descritos e a implementação no nível de cada sede é analisada considerando o peso da trajetória anterior, o contexto e as estratégias de implementação. A abordagem foi baseada na pesquisa e análise de dados, documentos e entrevistas com os principais atores. A descrição mostra um crescimento com matizes, tanto nos produtos gerados quanto nos processos das três sedes da região, resultando em perfis diferentes. A trajetória das variáveis, o contexto e a estratégia de implementação operaram o processo de maneira complexa e explicam a diferenciação desse perfil.*

### Palavras-chave:

Políticas de educação superior, políticas de implementação, Universidade da República, descentralização universitária, Região Nordeste do Uruguai.

### Introducción

Las políticas públicas (PP) han sido objeto de estudio de los académicos al menos desde los años 50 (Mancebo, 2001; Olavarría, 2007). A lo largo de las décadas, los investigadores han buscado elaborar definiciones precisas sobre qué son las PP, cuáles son los problemas que buscan solucionar, cómo se diseñan, implementan, evalúan, y finalmente brindar explicaciones con respecto a su éxito o fracaso (Aguilar Villanueva, 1992; Rizvi y Lingard, 2013). También han intentado, no sin grandes dificultades, plasmar definiciones normativas o prescriptivas que ayuden a los responsables de las políticas a mejorar sus posibilidades de éxito. Así, distintas corrientes teóricas, perspectivas epistemológicas y abordajes metodológicos se han construido a lo largo de los años (Subirats, Knoepfel, Larruey y Varone, 2008; Tello, 2013), configurando un rico y complejo escenario teóri-

co de referencia para el estudio de las políticas.

Las perspectivas teóricas iniciadas por distintos autores sostienen que la implementación, en cuanto a etapa específica en el ciclo vital de las PP, es uno de los puntos fundamentales en la explicación del mayor o menor éxito de una política (Aguilar Villanueva, 1993; O'Toole, 1989). Se reconoce, de esta forma, que el proceso de la PP es más complejo que la sola implementación mecánica y burocrática de las decisiones tomadas en los estamentos más altos del gobierno, sino que es fundamental integrar al análisis una mirada cuidadosa sobre qué ocurre con los operadores encargados de su implementación y los contextos en los que se implementa (Pallares, 1988; Rein y Rabinovitz, 1978; Van Meter y Van Horton, 1975).

A su vez, dentro del campo de las PP en general, encontramos diferentes clases según el tipo de problemas al que buscan dar respuesta; las llamadas políticas sectoriales (Mancebo,

2001). Este es el caso, por ejemplo, de las políticas públicas en educación o políticas educativas (Bentancur, 2015; Tello, 2013). El caso de la enseñanza superior suele presentar especificidades particulares, asociadas a la gran diversidad de situaciones legales, institucionales y académicas en y entre países. En el caso de Uruguay, con una universidad hegemónica, pública, autónoma y cogobernada, los planteamientos institucionales estratégicos que esta realiza son, en definitiva, políticas nacionales de educación superior, al menos en cuanto a educación universitaria.

La ley orgánica que regula el funcionamiento de la Universidad de la República (Udelar), promulgada por el Parlamento en el año 1958, definió las principales características de su funcionamiento actual. Ha sido una institución centralizada en la capital del país durante la mayor parte de su historia, aunque registra distintos esfuerzos orientados a revertir esa realidad. A partir del año 2006 y

con fuerte impulso del movimiento estudiantil, se promueve la realización de lo que algunos referentes institucionales denominaron *segunda reforma universitaria*, que persiguió el objetivo de *aggiornar* a la institución a los contextos contemporáneos. Uno de los objetivos trazados fue avanzar en el proceso de descentralización geográfica de la Udelar. Particularmente, el documento aprobado por el Consejo Directivo Central (CDC) el 31 de marzo de 2007, titulado *Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública*, indicaba en el punto 2.3, I: “consolidación crítica de la Universidad en ciertos lugares del Interior, [...], radicación de docentes y grupos de investigación y II), colaboración de la Udelar con otros actores sociales e institucionales para expandir la enseñanza terciaria en el Interior” (Udelar, Rectorado, 2007). Para ello, se redefinió el órgano existente para la gestión de las actividades de la Udelar en el interior, convirtiéndolo a la Comisión Gestora de la Descentralización en la Comisión Coordinadora del Interior (CCI), organismo central de discusión y construcción de la estrategia. Desde esta comisión se impulsó un plan de trabajo amplio sostenido en líneas generales en la elaboración de los programas regionales de enseñanza terciaria (PRET),<sup>1</sup> la creación de los centros universitarios regionales (CenUR),<sup>2</sup> la creación de nuevas de carreras y el establecimiento de polos de desarrollo universitario (PDU).<sup>3</sup>

En la Región Noreste (RNE) el proceso permitió aumentar el número de carreras y estudiantes y radicar equipos de investigación en las tres sedes. En la actualidad, la RNE enfrenta el desafío de generar condiciones para desarrollarse y consolidarse como centro universitario regional. Como aporte a ese paso, el presente trabajo brinda una mirada retrospectiva y analítica del proceso de descentralización universitaria en esa región, indagando en las características de su implementación, los productos generados y los factores que incidieron en el perfil de sus sedes en el período

comprendido entre los años 2007 y 2017. A partir de este objetivo general se plantean preguntas orientadoras como ¿Qué características particulares tuvo la implementación de la política de descentralización (PD) en la RNE? ¿Cuáles fueron los productos generados? ¿Es posible identificar perfiles diferentes entre las sedes? y ¿Cuáles fueron los factores particulares que incidieron en el desarrollo de esta política en cada sede de la RNE?

## Metodología

El trabajo supuso asumir dos estrategias metodológicas complementarias, atendiendo al componente descriptivo, por un lado, y al componente explicativo, por otro (Campbell y Stanley, 1995; D’Ancona y Angeles, 1999). La aproximación descriptiva a los productos generados a partir de la PD en la RNE se realizó desde una estrategia esencialmente cuantitativa, basada en el “uso de fuentes documentales y estadísticas” (D’Ancona y Ángeles, 1999, p. 95), del cual se desprende como técnica principal el uso de fuentes secundarias de información. Para ello, se relevaron y analizaron documentos y bases de datos que permitieron describir los productos que generó la política en la región en el período elegido, constituyendo este el universo de estudio documental.

La explicación de la implementación diferencial de la política entre las sedes sumó al abordaje mencionado el análisis de documentos y la utilización de información primaria a partir de un abordaje cualitativo en la búsqueda de explicaciones a “hechos, acciones, opiniones o cualquier otro fenómeno que se analice” (D’Ancona y Ángeles, 1996, p. 109). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a referentes del proceso. La elección de las personas tuvo en consideración su grado de participación tanto a la interna de la región como desde la CCI y siguió un criterio semejante al llamado “bola de nieve” (Boudón, 1969), totalizando nueve entrevistas.<sup>4</sup>

Las dimensiones elegidas para describir los productos generados por la PD en la RNE en el período observado se inspiraron en los instrumentos de política (Sarhou, 2015) dispuestos para su implementación: los programas de enseñanza, las propuestas de investigación y la construcción de redes interinstitucionales como elemento central de trabajo de los PRET (Bentancur, 2015; Fernández, 2014). Por otro lado, se propuso observar dimensiones relacionadas con la implementación de la política de descentralización en la RNE construidas a partir de la realización de entrevistas exploratorias a actores involucrados, así como de lo que indica parte de la bibliografía en cuanto a estudios sobre la implementación de PP. De esta forma, se buscó describir la implementación en las sedes de la RNE a partir de la trayectoria previa de las sedes, su contexto político institucional y su estrategia de trabajo.

## La política de descentralización y su implementación en la Región Noreste. ¿Cómo se hizo?

La PD fue promovida por una visión general a partir de la cual se definieron metas amplias, que incluyeron entre otros aspectos la consolidación crítica de su presencia en el interior del país como aporte de la institución a la generalización de la enseñanza terciaria a nivel nacional. Esta política recuperó mucho de los procesos anteriores y de las propuestas que se venían construyendo en los años previos. La implementación de la política tuvo un fuerte anclaje en las sedes locales en coordinación con una agencia central (la CCI) y se articuló en torno a la definición de los PRET, la regionalización del territorio, la generación de nuevas ofertas de enseñanza y la radicación de grupos de investigación. Además, la implementación de esta política contó con un sustento financiero con pocos precedentes en la historia universitaria

uruguaya, logrado a partir del apoyo político brindado por el Parlamento a este proceso.

Particularmente en la RNE, la implementación de la política se inicia con la presencia de dos sedes (Centro Universitario de Rivera y Casa Universitaria de Tacuarembó), con una fuerte impronta de la Sede Rivera en función de su mayor grado de desarrollo relativo.<sup>5</sup> Esa configuración institucional se fue complejizando a lo largo del proceso debido a la transformación de la Casa Universitaria de Tacuarembó en Centro Universitario (CUT), la instalación de la Comisión Intersedes<sup>6</sup> (2011) y la creación de la Casa Universitaria de Cerro Largo (CUCeL) (2014). El PRET aprobado para esa región (2007) definió orientaciones generales para el desarrollo universitario en lo local y permitió definir los ejes temáticos que sirvieron de base para la construcción de propuestas de enseñanza y de polos de investigación.

El principal mecanismo utilizado para la implementación de la PD fueron los llamados<sup>7</sup> tanto a propuestas de enseñanza como a PDU. En el CUR a lo largo de los llamados se presentaron 4 programas de enseñanza, 2 de

los cuales fueron aprobados y financiados. Ya en el caso del CUT se presentaron 8 programas de enseñanza, de los cuales 5 fueron aprobados. En función de que el último llamado a carreras se realizó dos años antes de la fundación de la CUCeL, no se registran propuestas para ese departamento en ninguno de los llamados a nuevos programas de enseñanza. Por otro lado, se presentaron en total para la RNE a lo largo de los llamados realizados 30 propuestas de PDU, de las cuales 17 fueron aprobadas. El CUT tuvo mayor capacidad de propuesta, sometió a evaluación 15 proyectos, de los cuales 10 fueron aprobados, por lo que además fue la sede con más propuestas aprobadas. Le sigue el CUR con 12 proyectos presentados (7 presentados a un solo llamado, el realizado en el año 2014) y 5 aprobados, y finalmente la CUCeL, con 3 proyectos presentados y dos aprobados.

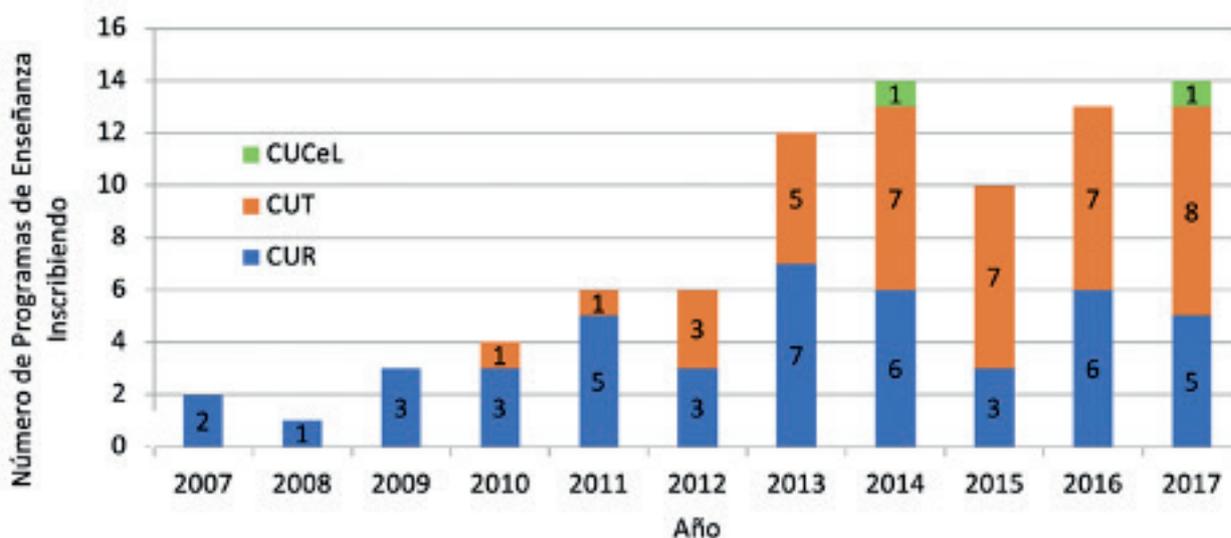
### La política de descentralización y sus productos en la Región Noreste. ¿Qué se hizo?

Al final del período observado funcionan en las tres sedes de la RNE

14 programas de enseñanza. La evolución en la cantidad de programas que reciben inscripciones por año se presenta en la figura 1. Entre ellos se encuentran 1 ingeniería (carrera de cinco años), 4 licenciaturas (carreras de cuatro años), 8 tecnicaturas o tecnólogos (carreras de hasta tres años) y 1 ciclo inicial optativo (CIO) (formación de un año). Cinco programas se vinculan a la macroárea Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat y 5 a Ciencias Sociales y Artísticas, mientras que Ciencias de la Salud tiene 3, y finalmente uno depende de más de un servicio y, además, de más de una macroárea.

En 2017 la región contaba con 3.218 inscripciones activas<sup>8</sup> en los distintos programas en las tres sedes. Desglosando este dato según macroárea del conocimiento, encontramos que Ciencias de la Salud es la que muestra el mayor número, con el 44 %, seguida de Ciencias Sociales y Artísticas con el 30 %, y finalmente, la macroárea Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat con 26 %.

A partir de la implementación de la PD, el CUT pasó de no tener ninguna oferta de enseñanza a ser la sede con mayor presencia de programas



**Figura 1:** Número de programas de enseñanza que inscriben en la Región Noreste según año y sede.

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza del CUR. Las carreras compartidas entre más de una sede se cuentan una vez en cada sede en la que se dicta. En Rivera debe tenerse en cuenta que algunos programas de enseñanza no abrieron inscripciones en algunos años del período.

con un total de 9 (7 de pregrado y 2 de grado). Concentra el 37 % de las inscripciones activas de la RNE, la mayoría de ellas relacionadas con carreras de la macroárea Ciencias Sociales y Artísticas. Por su parte, el CUR pasó de una situación inicial de 4 programas de enseñanza en funcionamiento a contar en 2017 con 7, 4 de grado y 3 de pregrado. Concentra el 63 % de las inscripciones activas de la RNE, la mayoría de ellas relacionadas con carreras de la macroárea Ciencias de la Salud. Cerro Largo solamente ofrece el CIO Social y no dispone de ningún programa de enseñanza exclusivo; la única oferta de enseñanza es de pregrado y concentra menos del 1 % de las inscripciones activas en la RNE.

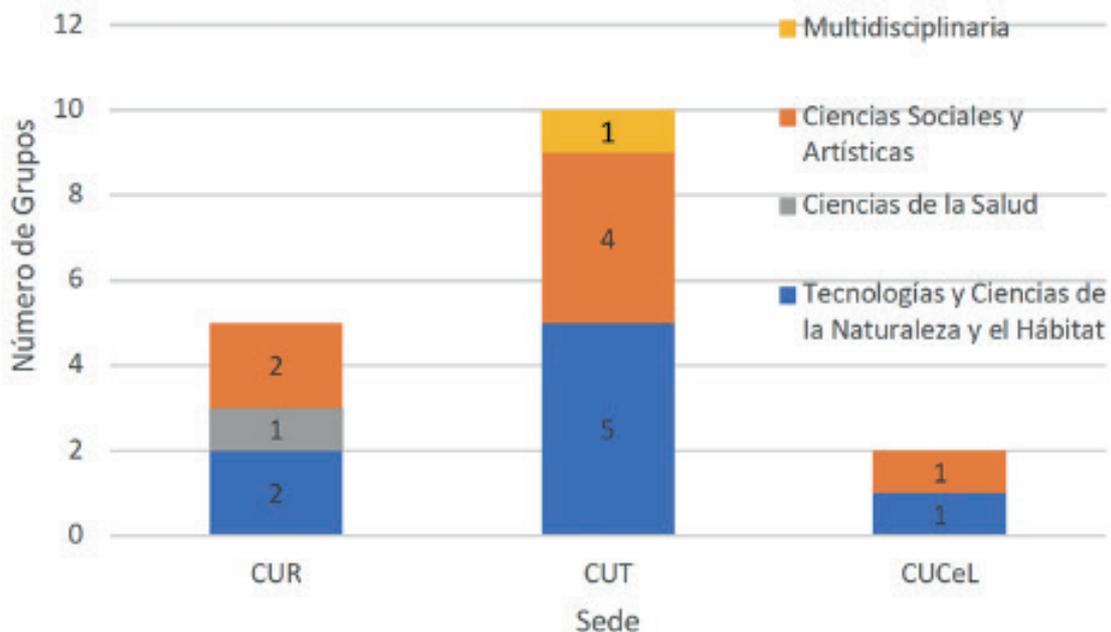
En cuanto al programa PDU, a lo largo del período se radicaron en la RNE 17 grupos de investigación. De ellos, 8 se relacionan con la macroárea Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, seguida por Ciencias Sociales y Artísticas con 7 grupos, cerrando la lista Ciencias de la Salud

y Multidisciplinaria, ambas con un grupo cada una. Respecto al personal docente, en el período observado se generaron, a través de los PDU, 60 cargos<sup>9</sup> para las tres sedes de la RNE. En cuanto a grupos PDU (figura 2), la Sede Tacuarembó logró radicar a la mayoría de las propuestas aprobadas en la región, sumando 10 grupos de investigación, sobre 5 radicados en el CUR y 2 en la CUCeL. La mayor parte de los cargos se generaron en la Sede Tacuarembó (37 cargos, 62 %), seguida por la Sede Rivera (16 cargos, 27 %) y, en último lugar, la Sede Cerro Largo (7 cargos, 12 %).

Con respecto a redes interinstitucionales, las sedes construyeron una variada red con otras instituciones, dentro y fuera de la región. Estas variaron en función del tipo de instituciones, la duración de los vínculos y el grado de formalidad, dado lo cual puede describirse la existencia de sociedades consolidadas, de redes estables y de interacciones puntuales. Las dos sedes principales establecieron vínculos y relaciones en las tres categorías iden-

tificadas. Sin embargo, en el plano de las sociedades consolidadas, el CUT fue la única de las sedes que integró a otra institución, el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria, propuestas de PDU y de carreras, además de la planificación e implementación de un campus en conjunto. El CUR, a pesar de que la propuesta para la conformación del Polo de Educación Superior de Rivera<sup>10</sup> menciona la posibilidad de realizar actividades conjuntas de extensión, investigación y enseñanza, no concretó líneas de trabajo estables más allá de la planificación urbanística, y limitó las interacciones al uso compartido de algunas infraestructuras. Además, en cuanto a redes internas, el CUT pudo establecer una mayor cantidad y variedad de vínculos con facultades de la Udelar establecidos en el marco de la construcción de propuestas de programas de enseñanza y de PDU.

Esos indicadores dan cuenta de un crecimiento sensible en general, pero con matices tanto en los productos



**Figura 2:** Número de grupos PDU radicados en la Región Noreste según sede y macroárea del conocimiento.

**Fuente:** Elaboración propia con base en datos de CCI.

generados como en los procesos de las tres sedes de la región.

Puede observarse que la Sede Tacuarembó presenta el mayor grado de desarrollo relativo en cuanto a la presencia y diversidad de grupos de investigación, un desarrollo importante a nivel de la enseñanza, caracterizada por una oferta esencialmente de pregrado, y una amplia y diversa red de vínculos intra- e interinstitucionales. Desde la perspectiva de rendimiento<sup>11</sup> de Williams y Elmore (1976), la Sede Tacuarembó pudo alcanzar mejores resultados durante la implementación de la política en casi todas las dimensiones analizadas y ha alcanzado el mayor crecimiento relativo a su situación inicial en todos los indicadores observados. La Sede Rivera muestra un mayor grado de desarrollo relativo en su perfil de enseñanza, cuenta con más ofertas de grado y tiene la mayor parte de las inscripciones activas de la RNE. Por otro lado, ofrece un desarrollo cuantitativamente menor y menos diverso que el CUT en cuanto a la radicación de equipos docentes de investigación y en cuanto al establecimiento de vínculos consolidados y estables a nivel intra- e interinstitucional. La CUCeL muestra, por lejos, el menor grado de desarrollo en cualquiera de las variables observadas.

### La política de descentralización y las condicionantes de su implementación en la Región Noreste. ¿Por qué se hizo así?

En primer lugar, las trayectorias previas de las dos sedes principales en la RNE condicionaron de forma diferente los caminos seguidos en cada caso. La presión por alcanzar logros, por un lado, y la libertad de acción provista por su endeble estructura previa, por otro, son parte de la explicación de la capacidad de propuestas y crecimiento de la sede con menor desarrollo relativo. En contrapartida, el mayor desarrollo y una trayectoria relativamente consolidada de la

otra sede, caracterizada además por la fuerte impronta de un servicio en particular, terminaron por disminuir su capacidad de visualizar alternativas de desarrollo más allá del crecimiento de lo que ya tenía. Al respecto, en una de las entrevistas se reconocía que:

Ese mismo impulso grande inicial se dio en Tacuarembó porque no había nada. Rivera se quedó a mitad de camino porque no tenía un gran desarrollo, pero algo tenía. [...] entonces pudo haber pasado que ese poquito que tenía, porque tampoco tenía tanto, ese poquito que tenía quizás le haya jugado en contra. [...] porque el empuje de lo nuevo o de la inercia en el crecimiento de los que vienen con ciertas fortalezas se nota mucho en los que vienen a mitad de camino. Ahí hay una cosa más de hacer la plancha.

En segundo lugar, es posible afirmar que distintas dimensiones relacionadas con el contexto de la implementación a nivel local de la PD tuvieron un rol importante en las trayectorias recorridas por cada sede. Particularmente, la receptividad de la sociedad local ante la presencia de la Universidad, el apoyo de las intendencias departamentales, la presencia de otras instituciones y, finalmente, aspectos relacionados con cuestiones sociales, culturales y geográficas de los departamentos de la RNE operaron sobre las posibilidades de cada sede de construir propuestas en cada caso. Sobre una de esas dimensiones, se indicaba en una de las entrevistas lo siguiente:

Eso es de mucho peso para todo el desarrollo en el interior. Si la Intendencia es un buen socio, las posibilidades siempre son mejores que si la Intendencia no sirve. [...] no tuvieron intendencias tan favorables como la que tuvo Tacuarembó, ¿no? Que es un factor específico de colaboración.

En tercer lugar, la estrategia de trabajo de las sedes tuvo un rol determinante

en la explicación de la implementación de la PD en la RNE. Según el análisis realizado, pueden identificarse dos estrategias claramente diferenciadas. Primero, es posible identificar una estrategia que puede denominarse *centrifuga*, debido al predominio de una visión de trabajo integradora y proactiva con dos componentes principales de creación y fortalecimiento de vínculos: con la sociedad y con los servicios universitarios. Esta estrategia se caracterizó por partir de un análisis de situación en el cual se sopesan alternativas, se plantean metas y se toman decisiones que buscan lograr altos impactos y cambios radicales. Segundo, es posible identificar una estrategia que puede llamarse *centrípeta*, debido al predominio de una visión de trabajo de corte más endogámico y autorreferido. Se caracterizó por no construir una orientación general clara, por tomar acciones puntuales y de carácter adaptativo, buscando construir sobre lo existente, o sea que los cambios propuestos se alejaban poco de las líneas políticas previas. Con relación a lo anterior, debe destacarse que el rol de los directores como guías e impulsores de este proceso en sus sedes fue determinante y marcó la estrategia seguida en cada caso. Sobre este aspecto, se indicaba en una de las entrevistas:

Básicamente lo que hubo fueron estrategias. En una de las sedes hubo una fuerte estrategia, y en la otra no. Punto. [...] en Tacuarembó hubo un fuertísimo proceso de articulación y estrategia, y resultó. [...] hay una visión clara de hacia dónde ir en un lado, y hay un, digamos que para mí es un perdedero de rumbo en Rivera, en relación con buscar formas de cómo avanzar.

Finalmente, uno de los emergentes surgidos en el trabajo de campo tuvo que ver con una variable originalmente no contemplada, pero que, según se relevó, tuvo un peso importante en la implementación de una de las sedes; refiere a intervenciones rea-

lizadas desde la agencia central de la PD en favor del CUR a partir del año 2014. Estas intervenciones permitieron que Rivera creciera a partir del año 2014 de la mano de la conversión de las carreras técnicas del Instituto Superior de Educación Física a la Licenciatura en Educación Física, Opción Prácticas Educativas, y de un llamado realizado específicamente para el CUR mediante el cual se consolidó un PDU en Educación Física. También hubo fuertes movimientos desde la presidencia de la CCI para garantizar la construcción del edificio de la Udelar en el Polo de Educación Superior (PES), cuestión que, en ese momento, si bien estaba planificada, no estaba resuelta. Para algunos entrevistados estas intervenciones fueron decisivas para equiparar el desarrollo de las dos sedes principales, a pesar de que ya en ese momento no se contaba con la disponibilidad de fondos existente al principio del período.

## Discusión y conclusiones

Luego de 10 años de implementación de la política de descentralización en la Región Noreste, los avances alcanzados en cuanto al desarrollo de la presencia universitaria en esa zona del país son notorios. Con respecto a las variables que explican estos procesos, puede afirmarse que el diseño de la política, con objetivos y metas trazados de forma general y sin mecanismos de regulación del crecimiento entre regiones y a la interna de ellas, que puso a los actores locales en los espacios centrales de discusión y delegó en las sedes gran parte de la responsabilidad de su implementación (con un alto grado de discrecionalidad en sus acciones), hizo que el peso específico de variables internas y de contexto de las sedes se amplificaran, condicionando fuertemente su rendimiento. De esta forma, tal como indica O'Toole (1989), las características de la política misma condicionaron su implementación general.

Es posible afirmar que las variables analizadas operaron de forma diferente en cada sede y a lo largo del tiempo, por lo que más allá del análisis particular de cada una y de la relevancia atribuida a la variable *estrategia de implementación*, una lectura más ajustada de la realidad debería considerar la sumatoria de estos distintos factores en cada caso.

Así, por un lado, en el caso del CUT, la conjunción de un entorno receptivo y con presencias institucionales estratégicas, una trayectoria previa débil que resultaba en escasos recursos iniciales pero que permitieron importantes grados de libertad a los operadores universitarios locales, una estrategia clara y proactiva impulsada por un director con fuerte trayectoria y conocimiento a nivel institucional local hizo que esa sede reuniera condiciones excepcionales que le permitieron el crecimiento constatado. Particularmente con respecto a la estrategia general empleada puede concluirse que se acerca a lo que Berman (1978, 1980)<sup>12</sup> define como un enfoque programado de la implementación.

Por otro lado, en el CUR, un entorno más complejo y distante respecto al proceso de la Universidad, a pesar del potencial institucional, sumado al peso de una trayectoria académica importante que limitó la visualización de alternativas y una estrategia de trabajo impulsada por la dirección, que enfatizó el crecimiento sobre los recursos ya existentes, hicieron que esa sede tuviera un rendimiento más moderado del que se suponía en función de sus condiciones iniciales. Es posible concluir que la estrategia general empleada se aproxima más a lo que Berman (1978, 1980) define como un enfoque adaptativo de la implementación. En la ecuación que da como resultado las características del CUR al final del período observado debe sumarse una cuarta variable, que fue la incidencia de la agencia central de la política, aspecto que marcó un punto de inflexión a partir del cual se consolidaron prome-

puestas que equipararon al CUR con el CUT sobre el final del período.

Resulta particularmente difícil analizar el caso de la CUCeL a la par de las demás sedes de la RNE. Su tardía aparición en el escenario regional de la Udelar hace difícil describir un rendimiento en el marco de la PD. De cierta forma está más cerca de ser un producto del proceso que un actor en su implementación. Más allá de ello, se indica que de todas formas un contexto social y geográfico adverso, una estrategia de implementación que en ocasiones se describe como conflictiva en cuanto a la construcción de vínculos, sumados al hecho de que al momento de su inauguración ya no se contaba con los recursos económicos del inicio complejizaron sus posibilidades de un mejor rendimiento. Quizás sea necesario preguntarse si, en definitiva, las estrategias seguidas por cada sede fueron las posibles o las necesarias en función de su contexto, elemento relevante y a tener en cuenta según Berman (1978). Dicho de otra forma, ¿era posible en Rivera implementar una estrategia similar a la que se impulsó en el CUT y viceversa? Así, por ejemplo, una estrategia cercana a la perspectiva incremental o adaptativa era poco probable en una sede como el CUT, con una prácticamente nula estructura previa. Por su parte, si el CUR buscaba una estrategia más cercana a las características de las visiones racionales o programadas, habría estado condicionado por sus antecedentes y contexto. Quizás la formulación más adecuada para una conclusión sobre ese aspecto sería que el CUT implementó la PD de la forma en que le fue necesario, mientras que el CUR lo hizo de la forma en que le fue posible.

Sobre este aspecto, Berman (1978) plantea que la implementación debería ser diseñada en función del contexto en el cual se desarrollará. Esto relativiza y complejiza, entre otros elementos, la idea antes planteada de la dicotomía entre la selección de un director local o un director "ajeno". Tal es el caso, por ejemplo, de la CUCeL, donde un director con fuerte

vinculación local no siempre logró los mejores vínculos entre referentes institucionales locales importantes.

Desde el punto de vista del trabajo realizado, se valora positivamente la metodología aplicada y se considera que las preguntas que guiaron la investigación fueron respondidas, a pesar de las dificultades para acceder a datos principalmente cuantitativos. Desde el punto de vista teórico se reconoce lo ajustado del aporte teórico de autores como Williams, Berman, Lipsky y otros, quienes impulsaron la

idea de que la implementación es un componente fundamental de las PP, y que debido a ello merece el escrutinio crítico y profundo de los investigadores.

Finalmente, sería importante avanzar desde la descripción de productos y procesos hacia instancias de evaluación de resultados que trasciendan (y complementen) los indicadores cuantitativos, integrando miradas sobre el impacto en las metas generales e ideas subyacentes que impulsaron a esta política de descentralización. A

nivel más específico, sería importante evaluar desde el punto de vista cualitativo las relaciones interinstitucionales creadas, avanzar en el seguimiento de los egresados en términos tanto de inserción laboral como de continuidad en la vida académica, conocer los desafíos y oportunidades surgidos en la implementación de los programas de enseñanza y evaluar las líneas de investigación implementadas en la región.

---

---

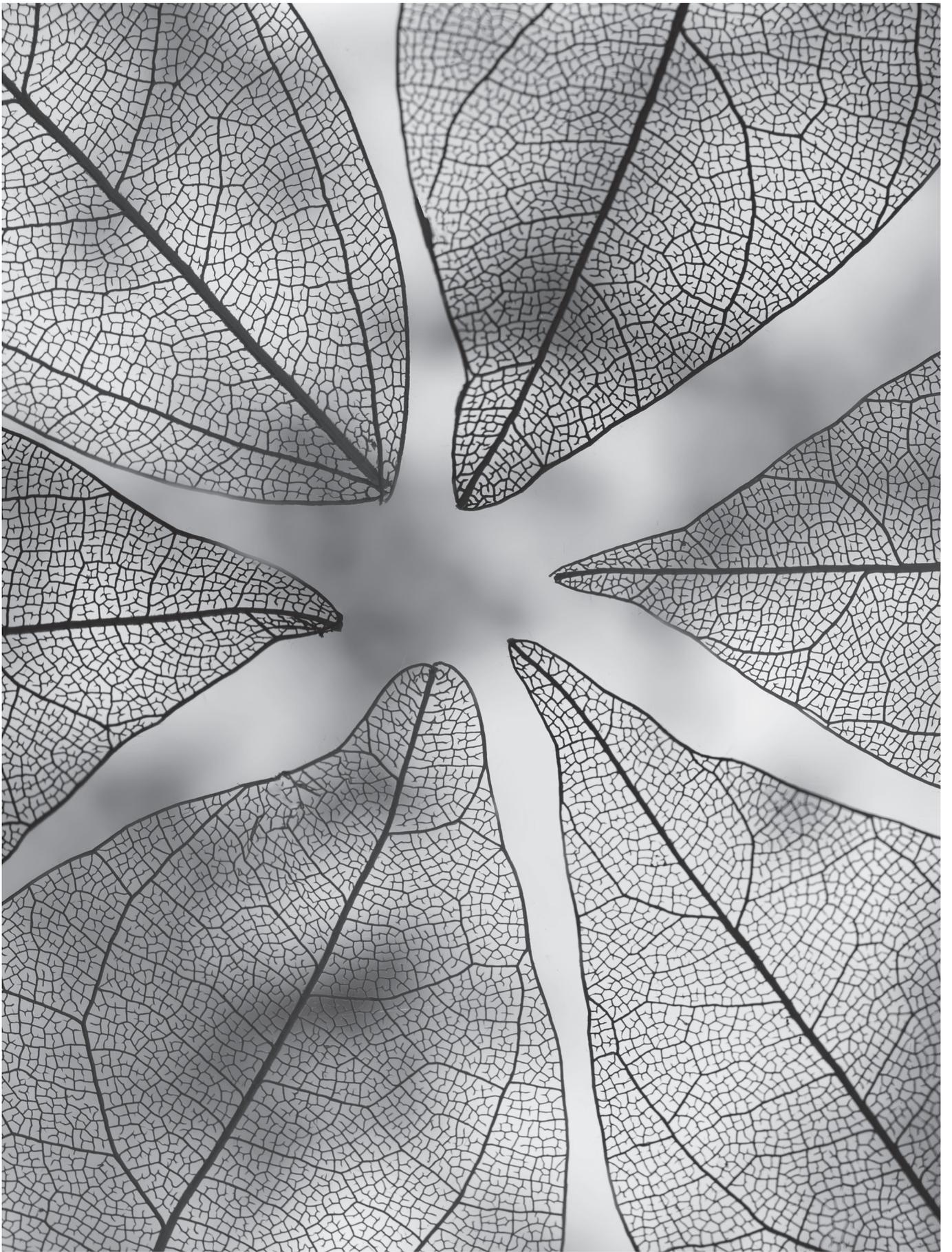
## Referencias bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. (1992). *La hechura de las políticas*. México DF: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Aguilar Villanueva, L. (Comp.). (1993). *La implementación de las políticas*. México DF: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Bentancur, N. (2015). Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas: El rol de las instituciones, las ideas y actores. En C. Tello (2015): *Los objetos de estudio de la política educativa*. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Berman, P. (1978). *Designing implementation to match policy situation: A contingency analysis of programmed and adaptive implementation*. The Rand Corporation.
- Berman, P. (1980). Thinking about Programmed and Adaptive Implementation: Matching Strategies to Situations. En H. Ingram y D. Mann (Eds.): *Why Policies Succeed or fail*. Beverly Hills: Sage Publications, 205-227.
- Boudón, R. (1969). *Los métodos en sociología*. Presses Universitaires de France.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Comisión Coordinadora del Trabajo de la Universidad en el Interior. (2009). *Documento de orientación sobre el desarrollo de la universidad en el interior*. Montevideo: Universidad de la República
- D'Ancona, C., y Ángeles, M. (1999). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, T. (2014). *La política de descentralización de la Universidad de la República (2007-2014): Siete componentes y dos orientaciones subyacentes*. Montevideo: Quinto Congreso de la Asociación Uruguaya de Ciencia Política.
- Lindblom, C. E. (1959). *The science of "muddling through"*. Public administration review, 79-88.
- Mancebo, M. (2001). La larga marcha de una reforma exitosa: De la formulación a la implementación de políticas educativas. En *Uruguay: La reforma del Estado y las políticas en la democracia restaurada (1985-2000)*. Montevideo: Fin de Siglo.
- O'Toole, L. (1989). Recomendaciones prácticas para la implementación de las políticas que involucran a múltiples actores: Una evaluación del campo. En L. Aguilar Villanueva (Comp.) (1993): *La implementación de las políticas*. México DF: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Olavarría, M. (2007). *Conceptos básicos en el análisis de políticas públicas*. Documentos de Trabajo n.º 11. Instituto de Asuntos Públicos, Universidad de Chile.
- Pallares, F. (1988). Las políticas públicas: El sistema político en acción. *Revista de Estudios Políticos*, 62, 141-162.
- Pierson, P. (2000). Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *The American Political Science Review*, 2(94), 251-267.
- Rein, M., y Rabinovitz, F. (1978). *Implementation; a Theoretical Perspective*. En L. Aguilar Villanueva (Comp.) (1993): *La implementación de las políticas*. México DF: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Sarthou, N. (2015). Los instrumentos de política como enfoque de análisis de los sistemas de pago al mérito: Contribuciones analíticas a partir del caso argentino. *Perfiles Educativos*, 150, 149. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Subirats, J., y Knoepfel, P. Larruey, C., y Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Tello, C. (2013). El campo teórico de la política educacional: Modelos, abordajes y objetos de estudio. *Jornal de Políticas Eduacionais*, 14, 62-75.
- Universidad de la República, Consejo Directivo Central. (2002). *Ordenanza de las Casas de la Universidad y Centros Universitarios*. Res. n.º 2 de CDC. de 9/VII/2002 - Distr. 271/02 - D. O. 1/VIII/2002. Montevideo: Universidad de la República.
- Universidad de la República, Rectorado. (2007). *Resoluciones del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República: 31-3-07/14-08-07*. Serie Hacia la Reforma Universitaria, n.º 1. Montevideo: Universidad de la República.
- Universidad de la República, Rectorado. (2012). *La política de descentralización y regionalización de la Universidad de la República*. Serie Hacia la Reforma Universitaria n.º 14. Montevideo: Universidad de la República.
- Van Meter, D., y Van Horn, C. (1975). *El proceso de implementación de las Políticas. Un marco conceptual*. En L. Aguilar Villanueva (Comp.) (1993): *La implementación de las políticas*. México DF: Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Williams, W., y Elmore, R. (1976). *Social Program Implementation*. New York: Academic Press.

**Participación de autoría:** Este artículo se basa en la tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (Área Social, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar) realizada por Gabriel Freitas bajo la orientación de Amílcar Davyt.

- 
1. Documento estratégico construido a partir de las sedes locales para orientar su desarrollo en clave inclusiva y en estrecha coordinación con múltiples actores locales, integrándolos en la identificación y construcción de un espacio geográfico regional y en la definición de líneas de enseñanza e investigación.
  2. Se definieron tres zonas a partir de las cuales planificar la implementación de la política de descentralización. Estas fueron la región del Litoral (Artigas, Salto, Paysandú y Río Negro), la región Este (Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja) y la Región Noreste (Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo), última en crearse, en octubre del 2019. Para más detalles, véase el Documento de orientación sobre el desarrollo de la universidad en el interior (Comisión Coordinadora del Trabajo de la Universidad en el Interior [CCI], 2009) o La política de descentralización y regionalización de la Universidad de la República (Udelar, Rectorado, 2012).
  3. Grupos de investigación de alto nivel de formación y alta dedicación horaria, asociados además a propuestas de enseñanza y extensión en cada región.
  4. Directores actuantes en las sedes locales en el período observado, presidentes de la CCI en el período observado y docentes de la Unidad de Apoyo Académico de la CCI.
  5. En el año 2007 ya contaba con una comisión directiva, con docentes radicados y viajeros y con cuatro programas de enseñanza, además de varios funcionarios no docentes.
  6. La Comisión Interse-des es una figura institucional contemplada en la Ordenanza de Centros y Casas (2002). Fue generada como espacio de interacción y construcción regional, sin potestades resolutivas.
  7. El número de propuestas aprobadas en los distintos llamados no coincide con los programas de enseñanza existentes construidos, una vez que hubo propuestas que se construyeron por otros canales.
  8. Dato extraído del Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE) en febrero del 2019. Se entiende por “inscripción activa” a todo aquel estudiante que se inscribió a cualquiera de las carreras y no esté suspendido ni haya egresado. Es relevante observar que el dato de “inscripciones activas” puede sobreestimar la verdadera cantidad de estudiantes cursando. Sin embargo, los operadores locales del SGAE transmitieron que, al menos en ese momento, era el dato que podían extraer.
  9. El número total de docentes vinculados a la región es mayor; debería agregarse a los docentes viajeros (que viajan desde otras sedes a dictar clases) y a los docentes con dependencia directa de los servicios.
  10. Espacio urbano interinstitucional en la ciudad de Rivera compartido por distintas instituciones de enseñanza terciaria.
  11. Según Williams (1976), “la implementación debería ser el desarrollo realista de la decisión de acuerdo con las condiciones del contexto local. En la situación ideal, los encargados de la implementación deberían tomar la idea básica y modificarla según las condiciones locales específicas” (p. 843). Desde esa perspectiva, los implementadores a nivel local buscan, a la hora de su implementación, el mejor rendimiento posible y no la subordinación (Aguilar Villanueva, 1993), esto es, alcanzar el resultado más cercano posible a la idea básica de la política en función de lo que las variables de contexto permiten.
  12. Berman (1978) plantea que en la definición de sus dos categorías principales de estrategias de implementación (programada y adaptativa) subyacen a modo de “argumentos de soporte” (p. 2) abordajes tales como los de análisis racional vs. lo que Lindblom (1959) llama “método de las comparaciones limitadas sucesivas”, perspectiva a la que también refiere de forma coloquial como “muddling through” y cuyo desarrollo conceptual posterior llevaría a que se denominara “política incremental”.
-





# El razonamiento clínico con enfoque didáctico

Clinical reasoning with a didactic approach

Razão clínica com uma abordagem didática

María del Carmen  
López Jordi

Alicia Gómez

Universidad de la  
República, Uruguay

dra.lopezjordi@gmail.com

## Historia Editorial

Recibido: 06/08/2020

Aceptado: 25/10/2020

## Citación recomendada

López Jordi, M., Gómez, A. (2020). El razonamiento clínico con enfoque didáctico. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

*El razonamiento clínico se refiere a un proceso cognitivo que permite al profesional de la salud establecer diagnósticos, tomar decisiones y definir planes de tratamiento. En la bibliografía existen diferentes concepciones sobre el razonamiento clínico. El objetivo del presente estudio plantea evaluar la evidencia disponible en la literatura sobre el razonamiento clínico como una estrategia de enseñanza para la resolución de los problemas en el área salud. La revisión de la literatura se llevó a cabo en las siguientes bases de datos: PubMed, Timbó, SciELO y Cochrane Library, sin restricciones de año o tipo de estudio. Se analizan las formas de razonamiento y como enfoque didáctico se presenta una síntesis de herramientas y metodologías para promocionar el razonamiento de los estudiantes en la práctica clínica. El aprendizaje es un proceso constructivo que se produce cuando lo que se enseña es útil y significativo para el estudiante y cuando este participa activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, relacionando lo que está aprendiendo con conocimientos y experiencias anteriores. Las conclusiones certifican que las distintas formas de razonamiento contribuyen a las decisiones finales que alcanzan tanto novatos como expertos y les permiten a los profesionales de la salud un proceso efectivo de razonamiento clínico.*

## Palabras claves:

Razonamiento clínico, toma de decisión, enseñanza clínica

## Abstract

*Clinical reasoning refers to a cognitive process that allows health professional establish diagnoses, decisions and define treatment plans. There are different conceptions about the clinical reasoning in the bibliography. The objective of this study is evaluating the available evidence in the literature on the clinical reasoning as a strategy for teaching, towards problem-solving, in the area of health. This review was conducted in the following databases: Timbo, SciELO, PubMed and Cochrane Library, without restrictions of year or type of study. The forms of reasoning are analyzed (analytical and not analytical) and a synthesis of tools and methodologies is presents as a didactic approach promote the student's reasoning in the clinic practice. Learning is a constructive process that occurs when the teaching is useful and meaningful for the students and they are actively involved in the acquisition of their self-knowledge, relating what they are learning with knowledge and previous experiences. The conclusions certified that the different forms of reasoning contribute to final decisions that reach novice and expert, enabling to health professionals an effective process of clinical reasoning.*

## Keywords:

Clinic reasoning, decision making, clinical teaching.

## Resumo

O raciocínio clínico refere-se a um processo cognitivo que permite ao profissional de saúde estabelecer diagnósticos, tomar decisões e definir planos de tratamento. Existem diferentes concepções de raciocínio clínico na literatura. O objetivo deste estudo é avaliar as evidências disponíveis na literatura sobre o raciocínio clínico como estratégia de ensino para a resolução de problemas na área da saúde. A revisão da literatura foi realizada nas seguintes bases de dados: PubMed, Timbó, SciELO e Biblioteca Cochrane, sem restrições de ano ou tipo de estudo. As formas de raciocínio são analisadas e, como abordagem didática, é apresentada uma síntese de ferramentas e metodologias para promover o raciocínio dos alunos na prática clínica. A aprendizagem é um processo construtivo que ocorre quando o ensino é útil e significativo para os alunos e eles estão ativamente envolvidos na aquisição de seu autoconhecimento, relacionando o que estão aprendendo com o conhecimento e experiências prévias. As conclusões certificaram que as diferentes formas de raciocínio contribuem para as decisões finais que atingem o iniciante e o especialista, possibilitando aos profissionais de saúde um processo efetivo de raciocínio clínico.

## Palavras-chave:

Raciocínio clínico, tomada de decisão, ensino clínico.

## Introducción

El razonamiento clínico (RC) se refiere a un proceso cognitivo necesario a fin de evaluar y manejar los problemas de salud de las personas (Barrows y Tamblyn, 1980) que permite al profesional de la salud establecer diagnósticos, tomar decisiones y definir planes de tratamiento, por lo que se considera uno de los factores determinantes de las competencias del clínico (Charlin, Tardif y Boshuizen, 2000). Son diversas las disciplinas que han abordado el tema del razonamiento clínico a lo largo del tiempo, como la sociología y la psicología, aportando perspectivas variadas, pero se considera que fue Geoffrey Norman (2005) quien introdujo la relación del tema con la enseñanza.

Históricamente se consideraba que el razonamiento clínico utilizaba el método hipotético deductivo como forma de abordar los problemas. Se ha aceptado con el correr del tiempo que se utilizan varios métodos de razonamiento que no son excluyentes y actualmente se considera que su combinación resulta sinérgica (Rodríguez, 2011). El razonamiento clínico es fundamental para todas las formas de práctica en el cuidado de la salud, pero presenta dificultades para los docentes al querer enseñarlo, dado que es complejo y se construye a través de la experiencia, lo que con frecuencia se basa en procesos tácitos

y automáticos de reconocimiento de patrones (Ajjawi y Higgs, 2012).

En la literatura existen diferentes concepciones sobre el razonamiento clínico, por lo que se justifica el análisis crítico de la bibliografía planteado en este trabajo, a fin de facilitar su enseñanza y la implementación de estrategias específicas avaladas por la evidencia científica. Por lo antedicho, el objetivo del presente trabajo es analizar la evidencia disponible en la literatura sobre el razonamiento clínico como una estrategia de enseñanza para la resolución de los problemas en el área salud.

## Método

El presente estudio representa una revisión de la literatura que trata la enseñanza del razonamiento clínico en las carreras del área salud que permite la incorporación de la evidencia en la práctica clínica, lo que refuerza la importancia de la investigación en la atención de la salud. Desde una perspectiva educativa, surge la pregunta de cómo las actividades de aprendizaje pueden mejorar el desarrollo del razonamiento clínico. La búsqueda tuvo por objetivo identificar estudios que utilizaran el concepto de razonamiento clínico en un contexto de aprendizaje, recuperados de fuentes escritas y/o electrónicas, con el fin de generar un aporte nuevo con una vi-

sión integral de complejos conceptos, teorías o problemas de salud. En su elaboración se consultaron las bases de datos PubMed, Timbó, SciELO y Cochrane Library, sin restricciones de año o tipo de estudio. Se utilizaron los siguientes descriptores: *razonamiento clínico, toma de decisión, estrategias diagnósticas, juicio clínico, modelos de razonamiento y enseñanza clínica* y se combinaron en diferentes formas para asegurar la búsqueda de los trabajos relacionados. Asimismo, se completó la exploración con la lectura y rastreo de bibliografía referenciada en esos artículos. Los criterios de inclusión fueron: 1) artículos originales para conformar el marco teórico-conceptual, 2) artículos que incluían la relación entre el razonamiento clínico y la enseñanza y/o el aprendizaje (figura 1).

## Resultados

Se revisaron 46 artículos, 15 se seleccionaron como marco teórico-conceptual, 12 se recuperaron para el análisis de las metodologías o estrategias de enseñanza utilizadas en el RC y 11 fueron integrados en la discusión.

Ocho artículos fueron excluidos dado que no trataban el RC en un contexto de aprendizaje ni incluían estrategias de enseñanza y de aprendizaje

y/o no eran originales para citar en el marco conceptual.

La tipología de estos 12 documentos incluidos que analizan el RC relacionado con estrategias de enseñanza varía: revisiones 4, revisión sistemática 1, investigaciones 7, de los cuales 2 utilizaron la metodología cuantitativa, 2 la cualitativa, 1 una mixta (cuali-cuantitativa) y 2 el estudio de caso (figura 1).

### Razonamiento clínico

El modelo tradicional en el que se han centrado los educadores de la salud es el *analítico*, que supone un análisis cuidadoso de la relación entre los síntomas y signos y los diagnósticos como el indicador de la pericia clínica. La pericia clínica implica llegar al diagnóstico mediante un análisis cuidadoso de la relación entre los síntomas, los signos y datos de las explo-

raciones complementarias. Este modelo utiliza el pensamiento analítico con el modelo hipotético-deductivo, el cual es más lento que el no analítico, se realiza de manera más consciente e implica los siguientes pasos: 1) observación; 2) obtención de información; 3) exploración física; 4) generación de hipótesis; 5) correlación de los datos obtenidos con la(s) hipótesis planteada(s) y 6) confirmación o no de la hipótesis a través de pruebas diagnósticas. Asimismo, plantea una secuencia de generación y eliminación de hipótesis de acuerdo con los datos clínicos encontrados durante el proceso diagnóstico. Se basa en el criterio de que los rasgos característicos de las enfermedades son claramente evidentes y que el razonamiento diagnóstico implica la comprensión de la relación entre las características detectadas y las enfermedades subyacentes, a partir de lo cual se genera una lista de diagnósticos presuntivos y ponderados

en términos de probabilidad relativa (Ajjawi y Higgs, 2012).

Otra manera de resolver los problemas clínicos es de una forma no analítica denominada *reconocimiento de patrones*. El modelo *no analítico* se apoya en la experiencia de los clínicos, quienes rápidamente y sin un análisis detenido establecen el diagnóstico gracias a un proceso de reconocimiento de patrones en el que se utilizan experiencias pasadas para establecer un juicio fundamentado en una probabilidad de que el problema clínico presente sea similar a otro caso visto con anterioridad. Esta forma de razonamiento es automática, rápida y no requiere de plena conciencia, lo cual puede generar un riesgo de error mayor. Por este modo de razonamiento, muy apoyado en los últimos años, el clínico no analiza el “peso” diagnóstico de cada dato, sino que busca una similitud del caso actual con otros que ha encontrado en el pasado, recurre a su experiencia de diagnósticos almacenados

Autores	Año	Publicación	Tipología
Eva y cols.	2007	Med Educ, 41(12): 1152-1158	Cuantitativo
Norman y cols.	2007	Med Educ 41: 1140-1145	Revisión sistemática
Croskerry y Norman	2008	Am J Med 121(5 Suppl)	Revisión
Golding, C.	2011	Higher Education Research and Development 30(3): 357-379	Estudio de caso
Ritchhart y cols.	2011	1 <sup>st</sup> Edition, San Francisco: Jossey Bass	Estudio de caso
Pelaccia y cols.	2011	Med Educ Online 16	Revisión descriptiva
Durning, S.	2011	Medical Education 45: 927-938	Cualitativo
Djulfbegovic y cols.	2012	BMC Med Inform Decis Mak 12, 94	Cuantitativo
Delany y Golding	2014	BMC Medical Education, 14-20	Investigación-acción
Yazdani y cols.	2017	J Adv Med Educ Prof; 5(4): 177-184	Revisión crítica
Cruz-Aranda, J. E.	2018	Med Int Méx; 34(6): 829-832	Revisión narrativa
McGee, E., et al.	2019	Diagnosis (Berl), 6(2): 127-135	Cuali-cuantitativo

Figura 1: Artículos que relacionan el RC y el enfoque pedagógico.

en la memoria en forma de prototipos, ejemplos o guiones (Eva, 2005). Cuando el clínico se enfrenta a un paciente que presenta ciertos signos y síntomas característicos de una enfermedad, basado en su experiencia y de forma automática, realiza un filtro mental de episodios previos similares y genera inmediatamente una o varias hipótesis diagnósticas. Todos los profesionales de la salud realizan este tipo de proceso debido a que estas disciplinas tienen un fuerte componente de imágenes y patrones en la realidad, por lo que el proceso de adjudicar a los datos un valor o peso determinado se hace de forma inconsciente. Entonces esta forma de RC implica entender y cuantificar la relación entre los datos encontrados y los diagnósticos a considerar, requiere formular una lista de diagnósticos relevantes y sopesarlos en términos de su relativa probabilidad en función de los datos existentes. Cada caso es procesado para compararlo con otros que han sido encontrados antes y se buscan similitudes globales con ellos. El clínico no necesita un análisis detallado de la asociación entre cada dato disponible y los diagnósticos posibles, y en muchas ocasiones ni siquiera necesita pensar de manera explícita (Loayssa y Fuentes, 2011). Esta última forma en que el clínico efectúa el proceso se basa en teorías que estudian cómo toman decisiones las personas. Son referentes dos autores que, en campos no relacionados con la salud, estudiaron cómo las personas toman decisiones; uno de ellos, H. Simon (1957), habla de *racionalidad limitada*, centra su atención en la utilización del conocimiento inferencial y establece que “debido a limitaciones en sus conocimientos y a la capacidad de procesamiento de la información el ser humano busca niveles de conformidad en vez de maximizar utilidades” (p. 112). Por otro lado, D. Kahneman, psicólogo, ganador del Premio Nobel de Economía en el 2002, siguiendo una línea de trabajo que denominó teoría de las perspectivas, profundiza el estudio de la toma de decisiones en

entornos de incertidumbre. El autor habla de ilusiones cognitivas y también de los sesgos o desvíos para definir fenómenos que intervienen en la toma de decisiones y que alejan el resultado de estas de una lógica total; describe dos sistemas en nuestro cerebro: el sistema 1, rápido, intuitivo, y el sistema 2, analítico y lento (Tversky y Kahneman, 1984, vol. 39, p. 342). Cuando se aplica el razonamiento clínico a la enseñanza se busca ayudar a los docentes a utilizar un tipo de metacognición que permita revelar los elementos de su razonamiento. Golding (2011) y Delany y Golding (2014) reconocen la importancia del proceso de “hacer visible el pensamiento”, por el cual se trata de identificar y luego “reenvasar” los pasos del pensamiento utilizado por los expertos cuando los estudiantes participan en el razonamiento clínico como “rutinas de pensamiento”. Los autores consideran rutinas de pensamiento a las acciones cortas y repetibles que posibilitan aislar un tipo de pensamiento y que proveen herramientas que lo permiten y lo fomentan (Ritchhart, Church y Morrison, 2011). Yazdani, Hosseinzadeh y Hosseini (2017) definen otros modelos de razonamiento además del hipotético-deductivo, reconocimiento de patrones y proceso dual de razonamiento, llegando a exponer tres nuevas estrategias: conducción para el razonamiento clínico, un modelo integrador de razonamiento clínico y un modelo de razonamiento para el diagnóstico en atención primaria.

### Enfoque didáctico

Al analizar la temática surgen las siguientes interrogantes: ¿cómo llega el clínico a una conclusión?, ¿qué procesos implica?, ¿cómo se enseña a un estudiante el proceso de definir un diagnóstico? Es importante retomar los conceptos de “experto-novato”, reconociendo con Ericsson (2014) que el aula práctica es un espacio dirigido por el

docente-experto, quien puede modificar y adaptar variables (guía) con relación a las respuestas del estudiante-novato, buscando explorar sus habilidades de pensamiento. Asimismo, Pozo (2006) plantea diferencias entre novatos y expertos: “la pericia es un efecto de la práctica acumulada, esto es, un efecto del aprendizaje, desdibujándose por tanto los factores innatos y las posibles diferencias individuales” (cap.VIII, p. 225).

El proceso de realización de la **historia clínica en sí** puede representar un método de razonamiento clínico con el fin de llegar a una hipótesis diagnóstica. Baerheim (2001) establece que más del 70 % de todos los diagnósticos del práctico general se basan en la historia clínica. Sin embargo, se ha demostrado que el hecho de saber hacerla no necesariamente concluye en un diagnóstico y también que un clínico experto muchas veces hace el diagnóstico sin necesidad de seguir los pasos secuenciales de la historia clínica (Cox e Irby, 2006).

Norman, Young y Brooks (2007) consideran que la experiencia con pacientes es esencial para el establecimiento de nuevas conexiones en la memoria entre material aprendido y presentaciones clínicas, para el desarrollo de guiones de enfermedad y para el desarrollo de la capacidad de razonar de forma flexible con el uso de análisis, razonamiento y el patrón de reconocimiento.

Elstein (2009) señala que resolver un problema clínico no es un predictor fuerte que asegure resolver un segundo problema, en contraste con la creencia general largamente sostenida de que la resolución de problemas es una capacidad independiente asociada con la experiencia. El autor más tarde aceptó que este modelo explica solo un tipo de razonamiento para el diagnóstico.

De acuerdo con Eva (2005), el reto de los docentes clínicos es que no solo deben ser capaces de realizar diagnósticos y explicar el patrón definido, sino que deben encontrar la manera de comunicar su conocimiento

y estrategias de razonamiento a los diagnosticadores novatos de manera de nutrir la experiencia de estos. Asimismo, Eva, Hatala, Leblanc y Brooks (2007) sugieren que los docentes de clínica deben manejar las dos formas de RC e incentivar a los estudiantes a armarse de ambas por considerar a las dos relevantes y además desarrolladas en diferentes contextos. Los autores reconocen que las dos formas de procesamiento no son mutuamente excluyentes y que es altamente probable que ambas contribuyan a las decisiones finales que alcanzan tanto novatos como expertos.

Como resultado, la forma óptima de RC debería ser considerada un modelo complementario y sinérgico en el que ambos procesos, analítico y no analítico, juegan su papel.

El clínico se forma una representación mental del caso a partir de la presentación del paciente y ella lleva a probar la hipótesis que, en la mayoría de los casos, conducirá a la forma de hacer la historia clínica, el examen físico y la solicitud de pruebas diagnósticas. La dirección del RC va en ambos sentidos: los resultados de comprobar la hipótesis influyen en la representación mental del clínico y esta puede influir en la manera como se perciben las pruebas del paciente (Pelaccia, Tardif, Tribby y Charlin, 2011).

El flujo del modelo bidireccional de RC se puede esperar tanto en novatos como en expertos. Se espera que los procesamientos no analíticos dominen durante las fases iniciales al

considerar un nuevo caso, mientras que el procesamiento analítico juegue un papel dominante en la comprobación de la hipótesis. Estas dos formas de RC deberían verse muy interactivas, como contribuyentes complementarios a la precisión global del proceso de RC, cada uno influyendo en el otro. La semejanza en algunos casos generará una consideración analítica del caso actual análoga a los análisis realizados en el pasado en uno similar (Djulgovic, Hozo, Beckstead, Tsalatsanis y Pauker, 2012; Tardif, 1993).

Por otro lado, el resultado de hacer visible el pensamiento clínico del experto es un enfoque potencialmente valioso para ayudar a cerrar la brecha entre expertos y novatos (Jensen, Gwyer, Shepard y Hack, 2000).

Como se ha mencionado, Yazdani, Hosseinzadeh y Hosseini (2017) definen otros modelos de razonamiento y llegan a exponer tres nuevas estrategias: conducción para el razonamiento clínico, un modelo integrador de razonamiento clínico y un modelo de razonamiento para el diagnóstico en atención primaria.

- Conducción para el RC: se busca información en la presentación inicial del paciente, se identifican los factores relacionados y a partir de su interacción se genera una hipótesis inicial. Entonces se intenta refutar esta hipótesis y si hay contradicciones se la revisa a la luz de nuevas evidencias, de lo que surgirá una nueva hipótesis que deberá ser confirmada.

- Un modelo integrador de RC surge de las características del paciente que conducen al conocimiento previo de los médicos como una representación inicial del problema (PR) e inmediatamente se evalúa si esta PR inicial conduce o no al diagnóstico. Si no conduce, se deberá recopilar más información para permitir el RC y luego debe ser revisada y evaluada nuevamente. Este ciclo es influido por los elementos contextuales y se repite hasta que se define el diagnóstico.

- El modelo de razonamiento para el diagnóstico en atención primaria explica el método utilizando tres fases: hipótesis diagnósticas iniciales, refutación de esas hipótesis y definición del diagnóstico final; es decir que integra estrategias analíticas y no analíticas.

Esto se relaciona con un estudio de carácter cualitativo de Durning, Artino, Pangaro, Van der Vleuten y Schurwirth (2011) sobre la relación entre factores contextuales y el razonamiento clínico. El estudio sugiere que los médicos expertos consideran el razonamiento clínico ubicado en una situación específica. Asimismo, expresan que los factores contextuales pueden interactuar y que esta interacción es un mecanismo importante para determinar cómo el razonamiento clínico y la toma de decisiones reciben la influencia de los factores contextuales. Además, este estudio sugiere que la influencia de factores en un médico determinado no es uniforme, y que la presencia de múltiples factores puede llevar a in-



**Figura 2:** Modelo combinado de razonamiento clínico.

Fuente: K. W. Eva (2005), Med Educ, 2005.

teracciones complejas que afectan el razonamiento clínico. A veces el médico es consciente de esta influencia, de cómo estos factores pueden jugar un papel relevante e influir en el razonamiento clínico de los expertos, y a veces no lo es.

Cruz-Aranda (2018) refiere que en la actualidad se desarrollan estudios clínicos analizando el papel de la inteligencia artificial para realizar diagnósticos, hasta el momento con resultados inciertos. Las neurociencias han tenido avances, se sabe que el cerebro humano no trabaja por compartimentos especializados, sino por redes

neuronales de diferentes zonas del cerebro, lo que lleva a pensar que en los procesos cognitivos o racionales está implicado el aparato afectivo. Se debe, por lo tanto, fortalecer la pericia clínica y el aparato cognitivo-afectivo desarrollando la interrelación humana.

En cuanto a las herramientas y metodologías para promocionar el razonamiento de los estudiantes en la práctica clínica, Ajjawi y Higgs (2012) presentan una síntesis: 1) enseñar en torno a ejemplos: cuanto antes comiencen los estudiantes a acumular una base mental de datos (casos), antes tendrán

un fundamento firme para permitir la contribución de los procesos no analíticos; 2) relación teoría-práctica: hay evidencia de que la comprensión de los mecanismos de las ciencias básicas ayuda a generar hipótesis precisas; 3) variabilidad (práctica mixta): los estudiantes deben ver casos de categorías múltiples mezcladas; 4) simulación: el objetivo principal de esta herramienta de aprendizaje es favorecer la adquisición de ciertas competencias (habilidades, destrezas y técnicas); 5) hacer visible el pensamiento: el enfoque específico sobre la creación de rutinas de pensamiento parece ser útil

<p>Vamos a explorar esto. ¿Qué piensas de este paciente?</p> <p>Consideremos todas las posibles opciones/soluciones.</p> <p>¿Cómo se llegó a esa decisión?</p> <p>Esa es una opción... vamos a explorar alguna otra.</p> <p>Es una buena idea/respuesta... vamos a ampliarla.</p> <p>Considera algunas alternativas para resolver esto.</p> <p>¡Buena pregunta! ¿Dónde encontramos la respuesta a eso?</p> <p>Vamos a intentarlo de nuevo.</p> <p>Ahora que has elaborado, vamos a probar algo un poco más difícil.</p> <p>¿Qué piensas acerca de...?</p> <p>Eso es correcto en esta situación y para esta persona, pero...</p> <p>¿Cómo sabes que eso es verdadero? ¿En qué basas la respuesta?</p>
--

**Figura 3:** Retroalimentación inmediata.

Fuente: Adaptado de Scheffer y Rubinfeld (2000).

para la enseñanza de razonamiento clínico porque dirige a los clínicos a desarrollar una comprensión de su propio razonamiento (condición necesaria para la enseñanza del razonamiento clínico); 6) retroalimentación inmediata para fomentar, facilitar y promover el razonamiento clínico eficaz (Croskerry y Norman, 2008) (figura 2).

McBee, Blum, Ratcliffe, Schuwirth, Polston, Artino y Durning (2019) realizaron un estudio con 300 estudiantes de medicina de tercero y cuarto años en la Universidad de Ciencias de

la Salud de Bethesda, Estados Unidos, cuyo objetivo fue analizar los procesos de RC verbalizados por los estudiantes para describir: a) qué acciones de RC se producen durante una práctica clínica; b) con qué frecuencia los estudiantes de medicina utilizan diferentes tipos de RC; c) si el uso de acciones de RC se produce de manera secuencial o no secuencial, y d) si existen actividades de RC que no están incluidas en el marco conceptual actual. La tarea de “considerar y priorizar los diagnósticos diferenciales” fue la acción de RC más comunicada por los estudiantes; la segunda actividad de RC más utilizada fue la

“identificación de problemas activos”, luego la “determinación del diagnóstico más probable”, y la que menos utilizaron fue la “identificación de factores de riesgo modificables y no modificables”. El orden en que los estudiantes de medicina verbalizaron las tareas de RC varió, lo que demuestra la variabilidad entre los participantes y los casos. A pesar de esta variación, la progresión de las tareas utilizadas parecía intencional tanto individualmente como en conjunto. Los autores observaron falta de autorreflexión, pero expresan que es más probable que la autorreflexión se produzca durante un encuentro en vivo.

En cuanto a la asociación entre el uso y la secuenciación de las acciones de RC, consideran que podría mejorar la comprensión de los educadores médicos en cuanto a la variación del rendimiento de los estudiantes de medicina relacionada con la toma de decisiones clínicas y ayudar a optimizar las iniciativas educativas destinadas a mejorar el RC.

Rivera, Pernas y Nogueira (2017) expresan que, debido a que la enseñanza del razonamiento clínico se enfoca en el proceso mental de organización del pensamiento y no exclusivamente en el logro de un resultado, el docente debe favorecer la reflexión sobre el proceso de análisis clínico, guiar el debate y la retroalimentación y evidenciar el avance gradual del proceso. Mora (2017) afirma que para que la dinámica del razonamiento sea fluida y eficiente es fundamental que se promueva un clima de confianza y motivación para que el estudiante pueda expresarse adecuadamente. En esta línea, recuperamos lo establecido por Burbules (1999), quien analizando el diálogo como práctica afirma que “supone un compromiso con el proceso mismo de intercambio comunicativo (relación comunicativa pedagógica-vínculo)” (p. 32), por lo que se debe generar, en acuerdo con Pozo (1996), “una atmósfera del aula, un clima de participación exploratorio y abierto” (p. 2).

## Resultados

La revisión de la literatura mostró que, aunque escaso, el RC se ha utilizado como un marco conceptual con los estudiantes que aprenden en actividades prácticas de las ciencias de la salud. La referencia conceptual utilizada para abordar el RC fue resumida de trece artículos y el análisis del enfoque pedagógico del RC en la práctica fue basado en doce estudios particulares (figura 1). Asimismo, se incorporaron nueve artículos en oportunidad de la discusión. El grado de aporte de la literatura ha sido sistemático desde

1970, aunque a partir de 2004 se ha profundizado en el concepto de razonamiento clínico en contextos de aprendizaje. Los artículos pertinentes en general están accesibles a texto completo para realizar búsquedas en las distintas bases de datos.

## Discusión

Al analizar el enfoque didáctico de RC se observa que la mayoría de los estudios tienen en común la necesidad de reconocimiento de habilidades por los profesionales de la salud para desarrollar un proceso efectivo de RC. Por un lado, se debe entender cómo piensan los profesionales de la salud en su práctica diaria y también las herramientas y abordajes que manejan los educadores de la salud. Se acuerda que la teoría de un doble proceso, analítico y no analítico, en el RC permite entenderlo más claramente y proporciona una visión muy completa; se destaca la importancia de la intuición con un papel determinante en la mayoría de las decisiones. Los docentes deben considerar la importancia de proporcionar entornos de aprendizaje en los que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades para razonar, dando la retroalimentación adecuada.

La teoría del doble proceso relaciona la influencia de la modalidad no analítica y las emociones en la práctica clínica, la comprensión de los errores de diagnóstico, la integración en la formación adecuada en el área salud de entornos diversos y con dispositivos que permitan aprender a razonar. Requiere que los estudiantes sean capacitados para conectar activamente con el proceso de solución de problemas y que los múltiples ejemplos utilizados por el docente proporcionen una representación del abanico de presentaciones.

Otra premisa a tener en cuenta es que se aprende a partir de lo que se sabe, por lo tanto, los principios *inherentes en nuevos ejemplos se deberían relacionar, cuando sea posible, con los principios in-*

*herentes en los casos precedentes.* El estudiante construye su conocimiento activamente y sobre sus experiencias previas, por tal motivo se debe promover la utilización de estrategias que interactúen con las informaciones para seleccionar aquellas más significativas para ese momento; las asociaciones no se realizan en forma automática, deben buscarse en la memoria de largo plazo para luego poder recuperarlas (Tardif, 1993). Pocos ejemplos complejos y elaborados probablemente no sean óptimos como herramientas de enseñanza efectiva. Es necesario que los docentes se aseguren de que los estudiantes reciban una exposición adecuada de casos pedagógicamente útiles.

Asimismo, se reconoce la importancia de la relación teoría-práctica; en esta concepción se acuerda con Da Cunha (1997) cuando afirma que “... la teoría y la práctica son dos fases inseparables del mismo acto de conocer. Es en los desafíos de la práctica que nace el conocimiento teórico. [...] Por otro lado, no hay práctica sin teoría, porque, por más simple que sea la acción humana, ella viene precedida de una concepción teórica, aunque sea de forma implícita” (p. 25). Esta relación implica que el inicio de las actividades clínicas debe hacerse en forma temprana, salvando los adiestramientos técnicos puros; los nuevos ejemplos se deben relacionar, cuando sea posible, con los principios inherentes en los casos precedentes y confirmar la importancia de la inmersión del estudiante en el ámbito real, donde el proceso salud-enfermedad se gesta y se resuelve (práctica contextualizada). Todo lo mencionado proporciona a los estudiantes una oportunidad para descubrir sus errores y también capacita a los profesores clínicos para focalizar los esfuerzos de enseñanza en la dirección en la que sea más probable beneficiar a los estudiantes.

Por otro lado, se valora el aporte de la simulación ya que permite el mejoramiento continuo en la calidad de la atención, centrado en diferentes aspectos del desempeño estudiantil, tales como habilidades, técnicas co-

municacionales y actitudinales, preparándolo para enfrentar una atención segura y de calidad (López y Spirko, 2007). En la práctica clínica con pacientes es necesaria la supervisión docente permanente para evitar errores y corregirlos inmediatamente, mientras que en una práctica de simulación frente a un error se permite que el estudiante lo observe, aprenda las consecuencias, rectifique y vuelva a realizar el procedimiento de manera correcta, reforzando así sus conocimientos.

Por otro lado, el enfoque específico sobre la creación de rutinas de pensamiento parece ser útil para la enseñanza del RC porque dirige a los clínicos a desarrollar una comprensión de su propio razonamiento (condición necesaria para la enseñanza del RC). Este proporciona una metodología para trabajar hacia el objetivo pedagógico de alinear los resultados del desarrollo de habilidades de RC con otros métodos específicos de enseñanza (Mamede y Schmidt, 2004; Scheffer y Rubinfeld, 2000). Se aprecia un gran énfasis en la importancia de la retroalimentación dado que permite un entrenamiento del pensamiento crítico, y la comprensión de los sesgos afectivos y cognitivos puede mejorar la estrategia de la toma de decisiones. Estas actividades definen el concepto de andamiaje de Brunner en el que el docente aplica la retroalimentación inmediata sobre una base de aprendizaje activo del estudiante (Cutrer, Sullivan y Fleming, 2013). Rodríguez de Castro, Carrillo-Díaz, Freisinet-Gilart y Julià-Serdà (2017) se refieren a lo transcendental que es

aprender a manejar la incertidumbre, por lo que resultan relevantes los ejercicios para analizar la necesidad de realizar exploraciones complementarias para aumentar la certidumbre diagnóstica o la pertinencia de comenzar un tratamiento. Estos planteamientos se pueden llevar a cabo con pacientes reales o en situaciones simuladas. Sin datos es difícil alcanzar diagnósticos sólidos o justificar razonablemente las medidas adoptadas en la clínica; los docentes deben “construir” los problemas que garanticen el aprendizaje y aplicar los principios de la práctica deliberativa precozmente: es un proceso secuencial en el que se van suministrando —procesando e interpretando— pequeñas porciones de información de casos reales. Finalmente, se acuerda con el mencionado autor en que, en todas las estrategias de RC, el docente debe desempeñar un papel motivador y retroalimentador, favoreciendo la autonomía que orienta a los estudiantes a alcanzar sus expectativas.

## Conclusiones

La bibliografía consultada confirma que el abordaje de la capacidad de razonamiento clínico no es una tarea fácil y requiere de estrategias como la de exponer al estudiante, tutorizado por un experto, a múltiples ejemplos (categorías múltiples mezcladas), tanto exitosos como incorrectos, en el proceso de razonamiento. A partir de un enfoque didáctico, se certifica en la presente revisión que la enseñanza

basada en RC apoya un modelo pedagógico centrado en el estudiante, con un abordaje interdisciplinario del conocimiento y un adecuado equilibrio entre teoría y práctica. Los autores acuerdan en la importancia de que el estudiante participe activamente en la adquisición de sus propios conocimientos, relacionando lo que está aprendiendo con conocimientos y experiencias anteriores. Asimismo, se entiende que la información necesaria para abordar problemas clínicos debe organizarse a fin de que su procesamiento contribuya a su resolución, ya sea de forma no analítica o de acuerdo con un modelo más analítico, reconociendo que ambos contribuyen a las decisiones finales que alcanzan tanto novatos como expertos. Por otro lado, se corrobora que la información aportada por diferentes ámbitos de conocimiento (ciencias cognitivas, teoría de la toma de decisiones, inteligencia artificial, etc.) permite mejorar en la identificación de errores y perfeccionar la calidad de los diagnósticos y decisiones clínicas. Finalmente, la presente revisión reafirma que la forma óptima de RC representa un modelo complementario y sinérgico en el que ambos procesos, analítico y no analítico, juegan su papel y que los docentes deben poner en práctica metodologías para promocionar el razonamiento de los estudiantes en la práctica clínica. Aunque todavía es necesario continuar investigando las teorías, se reconoce que en las últimas décadas ha aumentado significativamente la comprensión acerca del RC.

## Referencias bibliográficas

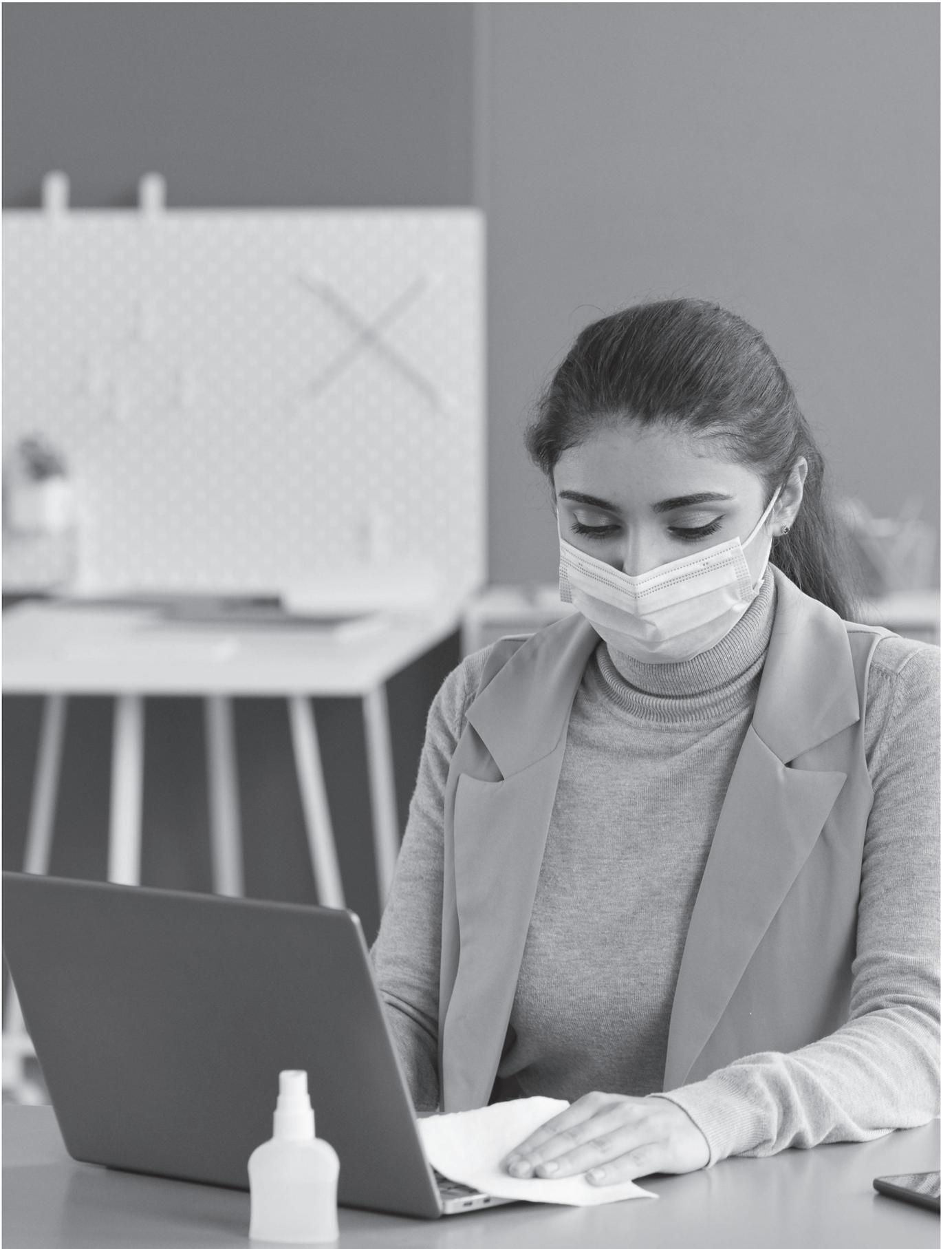
- Ajjawi, R., y Higgs, J. (2012). Core components of communication of clinical reasoning. *Advances in Health Sci Educ*, 17(1): 107-119.
- Baerheim, A. (2001). The diagnostic process in general practice: Has it a two-phase structure? *Fam Pract*, 18: 243-245.
- Barrows, H. S., y Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. Nueva York: Springer.
- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charlin, B., Tardif, J., y Boshuizen, H. P. (2000). Scripts and medical diagnostic knowledge: Theory and applications for clinical reasoning instruction and research. *Acad Med*, 75(2): 182-190.
- Cox, M., e Irby, D. M. (2006). Educational strategies to promote clinical diagnostic reasoning. *N Engl J Med*, 355, pp: 2217-2225.
- Croskerry, P., y Norman, G. (2008). Overconfidence in clinical decision making. *Am J Med*, 121(5 Suppl): S24-S29.
- Cruz-Aranda, J. E. (2018). ¿Cómo se construye el razonamiento clínico? *Med Int Méx*, 34(6): 829-832.
- Cutrer, W. B., Sullivan, W. M., y Fleming, A. E. (2013). Educational strategies for improving clinical reasoning. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 43(9): 248-257.
- Da Cunha, M. I. (1997). El aula universitaria: Innovación e investigación. En D. Leite y M. Morosini: *Universidad futurante*. Campinas: Papirus, 19-29.
- Delany, C., y Golding, C. (2014). Teaching clinical reasoning by making thinking visible: An action research project with allied health clinical educators. *BMC Medical Education*, 14-20. Recuperado de <https://bmcmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-14-20>
- Djulgovic, B. H., Hozo, I., Beckstead, J., Tsalatsanis, A., y Pauker, S. G. (2012). Dual processing model of medical decision-making. *BMC Medical Informatics and Decision Making*, 12, 94. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/1472-6947-12-94>
- Durning, S., Artino, A. R. Jr, Pangaro, L., Van der Vleuten, C. P. M., y Schuwirth, L. (2011). Context and clinical reasoning: Understanding the perspective of the expert's voice. *Medical Education*, 45: 927-938.
- Elstein, A. S. (2009). Thinking about diagnostic thinking: A 30-year perspective. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 14(Suppl 1): 7-18.
- Ericsson, K. A. (2014). *The road to excellence the acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Psychology Press Published.
- Eva, K. W. (2005). What every teacher needs to know about clinical reasoning. *Med Educ*, 39(1): 98-106.
- Eva, K. W., Hatala, R. M., Leblanc, V. R., Brooks, L. R. (2007). Teaching from the clinical reasoning literature: Combined reasoning strategies help novice diagnosticians overcome misleading information. *Med Educ*, 41(12): 1152-1158.
- Golding, C. (2011) Educating for Critical Thinking: Thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research and Development*, 30(3): 357-379.
- Jensen, G. M., Gwyer, J., Shepard, K. F., y Hack, L. M. (2000). Expert practice in physical therapy. *Phys Ther*, 80: 28-43.
- Loayssa Lara, J. R., y Fuentes Goñi, C. (2011). *Razonamiento analítico y no analítico en el diagnóstico clínico*. Médicos de Familia, Navarra. Recuperado de <http://www.doctutor.es/2011/03/02/ideas-y-reflexiones-en-educacion-medica-marzo-2011/>
- López, J. G., y Spirko, L.V. (2007). Simulación, herramienta para la educación médica. *Salud Uninorte. Barranquilla*, 23(1): 79-95.
- Lucarelli, E. (2007). *Contexto y enseñanza: la vinculación de la teoría con la práctica en el aula universitaria*. Ponencia Mesa 8. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.
- Mamede, S., y Schmidt, H. (2004). The structure of reflective practice in medicine. *Med Educ*, 38: 1302-08.
- McBee, E., Blum, C., Ratcliffe, T., Schuwirth, L., Polston, E., Artino, R., Jr, y Durning, S. J. (2019). Use of clinical reasoning tasks by medical students. *Diagnosis (Berl)*, 6(2): 127-135.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza.
- Norman, G. R. (2005). Research in clinical reasoning: Past history and current trends. *Med Educ*, 39(4): 418-427.
- Norman, G. R., Young, M., Brooks, L. (2007). Non-analytical models of clinical reasoning: The role of experience. *Med Educ*, 41: 1140-1145.
- Pelaccia, T., Tardif, J., Triby, E., y Charlin, B. (2011). An analysis of clinical reasoning through a recent and comprehensive approach: the dual-process theory. *Med Educ Online*, 16. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21430797/>
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 9.ª ed. Madrid: Morata.

- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. 1<sup>st</sup> Edition, San Francisco: Jossey Bass.
- Rivera, M., Pernas, M., y Nogueira, M. (2017). Un sistema de habilidades para la carrera de medicina, su relación con las competencias profesionales: Una mirada actualizada. *Educ Med Super*, 31(1): 215-138.
- Rodríguez de Castro, F., Carrillo-Díaz, T., Freixinet-Gilart, y J., Julià-Serdà, G. (2017). *Razonamiento Clínico. FEM*, 20(4): 149-160. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v20n4/2014-9832-fem-20-4-149.pdf>
- Rodríguez, C. R. (2011). *El razonamiento clínico y el razonamiento farmacológico en Medicina: Manual de prácticas de laboratorio*. México DF: Facultad de Medicina de la UNAM, 457-472.
- Scheffer, B. K., y Rubenfeld, M. G. (2000). A consensus statement on critical thinking. *J Nurs Educ*, 39(8): 352-359.
- Simon, H.A. (1957). A Behavioral Model of Rational Choice. En *Models of Man: Social and Rational; Mathematical Essays on Rational Human Behavior in a Social Setting*. Nueva York: Wiley.
- Tardif, J. (1993). *L'évaluation dans le paradigme constructiviste*. Université de Sherbrook.
- Tversky, A., y Kahneman, D. (1984). *American Psychological Association*, 39(4), 341-350. Recuperado de <https://web.missouri.edu/~segerti/capstone/choicesvalues.pdf>
- Yazdani, S., Hosseinzadeh, M., Hosseini, F. (2017). Models of clinical reasoning with a focus on general practice: A critical review. *J Adv Med Educ Prof*, 5(4): 177-184.

**Participación de autoría:** Los autores declaramos igual participación en la autoría de este artículo.

---





# Empleo de una planilla de especificaciones en exámenes de Clínica

Use of a specification sheet in clinical exams

Uso de uma planilha de especificações em exames clínicos

Elena Cardozo Benia

María Inés Cantou

Fiorella Scaglione

Stephanie Yoana Lara

Universidad de la  
República, Uruguay

vetelenacardozo@gmail.com

## Historia Editorial

Recibido: 09/07/2020

Aceptado: 15/09/2020

## Citación recomendada

Cardozo, E., Cantou, M., Scaglione, F., Lara, S. (2020). Empleo de una planilla de especificaciones en exámenes de Clínica. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

*El presente trabajo tuvo como objetivos obtener información crítica sobre las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación mediante el empleo de una planilla de especificaciones en el examen oral de Clínica de Rumiantes y Suinos de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República, y relevar las opiniones de los docentes que han empleado este instrumento a lo largo del período 2013-2018. La planilla se utilizó en 66 períodos, con registro de 1.010 exámenes, y se obtuvo información discriminada por plan de estudio y orientaciones. De acuerdo a la encuesta realizada a los docentes, este instrumento permitió seguir con atención, de forma ordenada y estandarizada, el desempeño del estudiante y facilitó la devolución y retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el momento del examen y posterior a este. A pesar de las limitaciones que pueda tener el instrumento, brinda mayores garantías en la evaluación a los estudiantes y los docentes. El examen final es percibido como una instancia compleja, por lo tanto el empleo de este instrumento ha servido de apoyo en las prácticas educativas.*

## Palavras-chave:

Evaluación, pruebas orales, registros.

## Abstract

*The purpose of this paper was to provide critical information on the teaching, learning, and evaluation methodologies using a specification worksheet in the oral examination of the Clinic for Ruminants and Swine in the Faculty of Veterinary, Universidad de la República, and to gather the opinions of the teachers who have employed this instrument during years 2013-2018. The worksheet was used in 66 periods with a 1010 exam record, obtaining information discriminated by study plan and orientations. According to the survey conducted by teachers, the instrument allowed the student performance to be carefully followed in an orderly and standardized manner; and facilitated the return and feedback of the teaching and learning process at the time of the exam and after it. Despite the limitations that the instrument may have, it offers better guarantees in the evaluation for students and teachers. The final exam is perceived as a complex instance. Therefore, the use of this instrument has served as support in educational practices.*

## Palabras clave:

Evaluation, oral tests, records

## Abstract

O objetivo deste trabalho foi fornecer informações críticas sobre as metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação por meio de uma planilha de especificações durante o exame oral final da disciplina Clínica de Ruminantes e Suínos da Faculdade de Veterinária, Universidad de la República. Também foram levantadas as opiniões dos professores que empregaram esta ferramenta de avaliação durante os anos 2013-2018. A planilha foi utilizada em 66 períodos registrando no total 1010 exames finais, obtendo-se informações discriminadas por plano de estudos e orientações. De acordo com o questionário realizado aos professores, esta ferramenta lhes permitiu avaliar o desempenho do aluno de maneira ordenada e padronizada, facilitou assim uma devolução e retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem no momento do exame e subsequente a ele. Apesar das limitações que o instrumento possa ter, ele oferece maiores garantias na avaliação de estudantes e professores. O exame final é percebido como uma instância complexa, portanto, a utilização desse instrumento tem servido como suporte nas práticas educativas.

## Keywords:

Avaliação, provas orais, registros.

## Introducción

Desde una perspectiva didáctica, el concepto de evaluación implica adjudicar valor a la enseñanza y al aprendizaje, atribuir un valor a los actos y a las prácticas de los docentes que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Implica también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender. Una actividad de evaluación se puede identificar como un proceso caracterizado para recoger, analizar e interpretar la información y emitir un juicio con la toma de decisiones, de carácter social o pedagógico (de Camilloni, 1998; Sanmartí, 2007). Para que haya una evaluación con sentido es indispensable que existan criterios que permitan construir juicios de valor con relación a los aprendizajes de los estudiantes. La primera operación, por lo tanto, consiste en recoger información; y la segunda, en analizarla e interpretarla. Según de Camilloni (1998), se pueden “obtener datos en situaciones especialmente diseñadas para recoger una información que se considera relevante como indicadora del estado de situación de los aprendizajes que se quieren evaluar” (p. 3). Por otro lado, la interpretación permite completar el proceso de evaluación y conduce a la construcción de juicios de valor. Las decisiones derivadas de

la evaluación pueden tener carácter social (evaluación sumativa) o carácter pedagógico (evaluación formativa). La evaluación sumativa o final de un curso permite reconocer si los estudiantes han logrado los resultados esperados en función de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas. En la práctica, este tipo de evaluación se asocia sobre todo con la noción de éxito o fracaso de los estudiantes en el aprendizaje (Litwin, 2008). Sin embargo, cabe considerar que la evaluación es una instancia importante en el proceso de enseñanza y como resultado de dicho proceso se logra el aprendizaje significativo (Moreira, 2017). Las pruebas orales permiten el diálogo entre el estudiante y el equipo docente, así como evaluar los contenidos conceptuales (de saber), procedimentales (de saber hacer) y actitudinales (de saber ser y actuar), combinados, coordinados e integrados entre sí (Tejada, 1999). No obstante, existen algunas dificultades inherentes a este método de evaluación tales como la baja concordancia en la estandarización, la fuerte incidencia del azar, la falta de objetividad de los docentes y la ausencia de registros o evidencias. A los efectos de minimizar estas desventajas, se ha trabajado en el empleo de instrumentos complementarios para la evaluación. Estos deben ser válidos de contenido, confiables, prácticos y útiles (de Camilloni, 1998).

En este sentido, la planilla de especificaciones es uno de los instrumentos utilizados, con un diseño de doble entrada, con indicadores y descriptores. Presenta un cuadro claro del contenido de la prueba, los niveles de desarrollo del conocimiento, el énfasis en la enseñanza y la validez del contenido mediante el uso de indicadores (Drago, 2017). Además se utilizan escalas de descriptores con la finalidad de obtener mayor objetividad en la evaluación, lo que resulta en mayor confiabilidad. Se entienden por descriptores las explicaciones que se añaden a los indicadores para aclarar el significado de un juicio. La suma de todos los descriptores constituye una escala de calificación o evaluación (Del Moral, 2014).

Los beneficios del empleo de la planilla de especificaciones son: permite detallar con mayor facilidad los contenidos y las habilidades evaluadas, facilita la organización y distribución de los indicadores y descriptores, brinda a docentes y estudiantes el detalle de lo que se está evaluando y posibilita a los estudiantes una retroalimentación más clara y precisa al identificar con facilidad cuáles son las fortalezas y debilidades que presentan al ser evaluados (Drago, 2017).

El presente trabajo se realizó con los registros obtenidos de los exámenes orales de Clínica de Ruminantes y Suínos de la Facultad de Veterinaria de la

Universidad de la República (Udelar) de Montevideo durante el período 2013-2018 a partir de una planilla de especificaciones. Estos registros incluyen las evaluaciones finales de los estudiantes del Plan 1998 que cursaron la asignatura en las orientaciones Medicina y Producción Animal, y a un grupo de estudiantes del Plan 1980 que se actualizaron de acuerdo al último plan de estudios. Para ambos planes y orientaciones se tienen las mismas exigencias en la evaluación final. Hay once períodos de exámenes anuales y en los tribunales examinadores participaron once docentes, que son los integrantes de la materia.

Es importante destacar que esta asignatura es anual y se encuentra al final de la carrera. Tiene fuertes componentes relacionados con habilidades, destrezas y contenidos conceptuales que se deben incorporar en la solución de situaciones problema. Durante el curso se realizan actividades teóricas y prácticas de casos clínicos, individuales o poblacionales, en las que se hace especial énfasis en la aplicación de la metodología clínica tanto en salidas al medio rural como en la atención de animales internados o ambulatorios en el hospital. La asignatura es globalizadora de conocimientos previos que se deben de aplicar en el proceso de asociación, análisis e integración de todos los saberes para lograr competencias profesionales.

El examen final consta de una prueba oral que se realiza con un caso clínico en situación de campo utilizando la misma metodología clínica que se aplicó durante el curso. Dada la complejidad de la evaluación, se diseñó un instrumento de registro, la planilla de especificaciones, para analizar y tomar decisiones a los efectos de brindar garantías al proceso. Es la primera vez que se implementa un instrumento de esta naturaleza en asignaturas con similar metodología de evaluación en la Facultad de Veterinaria de la Udelar.

### Objetivos

Como objetivo general, este estudio propone:

FECHA: \_\_\_\_\_

**NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:**

**INTEGRANTES DEL TRIBUNAL EXAMINAR:**

**NOMBRE DEL ESTUDIANTE:**

**MOTIVO DE CONSULTA:**

**DATOS DEL ESTABLECIMIENTO:**

	0	1	2	3
1-RESENA				
2-ANAMNESIS				
3-EXAMEN OBJETIVO GENERAL				
3.1. Componentes				
3.2. Maniobras semiológicas				
4-EXAMEN OBJETIVO PARTICULAR				
5-EXÁMENES COLATERALES				
6-DIAGNÓSTICO				
6.1. Presuntivo				
6.2. Definitivo				
7-PRONÓSTICO				
8-TRATAMIENTO				
8.1. Médico				
8.2. Quirúrgico				
9-PROFILAXIS Y RECOMENDACIONES				

CALIFICACIÓN: \_\_\_\_\_

Aplazado por insuficiencia en:

CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS
<input style="width: 80%; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 80%; height: 20px;" type="text"/>	<input style="width: 80%; height: 20px;" type="text"/>

**Figura 1:** Planilla de especificaciones empleada en exámenes orales de Clínica de Rumiantes y Suinos.

- Obtener información crítica sobre las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación mediante el uso de un instrumento de registro en el examen oral de Clínica de Rumiantes y Suinos.

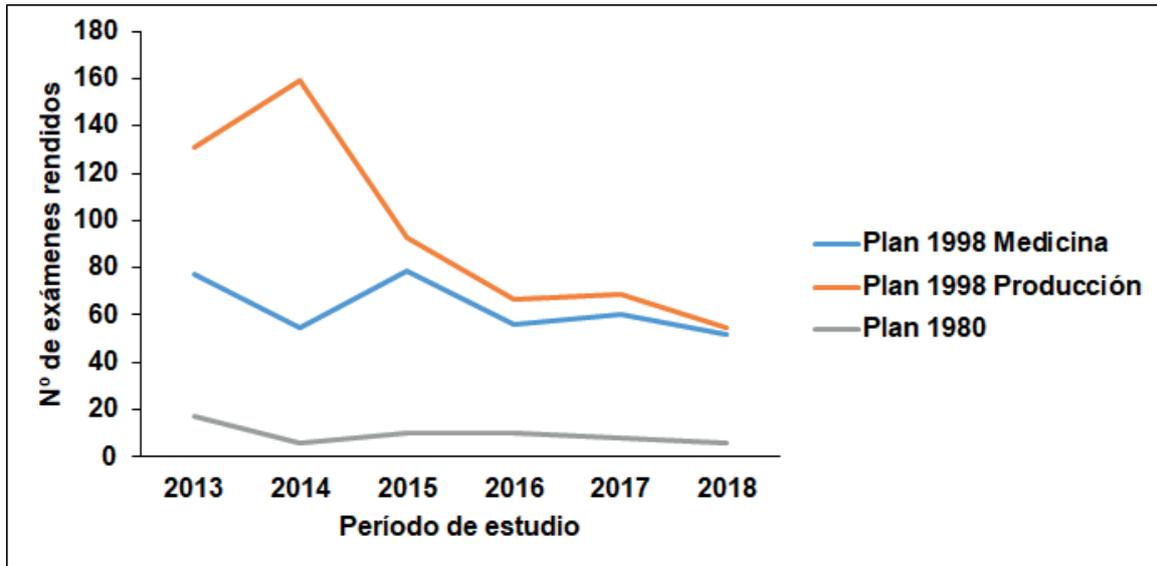
Como objetivos específicos, se plantea:

- Describir e interpretar los resultados obtenidos mediante el uso de la planilla de especificaciones en el período 2013-2018.
- Relevar las opiniones de los docentes que han empleado este instrumento de evaluación.

### Metodología

Para la recolección de la información se utilizaron diferentes fuentes de datos a fin de cumplir con el principio de triangulación (Martínez, 2006). Los datos recabados de la planilla de especificaciones fueron cotejados con las actas de examen de Bedelía. Este instrumento de registro fue creado por la coordinadora del curso en el año 2012 y empleado en forma continua hasta la actualidad por los docentes de la asignatura. El diseño metodológico de este trabajo fue de tipo





**Figura 3:** Número de exámenes rendidos entre los años 2013 y 2018. Están comprendidos estudiantes del Plan 1980 y el Plan 1998 con dos orientaciones, Medicina y Producción.

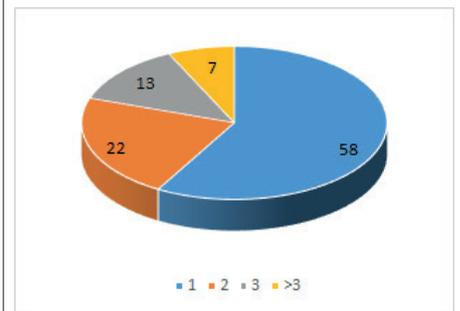
El número de exámenes de la orientación de Producción Animal aumentó entre el año 2013 y el 2014 un 18 %, luego se observó una reducción del 42 % en el año 2015, con un descenso oscilatorio leve hacia el final del período de estudio.

Cabe considerar que el número de exámenes no representa la cantidad de estudiantes que rindieron la asignatura (n = 599), de los cuales el 10 % aún no han aprobado la materia y están considerados en los distintos períodos.

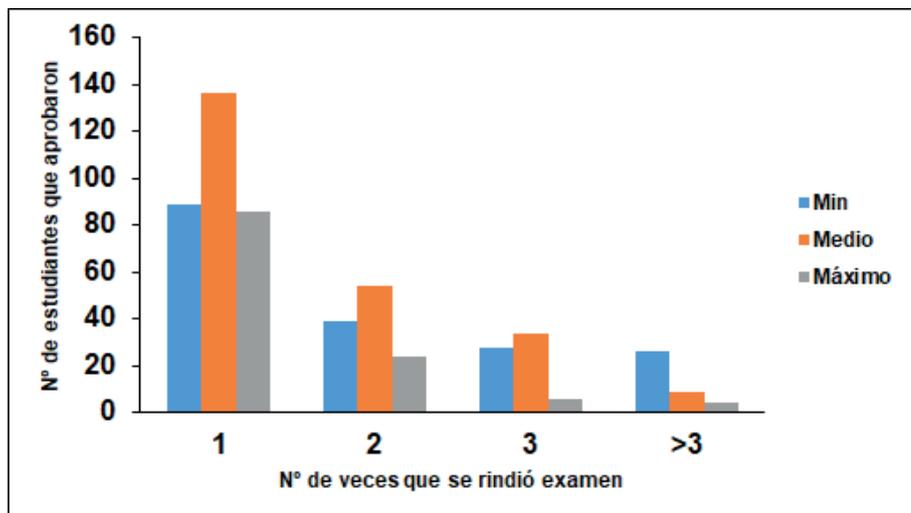
En la figura 4 se representa el número de veces que los estudiantes rindieron

el examen de Clínica para aprobarlo. De los 537 estudiantes que aprobaron la asignatura, 311 lo hicieron en la primera instancia que rindieron el examen, 117 en la segunda, 68 en la tercera y 41 lo lograron luego de rendirlo más de tres veces.

Basándonos en los descriptores de la planilla de especificaciones, clasificamos los logros obtenidos por los estudiantes que aprobaron el examen en: mínimo un 34 %, medio un 54 % y máximo un 12 %. Los estudiantes que rindieron el examen por primera y segunda vez obtuvieron mayoritariamente logros medios y a medida



**Figura 4:** Porcentaje de estudiantes que aprobaron la asignatura en la primera instancia que rindieron el examen (1), en la segunda (2), en la tercera (3) o después de más de tres veces (> 3).



**Figura 5:** Logros alcanzados por estudiantes que aprobaron el examen la primera vez que lo rindieron (1), la segunda vez (2), la tercera vez (3) luego de más de tres veces (> 3).

	Número de respuestas				
	Facilita evaluación	Orden concuerda con método examen clínico	Fácil de completar	Unificación de criterios	Facilita devolución y retroalimentación
Malo	0	0	0	0	0
Regular	1	0	1	1	1
Bueno	1	0	1	2	0
Muy bueno	2	5	4	3	2
Excelente	7	6	5	5	8

**Tabla 1:** Resultados de la encuesta dirigida a los docentes.

que rindieron más veces disminuyó el desempeño (figura 5).

Por otro lado, la no aprobación del examen se debió principalmente a deficiencias en los indicadores de contenidos conceptuales y procedimentales.

### Encuesta de opinión a los docentes

Los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la encuesta realizada a los docentes que participaron en las instancias de evaluación se presentan en la tabla 1.

Todos los docentes manifestaron que el orden de los indicadores evaluados concuerda con la metodología del examen clínico. De los once docentes encuestados, diez consideraron que la planilla de especificaciones facilita la evaluación y el seguimiento de forma ordenada y estandarizada del desempeño del estudiante, permite la unificación de criterios y es fácil de completar. También se encuentra esta concordancia con la devolución y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante al momento del examen y posterior a este.

Entre las propuestas de mejoras de la planilla, que fue la pregunta abierta en el cuestionario, cinco docentes sugirieron que se incorpore un espacio para observaciones. Además, dos docentes consideraron importante evaluar la actitud del estudiante con la inclusión de un indicador.

### Discusión

El presente trabajo proporciona información metodológica con relación al uso de un instrumento de evaluación empleado en pruebas orales durante seis años consecutivos por el grupo de docentes de Clínica de Rumiantes y Suinos de la Facultad de Veterinaria de Udelar.

El aumento de los exámenes rendidos en la orientación Producción Animal entre los años 2013 y 2014 se debe a que los estudiantes que cursaron la asignatura en Montevideo y en Regional Norte fueron evaluados en el sur del país. A partir del año 2015, la evaluación final se realizó donde los estudiantes cursaron la materia. No fue posible discriminar el rendimiento de estos grupos de estudiantes, dado que esta información no estaba presente ni en la planilla de especificaciones ni en las actas.

El planteamiento de preguntas, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico (Zoller, 2000), así como la construcción de argumentos, la comparación, el manejo de contradicciones y la identificación de supuestos ocultos (Zohar y David, 2009) son habilidades de pensamiento de orden superior que se enseñan, aprenden y evalúan en la asignatura, lo que podría explicar la aprobación del 58 % de los estudiantes la primera vez que rindieron el examen. Esto está de acuerdo con lo reportado por Puig Gutiérrez, Domene Martos y Morales Lozano

(2006) y Escobar y Sánchez (2017). De acuerdo al análisis de los datos, los estudiantes que aprobaron el examen en la primera instancia obtuvieron logros medios, lo que posiblemente se deba a factores como la motivación, que en muchas ocasiones tiene un rol fundamental en el resultado final (Andreu, 2008).

Aquellos estudiantes que rindieron por segunda vez también obtuvieron logros medios; en este caso podemos atribuirlo a que la evaluación anterior cumplió una función de aprendizaje. Según Esquivel (2009), la evaluación ofrece a los estudiantes información acerca de los aprendizajes alcanzados a fin de que puedan asumir la responsabilidad de controlar sus logros. El verdadero proceso de aprendizaje es el que lleva a cabo el estudiante al modificar y mejorar su actuación con respecto a la anterior. La información recogida con el instrumento durante el proceso de evaluación permite realizar la retroalimentación para el aprendizaje.

La no aprobación del examen se debió principalmente a deficiencias en los indicadores de contenidos conceptuales y procedimentales que corresponden a habilidades de pensamiento clasificadas como de orden inferior: memorizar, recordar y comprender, que son básicas para lograr la integración del conocimiento y la solución de problemas que implica alcanzar una tipología de orden superior (Michalsky, 2012). Una de las estrategias que el equipo docente aplica en casos de no aprobación es alternar los inte-

grantes de la mesa de examen en el período siguiente a los efectos de que los estudiantes perciban la unificación de criterios y las garantías del proceso de evaluación.

De acuerdo a las respuestas vertidas por el equipo docente, la planilla de especificaciones permitió registrar en forma cuantitativa las competencias del estudiante frente a un caso clínico. El instrumento también facilitó la organización de los contenidos y relacionar la enseñanza con la evaluación. Una vez finalizado el examen, permitió la devolución del desempeño del estudiante con énfasis en los errores cometidos, promoviendo el aprendizaje significativo (Moreira, 2017). Por otra parte, la evaluación sirve al docente para obtener información que le permite mejorar su actividad didáctica y la calidad del proceso de enseñanza.

Las limitaciones que surgieron del empleo del instrumento de evaluación hacen referencia al formato; se consideró un espacio para observaciones e incluir un indicador actitudinal.

La planilla indica el peso de cada indicador en términos de contenido y destrezas. No obstante, el equipo docente aún no ha debatido sobre la ponderación de los indicadores y otorga el mismo valor a todos. A pesar de las limitaciones que pueda tener, el instrumento da garantías al proceso de evaluación para los estudiantes y evaluadores.

Los registros de evaluaciones anteriores, que se encuentran en archivo, han sido útiles para el resignificado del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Asimismo, fueron un insumo importante para llevar a cabo la presente investigación. Dados estos beneficios, la planilla de especifica-

ciones podría implementarse en otras asignaturas con similar metodología de enseñanza y evaluación.

## Consideraciones finales

La planilla de especificaciones ha sido útil para garantizar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación en Clínica de Rumiantes y Suinos.

La evaluación final es una instancia percibida como compleja por los estudiantes y docentes. Por lo tanto, el empleo de este instrumento da garantías al proceso.

A partir de esta investigación se generarán instancias de discusión sobre el instrumento empleado que permitirán incluir, entre otros, la ponderación de los indicadores del examen clínico.

## Referencias bibliográficas

- Andreu, C. A. (2008). Evaluación y motivación: Una influencia recíproca. En *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Alicante, 116-122. Recuperado de <https://pdfslide.net/documents/evaluacion-y-motivacion-una-influencia-reciproca.html>
- de Camilloni, A. (1998). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran: La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. 2ª reimposición. México: Paidós, 67-92. Recuperado de <https://epetrg.edu.ar/Bibliografia%20PIE/Calidad-programas-e-instrumentos-eval.-Camilloni-1998.pdf>
- Del Moral Manzanares, F. (2014). Dificultades en el uso de los descriptores en el proceso de evaluación de la expresión oral de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 16, 142-158. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/234>
- Drago, C. (2017). *Evaluación para el aprendizaje*. Santiago: Universidad Central de Chile. Recuperado de <https://es.slideshare.net/osvaldoeltoch/manual-evaluacion>
- Escobar, M., y Sánchez, I. (2017). ¿Existe coherencia entre el proceso formativo y la evaluación? Evolución de la evaluación. *Reem*, 4(2), 39-55. Recuperado de [http://www.reem.cl/descargas/reem\\_v4n2\\_a6.pdf](http://www.reem.cl/descargas/reem_v4n2_a6.pdf)
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: Una conceptualización renovada. En *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-144). Recuperado de <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/EVAL.pdf>
- Litwin, E. (2008). La evaluación: Campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni et al. (2008): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-34). Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Litwin-La%20evaluaci%C3%B3n%20campo%20de%20controversias001.pdf>
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20: 165-193. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>
- Michalsky, T. (2012). Shaping self-regulation in science teachers' professional growth: Inquiry skills. *Science Education*, 96(6), 1106-1133. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.21029>
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12). Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose029/9007>
- Puig Gutiérrez, M., Domene Martos, S., y Morales Lozano, J. A. (2006). *La coherencia entre la metodología y la evaluación*. IV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante. Recuperado de <https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/9-Evaluacion%20por%20Competencias/La%20coherencia%20entre%20la%20metodologia%20y%20la%20evaluacion.pdf>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. Recuperado de [https://issuu.com/matorrr/docs/10\\_ideas\\_clave\\_evaluar\\_para\\_aprende](https://issuu.com/matorrr/docs/10_ideas_clave_evaluar_para_aprende)
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/259997250\\_Acerca\\_de\\_las\\_competencias\\_profesionales\\_I](https://www.researchgate.net/publication/259997250_Acerca_de_las_competencias_profesionales_I)
- Zohar, A., y David, A. B. (2009). Paving a clear path in a thick forest: A conceptual analysis of a metacognitive component. *Metacognition and Learning*, 4(3), 177-195. Usuario Timbo: <https://link-springer-com.proxy.timbo.org.uy/article/10.1007/s11409-009-9044-6> Abonando: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-009-9044-6>
- Zoller, U. (2000). Teaching tomorrow's college science courses --are we getting it right? *Journal of College Science Teaching*, 29(6), 409-414. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/7334fa4195a36ff80f5041da640633fb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=49226>

**Participación de autoría:** 1. Concepción, 2. Diseño, 3. Adquisición de datos, 4. Análisis de datos 5. Interpretación, 6. Redacción. Elena Cardozo: 1, 2, 3, 4, 5, 6. María Inés Cantou Mayol: 4, 6. Fiorella Scaglione Sanson: 4, 5. Stephanie Yoana Lara Marfetán: 3, 4, 5, 6

**Agradecimientos:** Los autores agradecen al equipo docente de Clínica de Rumiantes y Suinos por sus valiosos aportes en la realización de la encuesta.





# Cultura universitaria y enseñanza de la lectura en inglés

University culture and the teaching of reading in English

Cultura universitária e o ensino da leitura em inglês

María Teresa Zabala

Ana María Sagrario

Graciela Lucero

Ana Inés Sochor

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

maritezabala@gmail.com

## Historia Editorial

Recibido: 07/09/2020

Aceptado: 12/11/2020

## Citación recomendada

Zabala, M., Sagrario, A., Lucero, G., Sochor, A. (2020). Cultura universitaria y enseñanza de la lectura en inglés. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

*Este artículo intenta dar cuenta de algunos avances realizados en el marco de un proyecto de investigación llevado a cabo en la Universidad Nacional de San Luis que se propone articular los conceptos proceso de trabajo y saberes docentes. En etapas anteriores se ha procurado caracterizar y echar luz a aquellas prácticas que en un nivel microlaboral algunos docentes pudieran haber gestado en sus espacios de trabajo. Desde esta perspectiva, en la actualidad nos enfocamos en las prácticas de enseñanza de docentes de lenguas extranjeras cuyos cursos de comprensión de textos en inglés están destinados a alumnos de la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales. A partir de un relevamiento y análisis de documentos didácticos se observan posicionamientos teóricos y metodológicos respecto de concepciones pedagógicas sobre la lectura y la escritura, la integración del eje saber-poder, la pluri- y transdisciplinarietà, la construcción de alternativas que reflejen posibilidades de recuperar el control del proceso de trabajo por parte de los docentes. Se evidencian también las condiciones que configuran el trabajo cotidiano y las prácticas que dan origen a los saberes emergentes en el seno de este equipo docente.*

## Palabras claves:

Proceso de trabajo, saberes docentes, comprensión de textos, lengua extranjera, educación superior.

## Abstract

*This paper attempts to share some preliminary results of a research project conducted at the National University of San Luis (Argentina) which seeks to articulate labour process and teachers' knowledge concepts. In earlier stages, we made efforts to characterize and bring to light those practices that some teachers could have developed within their work spaces, at a micro-labour level. From this perspective, we focus on the teaching practices of foreign languages educators who teach language comprehension courses to students from the Faculty of Physico-Mathematical and Natural Sciences. A survey and analysis of the didactic material allowed us to observe teachers' theoretical and methodological stances regarding their conceptions of reading and writing, the correlation knowledge-power, pluri- and trans-disciplinarietà, and the construction of alternatives in order to recover the control over their labour process. Thus, the conditions that shape daily work and the practices that give rise to emerging knowledge within this teaching team become visible.*

## Keywords:

Labour process, teachers' knowledge, reading comprehension, foreign language, higher education..

## Resumo

*Este artigo tenta dar conta de alguns avanços feitos no âmbito de um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Nacional de San Luis, e que visa articular os conceitos de processo de trabalho e saberes dos docentes. Em períodos anteriores, foram feitos esforços para caracterizar as práticas que alguns professores podem ter gestados em um nível de micro-espacos de trabalho. A partir dessa perspectiva, atualmente as práticas de ensino de professores de línguas estrangeiras passaram a ser foco de pesquisa. Os cursos ministrados por essas docentes referem-se à compreensão de textos em inglês e estão destinados a alunos da Faculdade de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais. Através de um levantamento e análise do material didático, as posições teóricas e metodológicas são observadas no que diz respeito às concepções de leitura e escrita, a correlação entre o saber e o poder, as ações pluri- e transdisciplinares, a construção de alternativas para recuperar o controle dos professores sobre os processos de seu trabalho. As condições que configuram o trabalho cotidiano e as práticas que dão origem ao conhecimento emergente dentro dessa equipe de ensino tornam-se visíveis.*

## Palavras-chave:

Proceso de trabalho, saberes dos docentes, compreensão de textos, língua estrangeira, ensino superior.

## Introducción

Las autoras de este trabajo formamos parte del Proyecto de investigación 4-1618 dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (UNSL), que ha colocado su foco de estudio en la naturaleza del trabajo docente en este nivel de la educación en anteriores etapas. En ese sentido, hemos procurado poner a la luz prácticas que algunos docentes pudieran haber gestado en sus espacios de trabajo, entendiéndolas como respuestas alternativas frente a las reglas de juego propias de los distintos campos disciplinares y a la realidad actual de las instituciones universitarias.

Basadas en esta trayectoria, en la etapa presente nos proponemos analizar dimensiones constitutivas de las prácticas de enseñanza de los docentes de lenguas extranjeras (LE) en este contexto. Para ello, articulamos los conceptos proceso de trabajo y saberes docentes a fin de develar opciones superadoras de enfoques aplicacionistas de teorías de enseñanza de la comprensión de textos en inglés en este nivel educativo.

Atendiendo al contexto político en el que se han generado las nuevas regulaciones en el ámbito educativo, queremos destacar la vigencia y profundización de la lógica productivista del mercado en la educación superior. En la década de 1990, con la ley marco

para la educación superior y la imposición de mecanismos evaluadores como el Programa de Categorización e Incentivos a la Investigación, observamos que las relaciones en los espacios institucionales se vieron afectadas. Tales políticas profundizaron tendencias competitivas para mantener los puestos de trabajo destinando los esfuerzos a la tarea investigativa y de posgrado en desmedro de la docencia de grado. Tal estímulo a actitudes de individualismo deviene en ejemplo para los estudiantes y, a manera de currículo oculto, puede reproducirse en espacios áulicos y extraáulicos generando incoherencia en el accionar democrático propio de una institución pública (Tello, 2017).

A partir de este análisis de situación apostamos, entonces, a la posibilidad de hacer visibles los tiempos-espacios de la docencia de grado, un trabajo colectivo en su naturaleza, destacando el valor que le otorgamos a la actividad de enseñanza dado el estrecho compromiso entre educación y ciudadanía. Entendiendo la lectura como experiencia de formación (Larrosa, 1996), en el sentido de que dispone a los sujetos a interrogar la realidad (Freire, 1991), intentamos que el aprendizaje del inglés y de las estrategias lectoras partiera de experiencias que habiliten a nuestros estudiantes como sujetos con autonomía para incidir en sus propios procesos de aprendizaje y de inserción en una nueva cultura de lectura. En coheren-

cia con proyectos institucionales relativos a la problemática de la permanencia de los estudiantes en el sistema, compartimos la responsabilidad con docentes de las diferentes carreras de acompañarlos en la transición hacia la “cultura universitaria” y las “culturas académicas” (Carlino, 2005).

En ese contexto, Cunha (2007) afirma que es importante rescatar el trabajo colectivo como condición para la construcción de los saberes docentes, los cuales “implican conciencia, comprensión y conocimiento” (p. 22). Tal construcción involucra una relación consistente entre teoría y práctica, en la cual la capacidad investigativa es importante como condición para saber justificar las acciones desarrolladas sobre la base de una argumentación teóricamente sustentada, en pos de la construcción de una perspectiva emancipatoria a partir del espacio laboral.

En función de los objetivos del presente trayecto investigativo, que intenta indagar las características emergentes en la enseñanza desarrollada durante nuestra historia como docentes de inglés y explicitar las relaciones didácticas articuladas en nuestras prácticas de enseñanza, nos valem de un enfoque metodológico de naturaleza cualitativa. Esto se ve traducido en el relevamiento y análisis de documentos prefigurativos, materiales didácticos y publicaciones desde inicios de la década de los 90.

A partir de este análisis nos proponemos compartir posicionamientos teóricos y metodológicos con relación a la construcción de alternativas en pos de recuperar el control del proceso de trabajo por parte de los docentes. Hacemos visibles entonces dimensiones tales como las condiciones que configuran el trabajo cotidiano como docentes de inglés en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales (FCFMyN) de la UNSL, así como las prácticas que originan los saberes emergentes en torno a concepciones de lectura y escritura, la relación pedagógica y epistemológica docente-alumno-conocimiento, la correlación saber-poder, la pluri- y transdisciplinariedad. Estos temas son abordados a lo largo del presente escrito.

### Sobre las condiciones de trabajo en la enseñanza de inglés en la FCFMyN

A partir de la perspectiva de análisis del trabajo docente en la universidad, intentamos evidenciar el entramado de decisiones que quedan a cargo del equipo responsable del dictado de los cursos de inglés para las carreras de la mencionada facultad. Consideramos de relevancia, por lo tanto, presentar una breve descripción del conjunto de condiciones que regulan las prácticas docentes en función de la naturaleza de nuestro puesto de trabajo en el área de Lenguas Extranjeras (LE). Como clave de interpretación, elegimos las prácticas, porque aluden a las regulaciones, a las condiciones objetivas en las que se desarrollan, así como a las significaciones y sentidos que adquieren para los sujetos involucrados (Martínez Bonafé, 1999, en Dequino, Tello y Silvage, 2008).

Esta mirada nos permite develar aspectos de la organización del trabajo que, como telón de fondo, aparecen tradicionalmente fragmentados y determinan formas concretas de relación entre los sujetos, los espacios, los tiempos y los recursos (materiales di-

dácticos). Visibilizar tales aspectos que configuran (no siempre de un modo explícito y regulado) las pautas del trabajo cotidiano en las instituciones educativas nos permite evidenciar la dimensión curricular, que muchas veces queda oculta (Tello, 2010).

Nuestro intento por recuperar, en alguna medida, el control de nuestro proceso de trabajo requiere que observemos múltiples condicionamientos si intentamos satisfacer los objetivos de formación que supone la inclusión de las LE en los planes de estudio de una veintena de carreras. Esto genera condiciones que observamos que inciden en la organización del trabajo porque determinan, en gran medida, múltiples decisiones que los docentes debemos tomar en lo relativo a la propia asignatura. Es así que la magnitud de decisiones sobre el qué y cómo enseñar influye sobre la dimensión témporo-espacial en la efectivización de tareas relativas a la actividad de enseñanza, sobrepasando los tiempos y espacios institucionales áulicos y extraáulicos hacia los particulares.

Por una parte, destacamos la tipificación actual de la asignatura Inglés en la mayoría de las carreras: asignatura curricular de carácter teórico-práctico con un crédito horario anual de 90 horas, una ubicación en la malla curricular en el primer año de las carreras y un régimen de promoción sin examen final. Este régimen, que es esencialmente coherente con el abordaje de enseñanza y el desarrollo de los aprendizajes, implica un seguimiento sostenido y personalizado que garantice oportunidades para quienes intenten aprobarla asistiendo al curso de manera regular. Es importante destacar que las normativas institucionales también posibilitan aprobar la materia sin requisito de asistencia áulica sistemática, lo que requiere una atención docente diferenciada en horarios extraclases.

Otra circunstancia a destacar es que este equipo comenzó en 1994 con una docente responsable y una auxiliar; luego de una década (2005), se vio ampliado con otras dos docentes

auxiliares y mantiene hasta la actualidad el promedio de cuatro integrantes. Con un alto nivel de exigencia, se forman estudiantes de múltiples carreras y disciplinas (ingenierías; licenciaturas, profesorado y tecnicaturas relativas a la física, las matemáticas, la informática y la geología), cuya matrícula total asciende a aproximadamente 350 alumnos por año. Se suman así variables tales como heterogeneidad de intereses, diversidad en el nivel de conocimientos de inglés, escaso conocimiento disciplinar y gran cantidad de crédito horario destinado a materias de formación básica cuya aprobación conlleva la presión extra de la correlatividad para lograr avanzar en la carrera respectiva.

En el plano de las políticas institucionales, emerge lo que hemos dado en llamar nuestra condición de extranjería (López y Tello, 2008), dado que no somos convocadas a las instancias de discusión curricular para la creación o modificación de planes de estudio. Nuestra participación se limita a consultas de los directores de carreras sobre la implementación de los cursos al inicio del año lectivo con nuevas carreras creadas y/o acreditadas.

Existen acciones de nuestra parte para visibilizar ante los responsables de la gestión este lugar marginal en el que se nos coloca, provocando tensiones por la forma en que se han naturalizado las precarias condiciones de nuestra actividad de enseñanza. A ello debemos sumarle la pertenencia laboral a otra unidad académica (Facultad de Ciencias Humanas), lo que conlleva carencias de respuestas a problemas centrales, dado que las decisiones quedan en la órbita de un nivel superior de la estructura organizacional.

### Huellas en la construcción de alternativas

Con el propósito de identificar las características emergentes en la enseñanza que desarrollamos como docentes y explicitar las relaciones di-

dácticas que fuimos estableciendo en las prácticas de enseñanza de LE, nos hemos valido de la articulación de los datos que nos ofrecen nuestros documentos didácticos y las reflexiones socializadas en diferentes espacios.

Observamos que, históricamente, en el equipo docente hemos intentado generar condiciones para desarrollar y promover una interacción docente-alumno abierta y democrática que tienda a la transformación de las prácticas en el aula (Tello, 1995). Asimismo, intentamos que nuestra práctica no quede sujeta a una mecánica aplicacionista, transmisora de conocimientos y competencias, aislada de la enseñanza de procedimientos y valores (Tello, Viglione y Zabala, 2009).

Las experiencias de aprendizaje propuestas en los materiales de estudio revelan la decisión de promover en los estudiantes la disposición a interrogar realidades que vienen dadas en sus historias de escolaridad, intentando algunas rupturas que les permitan abrirse críticamente a la interpretación y a la generación de sentidos en el nuevo texto-contexto que es la cultura académica universitaria a favor de una integración concreta a ella (Carlino, 2005).

En el diseño curricular de la asignatura aparece plasmada la inquietud por proponer contenidos que puedan transformar en relevante aquello que viene decidido por otros, tratando de relativizar la legitimación y valoración hegemónica de mercado. El entender la lectura y el aprendizaje a partir de las nociones de formación y experiencia (Larrosa, 1996) fue dando nuevos horizontes a la propuesta. En tanto que la concepción de Freire (1991) acerca de la lectura de la realidad, necesariamente previa a la lectura de las palabras, nos interpelaba respecto de cómo materializar ese interrogar la realidad en la práctica lectora de textos académicos y científicos en inglés, sumada a la centralidad de enseñar un nuevo código lingüístico.

Por lo tanto, esta perspectiva de enseñanza de la lectura ha orientado las concepciones acerca de los sujetos de

la relación pedagógica, la construcción de conocimiento, la práctica de enseñanza, la experiencia del aprendizaje, la perspectiva curricular, con las múltiples dimensiones que implica (Klett et al., 2005).

Se visibiliza un entramado de antecedentes teóricos que ha permitido articular los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, sociolingüísticos y didácticos en la construcción curricular. En ella se refleja una secuencia de experiencias de (auto) aprendizaje y coaprendizaje en las que quedan integradas las prácticas de auto- y coevaluación con las de heteroevaluación. En consecuencia, en los programas de la asignatura aparecen articuladas tales relaciones recuperando el concepto de currículo como “hipótesis de trabajo”, que necesita ser continuamente confrontada con la realidad en las prácticas cotidianas (De Alba, 1998).

En dichos programas se revela un entramado coherente de conocimientos, dado que se distinguen contenidos declarativos, procedimentales y contextuales. Mediante esta articulación de contenidos son considerados los distintos planos de análisis del texto: léxico-gramaticales y discursivos (declarativos); estrategias de lectura y prácticas alternativas de trabajo colaborativo y de evaluación (procedimentales), y prácticas de lectura y escritura ancladas en un contexto legítimo para responder a un propósito social genuino, si bien re-creado por las docentes de la asignatura (contextuales).

El diseño curricular propuesto responde a una concepción que valora el proceso que transitan los estudiantes de estos cursos, por cuanto se va constituyendo progresivamente a partir de los conocimientos básicos con los que llegan al aula, en el orden de lo lingüístico así como en el de cada historia individual como sujetos lectores. Tiene el carácter de una secuencia de experiencias espiralada, abierta y ascendente a lo largo del ciclo lectivo. En el avance de las experiencias se va incrementando la complejidad de la relación de co-

nocimientos y prácticas previos con nuevos conocimientos léxico-gramaticales, discursivos y de estrategias de comprensión, como así también con prácticas integradas de lectura y escritura.

Esta integración es entendida como un modo de acompañar a los estudiantes desde su rol de lectores en LE al de productores de materiales de estudio propios en lengua materna (LM). Consecuentemente, se asume una concepción de lectura y escritura atendiendo las demandas de alfabetización académica en el ámbito universitario, es decir, que los estudiantes aprendan a leer y escribir los discursos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares (Carlino, 2013). De este modo, se muestra relevante el concepto vigotskiano de acompañamiento del experto adulto en la conformación de capacidades cognitivas especializadas en los aspirantes a nuevas comunidades académicas como es el caso de los estudiantes que llegan a cursar la asignatura.

En este sentido, los textos que circulan en la comunidad de los estudiantes han sido relevados, y también los propósitos de lectura, generalmente prescritos por el contexto institucional donde tienen lugar (Carlino, 2005). Con el fin de atender a las necesidades antes mencionadas, el manual universitario se ha tornado en punto de partida para la elaboración del material didáctico, elección fundada en que este género discursivo facilita la inserción de los aprendices en un área de conocimiento específica. Tal fundamento adquiere así relevancia en el marco de la enseñanza y aprendizaje inicial de una disciplina (Cubo de Severino, 2007; Gutiérrez, 2008).

La selección de contenidos a partir de dicho género también lleva a establecer vínculos con docentes de las diferentes especialidades de la FCFMyN a fin de salvar las brechas de formación específica de cada campo, según se informa en comunicaciones anteriores del equipo (Tello, Zabala, Baldo y Sochor, 2014). Se afirma que esta relación traspasa los límites de un

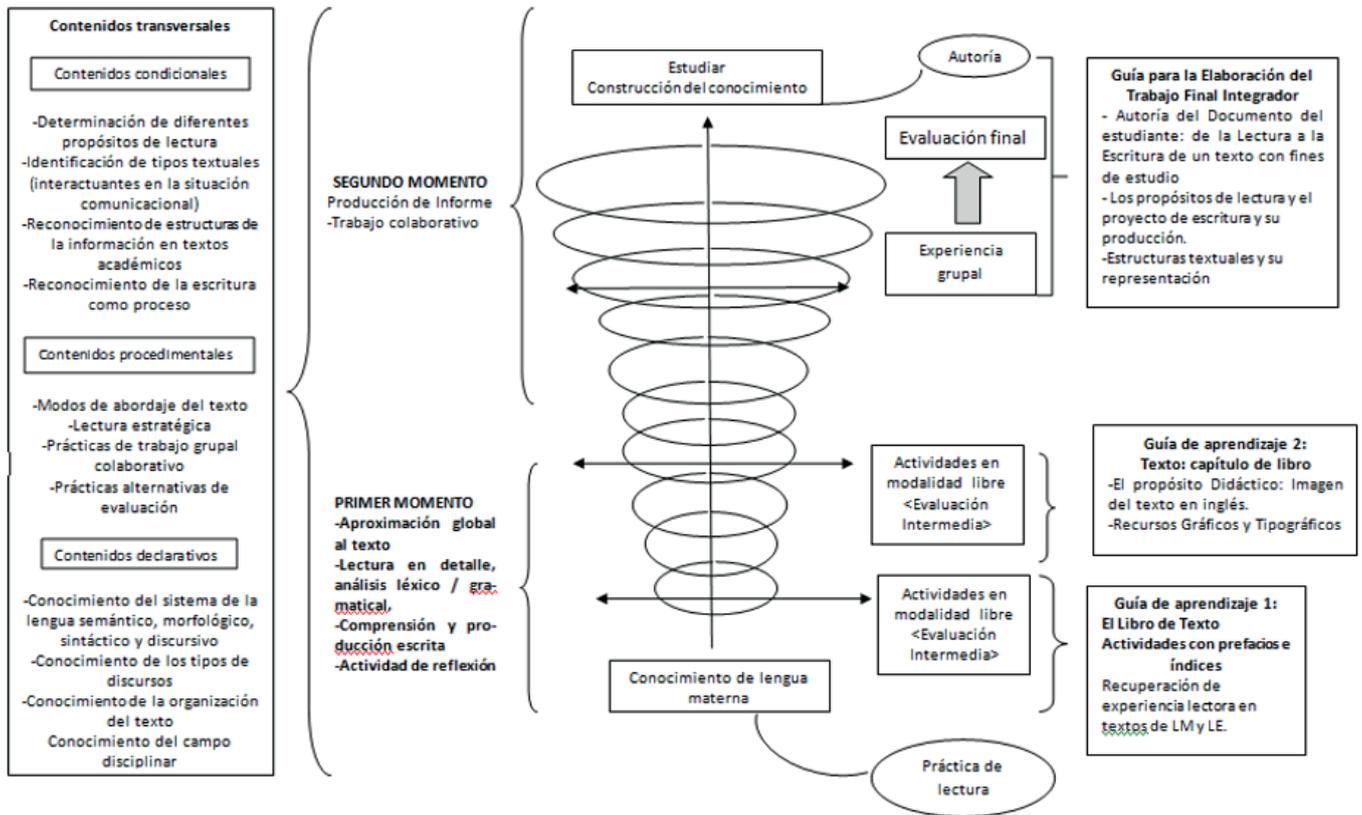


Figura 1: Concepción del proceso que transitan los estudiantes atendiendo al diseño curricular descrito.

asesoramiento de orden bibliográfico dado que se instituye en un campo de acción pluri- y transdisciplinar.

Desde esta perspectiva, se evidencia que el material didáctico producido es la materialización de la propuesta curricular resultante de una búsqueda constante de generar oportunidades que den un tiempo y lugar a los estudiantes para la realización de actos tan singulares como la lectura y la escritura. Las guías de aprendizaje y los documentos de estudio intentan acompañarlos con la voz de los docentes, quienes a través de consignas dialogan y estimulan al alumno a integrar saberes previos y nuevos, a reflexionar sobre la apropiación, construcción y circulación del conocimiento y a considerar el valor del trabajo colectivo para que dicho conocimiento pueda ser enriquecido y socializado.

El diseño de las diferentes guías facilita el camino a transitar durante el primer momento del curso —primer cuatrimestre—, para trabajar de

manera individual, de a pares y/o en grupos pequeños, según la preferencia de los estudiantes. Las actividades que contienen, según podemos apreciar, están diseñadas en torno a distintas secciones de textos representativos del género mencionado.

La primera guía propone actividades con prefacios e índices de libros, tanto en lengua materna como en inglés, dado que constituyen metatextos o textos “sobre el texto y el contexto” (Van Dijk, 1992). La elección de prefacios se originó en la escasa o casi nula experiencia de los alumnos con dicha sección del libro y se fundamenta en la construcción de una conciencia genérica, dado que su lectura contribuye al desarrollo de estrategias de comprensión en ambas lenguas. La relación entre la organización genérica del prefacio y las realizaciones léxico-gramaticales características de cada etapa o *move* (Swales, 1990) facilita la ubicación de la información.

En la segunda guía de se incluyen capítulos de libros en inglés, seleccionados como núcleo textual de libros de pertinencia disciplinar y potencialmente significativos para los estudiantes. El capítulo sirve como punto de partida para diseñar actividades que promueven un acercamiento gradual al texto desde distintos (aunque simultáneos) planos, que intentan ayudar a incorporar tanto el conocimiento de la LE como el contenido disciplinar específico. Se considera que esta experiencia de aprendizaje permite mejorar la reflexión acerca de la LE y la LM, de las propias formas de aprender y de los procesos de construcción y producción de conocimientos (Viglione, Tello y Zabala, 2008).

Para el segundo momento del curso —segundo cuatrimestre—, se propone la realización de un informe grupal, cuyo propósito central es producir un escrito que llamamos documento del estudiante, como vehículo instituido para socializar el conocimiento

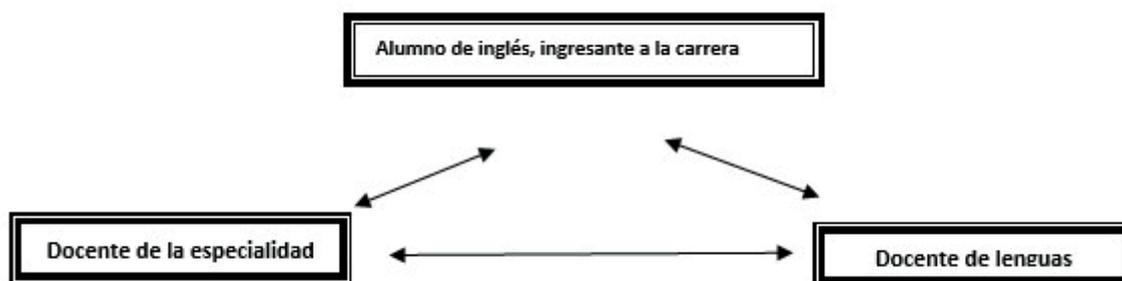


Figura 2: Interacción alumno-docente de la especialidad-docente de LE.

construido con sus pares a partir de textos elegidos por los alumnos que conforman cada grupo. Como orientación se presenta material de estudio elaborado por los docentes, con pautas para la realización de dicho informe, que contempla las tres etapas a ser transitadas por el grupo y por cada integrante durante la elaboración de un escrito cuya producción sirve a los fines del cierre del curso y la acreditación de la asignatura.

Como rasgos principales destacamos que el trabajo grupal se inaugura con la conformación y confirmación de la pertenencia grupal a partir de la selección del material bibliográfico en inglés según los intereses temáticos compartidos. Sigue una segunda etapa individual de escritura en lengua materna de una parte del texto asumida por cada integrante, según los acuerdos realizados intragrupo. Finalmente, y de nuevo como grupo, los estudiantes producen el informe final.

Según reflexiones del equipo docente (Tello, Zabala, Baldo y Sochor, 2014), el propósito de estas acciones es que los estudiantes se apropien del conocimiento adquirido a través de la lectura y sean capaces de recrearlo mediante la construcción de estructuras de organización de la información ancladas en la práctica del análisis textual desarrollado en la primera etapa del curso. Así, la etapa de redacción de un apunte de estudio o documento del estudiante proyecta culminar el proceso que lleva al objetivo final: construir conocimiento

respetando las características del discurso de la disciplina específica.

La figura 1 evidencia el carácter interactivo e integrador de los diferentes momentos en el transcurso de las actividades propuestas, que en la práctica se dan en una relación dialéctica entre las estrategias involucradas en el análisis de los textos a nivel macro- y microestructural. Se ilustra así la recurrencia de experiencias cuya complejidad se incrementa en la construcción de sentidos tanto en el proceso de comprensión como en el de autoría.

### Una reflexión en torno a la relación saber-poder

Al considerar los planes de estudio y los programas de asignatura que dan origen a los materiales didácticos relevados, observamos que la lectura de la realidad de nuestra práctica y de nuestro contexto institucional se ve plasmada en el hecho de asumir la complejidad de lo real implícito en nuestro trabajo, de lo que emerge y va más allá de lo explicitado en tales documentos prefigurativos (Bronckart, 2007).

A partir de los documentos relevados, resulta pertinente considerar un aspecto central en la perspectiva teórico-epistemológica considerada hasta ahora: la relación saber-poder. Observamos que la propuesta metodológico-didáctica pone de relieve este eje al interior de la relación docente-

alumno-conocimiento, ya que se teje una trama de participación activa y de diálogo entre los estudiantes, las docentes de esta asignatura y los docentes de las carreras de pertenencia para la toma de decisiones y las correspondientes acciones.

Este entramado es materializado, entonces, a través de:

- la pluri- y transdisciplinariedad como medio para abordar la complejidad de la interacción;
- lo grupal como experiencia, con las potencialidades del trabajo colaborativo;
- las prácticas de evaluación, resignificadas e integradas al proceso de aprendizaje y construcción de conocimientos, ensayando nuevas modalidades para la promoción y acreditación académicas.

Adoptamos las nociones de pluridisciplinariedad y lo que, a lo largo de nuestras reflexiones, hemos llegado a considerar transdisciplinariedad para referirnos a nuestra práctica de intercambio entre sujetos de diferentes campos de estudio. El hecho es que, como docentes de inglés, tenemos como objeto de estudio y enseñanza la lectura de textos cuyos contenidos versan sobre temáticas ajenas a nuestra formación disciplinar de base. Establecer vínculos con docentes de las carreras a los fines de salvar esta brecha ha generado una relación que atraviesa los límites de un mero asesoramiento de orden bibliográfico, como ya se dijo, hacia la institución de un campo de acción para acom-

pañar a los estudiantes en su múltiple identidad como sujetos ingresantes a la nueva cultura académica /sujetos de aprendizaje de materias de la especialidad/sujetos de aprendizaje de la lectura de textos en inglés.

Esta interacción que implica el asesoramiento temático específico se da a través de consultas especiales para los estudiantes por parte de docentes de las distintas carreras durante la realización de los proyectos grupales de escritura en lengua materna a los fines de la precisión en la comprensión y construcción de conocimientos disciplinares (figura 2).

Por su parte, la experiencia grupal se propone crear una situación en la que se privilegien la cooperación, la reflexión, el respeto a la diferencia por sobre la competitividad y el éxito. Por ello, el trabajo colaborativo se considera propicio para que los estudiantes revisen sus matrices y vivencias escolares en cuanto a la realización de tareas en grupo. Una vez que el encuadre es facilitado por las docentes respecto del propósito de la actividad, los encuentros áulicos, la evaluación y el régimen de promoción y/o acre-

ditación en la asignatura, desaparece la tradicional figura del/a profesor/a que decide qué, quién, con quién, para qué, cómo, cuándo, dónde, desestructurando representaciones de la relación docente-alumno (Tello y Zabala, 2005).

Finalmente, la evaluación se constituye en otro eje motivo de transformación en las prácticas docentes. El examen como ritual que mide, controla y compara es superado a partir de la idea de que es la praxis la que es constantemente evaluada en un intercambio docente-mediador y alumno-creador, ganando relevancia el proceso de apropiación de los contenidos. Así, la valoración de una producción de acuerdo con el uso que se le asigna a tal material y la riqueza de conocimientos que confiere al proceso educativo permite instituir la evaluación como formación (Álvarez Méndez, 2005).

### Para cerrar a modo de síntesis

En la actividad de investigación consideramos de relevancia echar luz so-

bre las condiciones que configuran la relación de los docentes con la actividad de enseñanza en este espacio disciplinar de LE, dando cuenta de estrategias que intentan recuperar la naturaleza colectiva del trabajo intelectual.

Observamos que nuestra propuesta curricular da énfasis al trabajo colectivo como condición para la construcción de saberes por parte de los sujetos de la relación pedagógica; habilita a los sujetos docentes a tomar un control más consciente de sus procesos de trabajo y a los estudiantes a adquirir confianza y protagonismo en el ingreso a la cultura universitaria.

Desde una perspectiva emancipatoria, concebimos la posibilidad de devenir sujetos de una transformación personal mediada por la relación con los otros y con el saber culturalmente instituido, y de apropiarnos, como sujetos sociales, de nuestros actos en ese espacio social que es la universidad pública.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57). México D. F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Cubo de Severino, L. (Coord.) (2007). *Los textos de la ciencia: Principales clases del discurso académico-científico* (2.ª ed.). Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Cunha, M. I. (Org.) (2007). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dequino, M. C., Tello, A. M., y Silveira, C. (2008, julio). *Aportes para pensar alternativas a las regulaciones del trabajo docente en la UNSL, Argentina*. Presentado en VII Seminario Red Latinoamericana de Estudios Sobre Trabajo Docente. Buenos Aires.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, M. R. (2008). El género manual en las disciplinas académicas: Una caracterización desde el sistema de la obligación. *Revista Signos*, 41(67), 177-202. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342008000200007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000200007)
- Klett, E. et al. (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras: Una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria.
- Larrosa, J. (1996). *Literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- López, M. E., y Tello, A. M. (2008). Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). *Fundamentos en Humanidades, año IX, número I (17/2008)*, 43-69. Argentina: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tello, A. M. (1995). *Centrando la experiencia áulica en un encuentro participativo de confianza y compromiso: La lectura de textos académico-técnicos en inglés*. En *Las lenguas extranjeras y los desafíos del mundo actual*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Tello, A. M. (2010). Processo de trabalho docente na educação superior. En D. Andrade Oliveira et al. (Eds.): *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente* (p. 22). Belo Horizonte.
- Tello, A. M. (2017). Docência universitária: uma experiência argentina. En M. A. F. Barboza, I. A. C. Teixeira, y M. P. S. L. Costa (Orgs.): *Territórios da docência no ensino superior*. Curitiba: CRV.
- Tello, A. M., Viglione, E., y Zabala, M. T. (2009, diciembre). Cohesión entre concepción curricular y prácticas de evaluación. En actas de *XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*, Entre Ríos: Paidós Educador.
- Tello, A. M., y Zabala, M. T. (2005, diciembre). Las implicancias de las prácticas lectoras colaborativas y la experiencia de co-evaluación en los cursos de lectocomprensión en inglés. En actas de *I Jornadas Internacionales "La Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería"*. San Luis, Argentina.
- Tello, A. M., Zabala, M. T., Baldo, M. V., y Sochor, A. I. (2014, diciembre). Procesos de trabajo de docentes universitarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. En *Actas del X Seminario Internacional de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*. Bahia, Brasil: Universidade do Estado da Bahia.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Viglione, E., Tello, A. M., y Zabala, M. T. (2008, agosto). Comprender en lengua extranjera y producir en lengua materna: El valor de su articulación. En R. Pastor y M. Babot (2010): *Enfoques, investigaciones y proyecciones en didáctica de las lenguas extranjeras*. Actas del 1.º Coloquio Nacional "Adquisición y Didáctica de las Lenguas". Universidad Nacional de Tucumán.

**Participación de autoría:** María Teresa Zabala, autoría del artículo, aporta al diseño teórico-metodológico del proyecto. Ana María Sagrario Tello, diseño teórico-metodológico y dirección de la investigación que da origen al artículo. Graciela Lucero Arrúa, integrante de proyecto de investigación, relevamiento de documentos y análisis a partir de su formación en lingüística. Ana Inés Sochor, integrante de proyecto de investigación, relevamiento de campo y procesamiento de documentos, análisis a partir de su formación en enseñanza en la educación superior.





# Ateneos y formación preprofesional en trabajo social

Athenaeums and pre professional training in social work

Ateneus e formação pré-profissional em serviço social

María Florencia  
Di Matteo Demirdjian

Universidad de Buenos  
Aires, Argentina

mfdimatteo@gmail.com

## Historia Editorial

Recibido: 06/06/2020  
Aceptado: 12/09/2020

## Citación recomendada

Di Matteo, M. (2020).  
Ateneos y formación  
preprofesional en trabajo  
social. *InterCambios.*  
Dilemas y transiciones de la  
Educación Superior 7(2).

## Resumen

*Presentamos el análisis de los ateneos como propuesta de formación y evaluación en un taller de práctica preprofesional de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Los definimos como dispositivos y artificios que se constituyen en analizadores de las situaciones de la práctica preprofesional. Se presentan dentro de una lógica de alternancia de la formación para contribuir a hacer pensable, desde el trabajo práctico de evaluación y las clases, la experiencia vivida en instituciones donde los/las estudiantes realizan las prácticas preprofesionales. Los/las estudiantes valoran estos espacios en tanto aportan a la articulación de teoría y práctica y permiten analizar casos de manera grupal. Los ateneos son parte de la propuesta de formación en Trabajo Social y transmiten mensajes sobre los modos de pensar la profesión: construyendo situaciones problemáticas, analizando con otros y pensando variedad de alternativas de acción.*

## Palabras claves:

Formación preprofesional, formación inicial, ateneos, evaluación, trabajo social.

## Abstract

*This paper shows the analysis of athenaeums as a pre professional training and assessment modality in social workers in the Buenos Aires University. We assume the athenaeums as define them as devices. It constitutes pre-professional practice situation analyzers. They are part of a logic of alternation of the training. It aims is to contribute to make thinkable the pre-professional experience in the class and the exams. The students think athenaeums contribute to articulate theory and practice and they allow to analyze cases in a group way. The athenaeums are part of the Social Work training modality and transmit messages about the ways to think the profession: constructing problematic situations, analyzing with others and thinking about a variety of action alternatives.*

## Keywords:

Pre professional training, initial training, athenaeums, assessment, social work.

## Resumo

*Apresentamos a análise dos ateneus como uma proposta de treinamento e avaliação em uma oficina de prática pré-profissional da carreira de Serviço Social da Universidad de Buenos Aires. Nós os definimos como dispositivos e dispositivos, que se tornam analisadores de situações de prática pré-profissional. Eles são apresentados dentro de uma lógica de alternância de treinamento para contribuir para tornar possível, a partir de trabalhos de avaliação prática e aulas, a experiência vivida em instituições nas quais os alunos realizam práticas pré-profissionais. Os alunos valorizam esses espaços, pois contribuem para articular teoria e prática e permitem a análise de casos em grupo. Os ateneus fazem parte da proposta de treinamento em Serviço Social e transmitem mensagens sobre o modo de pensar da profissão: construindo situações problemáticas, analisando com os outros e pensando em uma variedade de alternativas de ação.*

### Palavras-chave:

Formação pré-profissional, formação inicial, ateneus, avaliação, serviço social.

## Introducción

Definimos a la formación pre-profesional como aquella que brindan las instituciones de formación de nivel superior y se relaciona con el conjunto de las actividades formativas académicas. En ella ocupan un lugar relevante los espacios curriculares y las propuestas de formación que anticipan desempeños en el campo de la profesión a la que se orientan y se conforman por actividades que permiten al/la estudiante obtener capacitación práctica, entrenamiento en el saber hacer de la especialidad, conocimiento y reflexión sobre rutinas, hábitos y culturas institucionales de cada profesión. Estas propuestas intentan lograr la profesionalidad al articular saberes y actitudes que permiten actuar en un campo (Souto, 2010), o sea “en un espacio social que goza de una autonomía relativa y que es socialmente reconocido como especializado en la producción de cierto tipo de transformación de lo real” (Barbier, 1999, p. 82). Generan, simultáneamente, transformaciones identitarias en los sujetos en formación.

En este artículo abordamos los ateneos como propuestas de formación en un taller de práctica preprofesional de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Nos orientamos por las siguientes interrogantes: ¿qué caracte-

rísticas presentan los ateneos para la formación preprofesional de los/las futuros/as trabajadores/as sociales?, ¿qué aportes brindan a la formación de los/las estudiantes?, ¿qué relación guardan con el modo de pensar la práctica profesional futura? Los desarrollos presentados surgen de una investigación sobre la formación pre-profesional en la universidad a partir de un enfoque cualitativo y clínico en sentido amplio (Souto, 2014).<sup>1</sup>

### Notas teóricas y metodológicas

La palabra *ateneo* viene del latín *Athenaeum* (‘templo de Minerva en Atenas’) y refiere al “templo donde se reunían, en la época clásica, poetas, oradores, filósofos... para leer sus obras” (Etimologías, 2019). El *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2014) define: “Asociación cultural, generalmente de tipo científico o literario”. Según estas acepciones, podemos pensar al ateneo como un espacio grupal de conversación, intercambio y discusión.

Los ateneos son frecuentes en el desarrollo profesional hospitalario. Se orientan al estudio de casos por especialistas de una misma o diferentes disciplinas. Parten de preguntas sobre el caso, los integrantes presentan diferentes puntos de vista y surgen nuevas interrogantes y modos de resolución. Cuentan con un coordinador que

propicia la participación del grupo (Borel y Malet, 2009).

La modalidad del ateneo se emplea, también, en la formación docente. Se entiende como una propuesta orientada a la reflexión y socialización de saberes sobre las prácticas docentes. Propicia un aprendizaje grupal con docentes coordinadores que proponen pensar alternativas de acción ante casos o situaciones problemáticas de diferente orden (institucionales, de convivencia escolar, didácticos). Se promueve que tanto los análisis como las propuestas de acción estén sustentados teóricamente (y no en el sentido común) (Sanjurjo, 2009).

Según las diferentes acepciones y a partir de nuestro propio posicionamiento, definimos a los ateneos como dispositivos orientados al análisis grupal de la acción, que permiten reconstruir y producir conocimientos mediante el análisis de casos, situaciones reales o simuladas a los efectos de la formación. Por dispositivo entendemos un artificio instrumental configurado por componentes heterogéneos cuya intencionalidad es provocar cambios buscados de manera consciente pero también abierto a que surjan efectos no esperados (Souto, 1999). Como artificio técnico, es un conjunto de reglas en un arreglo de tiempos, espacios, personas, acuerdos teóricos y técnicos.

El ateneo como dispositivo es entendido como un analizador artificial (Lapassade, 1971) por propiciar el análisis de casos y situaciones pro-

blemáticas conformados por sucesos que, sin esa mediación, quedarían en la opacidad. El analizador permite visibilizar diferentes puntos de vista y alternativas de acción, poniendo de manifiesto posturas ideológicas, teóricas y valorativas sobre la realidad, la sociedad y el lugar de los/las profesionales en ella.

En cuanto a la metodología, el caso presentado forma parte de una investigación con una lógica cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) y situada en estudios de tipo clínico en sentido amplio (Souto, 2014). El estudio de caso permite adentrarse en las particularidades y singularidades de la situación objeto de estudio.

El trabajo de campo, realizado en 2014, consistió en recoger el plan de estudio de la carrera de Trabajo Social, el programa de Taller IV (espacio curricular en el que realizamos el trabajo de campo) y la consigna del trabajo práctico sobre el ateneo; esto permitió situar la finalidad, los contenidos y el modo de trabajo de la propuesta de formación. Se observaron ocho clases desde un registro abierto, dos de las cuales correspondieron al desarrollo de ateneos. Se realizaron entrevistas en profundidad a nueve estudiantes del curso, según un diseño semiestructurado basado en descripción del taller, demandas de aprendizaje, saberes construidos, representaciones sobre el ejercicio profesional, entre otros ejes de indagación. Estas entrevistas fueron realizadas hacia la finalización de la cursada del taller a fin de que los/las estudiantes dispusieran de más herramientas y experiencias vividas para relatarlas. La participación de estos/as fue voluntaria y su participación en ellas fue voluntaria. Se analizaron las fuentes de información, se elaboraron hipótesis interpretativas sobre cada una y luego se trianguló.

## El caso de estudio

Los ateneos objeto de análisis de este artículo forman parte de las propues-

tas de formación y evaluación de Taller IV de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Este taller propone analizar la complejidad social expresada en determinaciones de la cuestión social —objeto de estudio del trabajo social— en lo familiar y subjetivo, interpretar el escenario de intervención donde se insertan preprofesionalmente los/las estudiantes, considerando la política pública y los problemas sociales de la institución, y aplicar saberes metodológicos para intervenir con sujetos y familias en la institución de práctica. Se orienta a favorecer la profesionalización entendida como articulación de saberes, estrategias, metodologías y actitudes que permitan al estudiante actuar en el futuro campo profesional (Souto, 2010).

Taller IV es anual y tiene una carga horaria de 180 horas. Semanalmente requiere seis horas: dos en el aula (espacio para estudiar y analizar la práctica mediada por la teoría) y cuatro en el centro de práctica (institución u organización social que interviene en la atención de problemáticas sociales, donde los/las estudiantes experimentan el quehacer disciplinar acompañados/as por un/a profesional que ejerce allí su labor, denominado/a referente). Un tiempo extra, sin predefinición, se destina a espacios de supervisión donde se abordan obstáculos y potencialidades operativas y subjetivas del proceso de aprendizaje de los/las estudiantes.

Según el programa del taller, el trabajo en los centros de práctica se estructura en dos momentos: la inserción y el conocimiento del espacio (con una duración aproximada de dos meses) y la intervención con familias y el seguimiento de casos (con una estimación de seis meses). En la primera etapa, los/las estudiantes se insertan en la institución a fin de conocer las políticas sociales que la enmarcan y los programas que ejecuta, los objetivos, las problemáticas que aborda y los recursos disponibles para su prestación. En esta instancia también observan entrevistas realizadas por refe-

rentes, buscan información sobre sus modos de trabajo, comienzan a intervenir con el acompañamiento del/la referente e inician el diseño del plan de trabajo de intervención que realizarán en la segunda mitad del año. El eje de la segunda etapa es la intervención con familias y el seguimiento de casos. Se espera que los/las estudiantes sean críticos y propositivos y apliquen instrumentos pertinentes basándose en la bibliografía. Deben realizar entrevistas en las instituciones y en los domicilios, seguir los casos y tener supervisiones con el/la referente. En esta etapa elaboran un estudio diagnóstico (con problema y objeto, estrategia de intervención y plan de evaluación) e informes sociales. Aquí se sitúan los ateneos como modalidad de formación y evaluación.

## Los ateneos desde el diseño: el programa y el instrumento de evaluación

El programa de Taller IV define al tercer trabajo práctico<sup>2</sup> como la construcción de una situación de intervención de práctica preprofesional con interrogantes que orientan su análisis. Anticipa que se presentará luego como ateneo en el espacio del aula.

El instrumento de evaluación correspondiente a este tercer trabajo se titula “Trabajo de análisis crítico de la intervención, Ateneo Clínico”. La denominación deja entrever un posicionamiento teórico al referir a tres conceptos: intervención (noción central en el plan de estudios de la carrera y en la propuesta del taller), ateneo (como dispositivo de formación y de evaluación) y clínico (definido en el instrumento como “espacio de aplicación de técnicas de observación e interpretación en relación a una intervención concreta”). El/la estudiante debe presentar y analizar una situación problemática vivida en el centro de práctica. Luego de la corrección de la docente, se presenta en clase y

Finalidades	<p>Desarrollar la capacidad de observación e interpretación crítica en relación con la intervención propia en los centros de prácticas.</p> <p>Desarrollar y poner en práctica la discusión, argumentación y debate entre pares.</p> <p>Ejercitar la capacidad de expresión escrita de intervenciones particulares.</p> <p>Desarrollar diferentes perspectivas y miradas que permiten la construcción colectiva de conocimientos.</p> <p>Valorar la producción teórica a partir de interrogantes sobre la práctica.</p> <p>Incentivar la potencia creativa en transmisión de la experiencia.</p>
Consigna	Elaborar una reseña escrita de dicho recorte que permita transmitir a los participantes la definición del problema a abordar, su justificación, el desarrollo, dificultades encontradas, interrogantes que genera, hipótesis, si las hubiera.
Producto esperado	<p>La producción incluirá el correspondiente soporte teórico, dará cuenta de la definición del problema a abordar, su justificación, desarrollo e hipótesis. La estructura del trabajo será libre apelando a la creatividad del alumno, si bien cumpliendo con los requisitos de una presentación académica (citas, bibliografía, etc.).</p> <p>Se solicita un trabajo escrito individual o grupal de hasta tres estudiantes, de acuerdo con lo considerado por el/la docente según el proceso de aprendizaje del/la estudiante o aspectos operativos. La presentación, además de escrita, será oral. La primera se entrega al/la docente y luego a los/las compañeros/as de la comisión una semana antes de su presentación.</p>
Criterios de valoración	<p>Capacidad de argumentación (en cuanto a aporte de diferentes perspectivas y miradas, coherencia, articulación teoría-práctica) (40 puntos).</p> <p>Capacidad de observación de la propia intervención (20 puntos).</p> <p>Claridad y originalidad en la elección de la situación problema (20 puntos).</p> <p>Capacidad para generar líneas de debate (20 puntos).</p>

**Tabla 1:** Características del tercer trabajo práctico de Taller IV.  
Fuente: Elaboración propia con base en el tercer Trabajo Práctico de Taller IV.

se analiza con los/las compañeros/as, la docente y algún/a invitado/a especialista en el tema, que puede ser el/la referente u otro/a docente de la carrera. En la siguiente tabla se expresan las finalidades, la consigna, el producto esperado y los criterios de evaluación del ateneo según el instrumento entregado a los/las estudiantes.

Los objetivos del trabajo se ligan a otros más amplios: el análisis de la intervención sobre la cuestión social (lo cual supone una definición previa del objeto-problema de intervención) y la producción, transmisión y comunicación de conocimientos a partir de la propia práctica preprofesional. La consigna requiere identificar y analizar una problemática de la actuación profesional llevada a cabo en el centro de prácticas. Esta debe ser elegida por aportar hallazgos o constituirse en interrogante para el/la estudiante o grupo, promoviendo un conocimiento situacional (Edwards, 1997). Las op-

ciones que orientan la construcción de la problemática indican que puede surgir de una situación problema de intervención, referir a cuestiones metodológicas y/o instrumentales, escenarios institucionales, etcétera. Se trata de una consigna orientada a hacer pensable alguna situación o actividad propia del servicio profesional (Glazer, 1966) que realizan los/las trabajadores sociales en la institución o bien situaciones o actividades realizadas por los/las propios/as estudiantes con el apoyo y asistencia del/la referente. Así, es posible pensar ya la construcción de la situación problemática como un analizador (Lapassade, 1971) que permitiría volver a mirar la práctica, desentrañar diferentes significados y fomentar la reflexión sobre la acción (Schön, 1991), ya sea propia o de otros/as profesionales. Este trabajo se sistematiza en una reseña escrita que debe incluir la definición y justificación del problema que se va

a abordar, las hipótesis, el desarrollo, las interrogantes y las dificultades encontradas; todo ello incluirá explícitamente referentes teóricos. Esto expresa la intención de este trabajo de contribuir a la profesionalización (Barbier, 1999).

### Los ateneos en el desarrollo de las clases: modalidad de formación y evaluación

Iniciamos este apartado describiendo las dos clases en las que observamos ateneos.

La tarea es interpretada de maneras diferentes según las posiciones teóricas y valorativas de los/las estudiantes, su experiencia en la práctica preprofesional y las situaciones que los/las movilizan como sujetos. Por ejemplo, el ateneo de la clase 6 propone pensar y valorar “al enfoque clínico como

modo de intervenir allí donde no llega la gestión de recursos”. Esta consigna es reforzada más adelante cuando una de las estudiantes a cargo del ateneo expresa: “¿Les hace ruido gestión de recursos y enfoque clínico? ¿Encuentran algo que les diga por qué enfoque clínico y por qué gestión de recursos?”. La actividad es diseñada por las estudiantes desde distintos sentidos: su experiencia en el centro de práctica en el que se interviene con enfoque clínico y su experiencia previa en un centro de práctica que lo hace desde la gestión de recursos. Es posible pensar que cierto dejo de oposición entre ambos modelos de intervención —expresado en la consigna de las estudiantes— obedece a esas experiencias vividas. En varias ocasiones los/las estudiantes se muestran preocupados/as por la dimensión instrumental-operativa (Bruno et al., 2014) o ligada exclusivamente al conocimiento técnico en el trabajo social. Esto se ve, por ejemplo, en la siguiente propuesta de ateneo:

Alumno [a partir del relato empleado sobre un sujeto que se corta la piel delante de los trabajadores

del Centro de Acceso a la Justicia] —Plantear una visión desde la institución, puede ser desde el profesional, sobre la situación, ¿qué harían, qué pensarían, qué realizarán sobre ese sujeto inesperado?

Alumna —Pensar nosotros desde el Centro de Acceso a la Justicia, ¿cuál es la visión que le damos?

Alumno —Ponerse en el lugar de la trabajadora social, psicóloga o mío. Lo primero que se les ocurra, ¿qué harían en ese momento? (Clase 6)

Hacia el final de la clase, el estudiante comenta que pensó la consigna a partir de su preocupación por la dimensión operativa del trabajo social, es decir, por los modos concretos de intervenir. Esta preocupación pone de manifiesto tensiones generadas al pensar la intervención en problemas de práctica profesional singulares que presentan conflictos de valores y un marco de incertidumbre (Schön, 1991).

En otro ateneo, se observa que, en tres ocasiones seguidas, dos estudiantes preguntan insistentemente a la referente (invitada especial) por modos

concretos de su intervención. Si bien ella los había desarrollado desde un nivel epistemológico y teórico y había brindado ejemplos de lo requerido, una de las estudiantes pregunta insistentemente por sus modos de actuar. Esta situación permite pensar en su preocupación por el nivel de intervención desde lo técnico, preocupación que persiste en el ejercicio profesional, en el que “el cómo de la profesión eclipsa el sobre qué y el para qué” (Arias, 2013).

Alumno 1 —Vos estableciste un panorama y miradas de aportes a la evaluación, y en cuanto a las acciones, ¿qué aportás?

Referente —A ver, ¿qué aportes hago? (Sonríe.)

Profesora —Es lo que contó antes.

Alumna 4 —Uno detiene la mirada, ahora a la hora... ¿qué aportes realiza el trabajador social?

Referente —A ver si lo puedo bajar a casos concretos.

[...]

Referente (a alumno 1) —Me quedé pensando en lo que decís vos. Yo trabajo mucho desde la escucha, en reconstruir una historia de vida.

Clase	Breve descripción
Ateneos sobre violencia infantil y sujeto inesperado (clase 6)	Se presentan dos ateneos. El primero, a cargo de dos estudiantes, es un caso de hermanos que tienen un pacto de silencio por una situación de abuso sexual infantil. La consigna invita a pensar la intervención desde el enfoque clínico tal como lo denominan las alumnas. Sigue un intercambio con preguntas y comentarios de compañeros/as y con intervenciones de la referente del centro de prácticas. Luego un estudiante presenta otro ateneo a partir del caso de un señor que se corta las venas mientras está en el centro de prácticas. Propone dos consignas: pensar la mirada sobre el sujeto desde alguna perspectiva teórica y el modo de intervenir y pensar desde la mirada del sujeto. Se hace una puesta en común grupal.
Ateneo sobre interdisciplina en salud mental (clase 7)	El estudiante presenta un caso que transcurre en la guardia de salud mental de un hospital e involucra el trabajo entre profesionales de diferentes disciplinas. La consigna para resolver en pequeños grupos propone pensar la intervención de la trabajadora social en la situación relatada. Se pone en común lo elaborado en cada grupo con referencia a líneas tanto de análisis como de intervención posibles en el caso. Luego, la invitada (especialista en temas de salud) brinda aportes teóricos, problematiza la situación y refiere al campo de la intervención.

**Tabla 2:** Descripción breve de las clases de Taller IV en las que observamos ateneos.

Fuente: Elaboración propia en base al análisis didáctico de las clases de Taller IV.

Desde la escucha intervinís. Por ejemplo, nosotras trabajamos con bolivianos y por ahí es entender su cultura [...] No hay un rol específico del trabajador social, es en conjunto. Por ahí la especificidad es armar una red con las instituciones, pero siempre se debate en equipo, ahí se supervisan los casos y a partir de ahí hay casos necesarios como el de estos hermanos que hay que trabajar en conjunto con otras instituciones, y la que hace eso soy yo. (Clase 6)

Las intervenciones orientadas a analizar las problemáticas específicas que presentan los/as estudiantes a partir de lo que observan en los centros de práctica (adicciones, abuso sexual, vivienda, etc.) son apenas abordadas en los ateneos. En cambio, predomina el darle sentido a la práctica a partir de nociones tales como Estado, institución, sujeto, lo cual brinda un sentido general desde la profesión, pero no permite ahondar en las problemáticas singulares de cada ateneo.

### Los ateneos desde la perspectiva de los/las estudiantes

Los/las estudiantes describen los ateneos como relatos que construyen a partir de situaciones vividas elegidas para problematizar. Los acompañan de un análisis teórico e incluyen preguntas para seguir analizando. Los valoran en tanto propuesta para articular teoría y situaciones de la práctica y hacer uso de la teoría para tomar distancia de la inmediatez de las situaciones vividas.

— ... el ateneo está bueno como espacio de evaluación, porque realmente uno puede ejercitar lo que va viendo a lo largo del año en el centro de práctica, de una situación que le llamó en particular y el querer compartirla con los compañeros desde una cuestión teórica. Parto de una práctica o de una situación de la realidad, pero la voy

conceptualizando teóricamente. Es como el ejercicio inverso de lo que supuestamente siempre nos proponen. Porque siempre nos dicen que tenemos que tener teoría para poder intervenir en la realidad. Acá es al revés: yo parto de una realidad y la conceptualizo, y le pongo teoría a esa situación.

#### —¿Y dónde aparece la teoría?

—En la construcción del ateneo. Dijimos: “Estos tres chicos, víctimas de abuso sexual”, le ponemos teoría a esa situación, a esa dinámica que vive la familia. ¿Por qué se da esto? Porque en el abuso hay un silencio, hay un pacto. Esas son todas cuestiones teóricas. (Entrevista a Delia, 2014)

Los/as estudiantes encuentran de gran interés la presentación de los ateneos en clase con el análisis del grupo y, en ocasiones, con los/las referentes o especialistas en el tema en cuestión, orientándose hacia la grupalidad (Souto, 1999). Así lo expresa un estudiante: “En esto de echar luz a situaciones muy complejas de forma grupal, siempre es rico el aporte y la discusión de tus compañeros, el desacuerdo con tus compañeros” (entrevista a Juan, 2014).

La referencia al trabajo con los ateneos como parte de las clases y de la evaluación expresa una débil clasificación (Bernstein, 1985) entre instancias de enseñanza, formación y evaluación en la que esta última adquiere interés formativo y no solo sumativo (Camilloni, 1998). Este entramado entre enseñanza, formación y evaluación se sostendría, por un lado, en un modo de pensar el análisis de las situaciones relatadas como un proceso en curso que implica diferentes mediaciones (la escritura, la teoría, los/las compañeros, los/las referentes) y, por otra parte, en tanto modalidad de ejercer la profesión: construyendo las situaciones problemáticas, analizándolas y poniéndolas en discusión con otros/as. Este tipo de trabajo implica la representación de situaciones de práctica preprofesional que habilita

a desarrollar herramientas de inteligibilidad (Barbier, 1999). En estrecha relación, entendemos que el conocimiento que surge se crea mediante interpretaciones sobre el objeto realizadas por el sujeto en diversos momentos, interpretaciones que recuperan preguntas y análisis de otros/as, que no son necesariamente excluyentes entre sí y que pueden incluir contradicciones. Esas interpretaciones acompañan el proceso de formación del/la estudiante.

Elegí una situación que se había presentado. Una mujer que había ido al Centro de Acceso a la Justicia para una consulta [...] Fue un caso que me gustó mucho por cómo estaba la mujer que iba a consultar. Se movía mucho por conseguir lo que quería, laboraba, le habían pasado muchas cosas en la vida. Sin embargo, la seguía peleando. Estaba bueno eso [...] Era una situación con su ex pareja, de violencia, tenían un hijo en común. Ella tiene epilepsia y la habían echado del trabajo porque había tenido un ataque ahí. Pero ella a pesar de eso se movía. Tenía el recurso para poder moverse y poder solicitarlo. Ahora me acuerdo que ella, cuando llega al Centro de Acceso a la Justicia, dice que quiere tramitar un subsidio. Entonces la trabajadora social le empieza a preguntar sobre su vida, cómo está conformado su hogar. Ahí se fue abriendo, desentrañando qué era lo que pasaba ahí. Se entró en toda la situación de violencia, el problema de salud, el hijo en común, que la ex pareja no aportaba la manutención. Se fue abriendo un complejo de problemas y presenta una demanda. Lo vinculé a lo que habíamos visto en clase: cómo hay una demanda inicial, cómo a partir de la entrevista y el lugar que ocupa la entrevista para desentrañar la problemática y cómo se construye la intervención en conjunto con la persona. Se trabajó conjuntamente con la mujer que había ido. [Relaté] la situación de esta mujer. Presenté, después, preguntas que

me surgieron de esa situación: qué lugar ocupa la intervención, cómo se da el pasaje de la demanda a la intervención; hice una serie de preguntas y abajo fui analizándolas un poco desde el lugar de la entrevista, de la intervención, la construcción conjunta con el sujeto. (Entrevista a Ana, 2014)

Es posible conceptualizar los ateneos como propuestas de formación constituidas en analizadores artificiales (Lapassade, 1971) en tanto eligen una situación vivida para construirla como objeto de análisis (mediación que ya implica una toma de distancia de la realidad) y tomar la teoría y los puntos de vista de los otros (como mediadores) para develar significados subyacentes.

Estudiante —Armé una dinámica y lo que hicimos fue hicimos un juego de dos mazos de cartas, en una había diferentes artículos de la ley de salud mental y en el otro, diferentes intervenciones y estaban ordenadas de un modo parejo. Uno tiraba una carta con una ley y otra una intervención para ver cómo había cosas que no estaban funcionando dentro de la intervención. Por un lado, la ley dice una cosa, pero al momento de intervenir y uno se encuentra con otra. “El Hospital General debe brindar...” o “Los enfermos o pacientes mentales deben ser internados en un hospital general” y los hospitales generales no tienen espacio.

Entrevistadora —Y en el otro mazo de cartas, ¿qué aparece?

Estudiante —El director del hospital, el director de la guardia del hospital llamó la atención a la trabajadora social por internar un paciente de salud mental en la sala de clínicas. Y eso está dicho por ley. No lo estoy diciendo yo. Aunque fuese ese juego, de ver la teoría y la práctica, dónde se unían o no se unían. (Entrevista a Andrea, 2014)

## Los ateneos como aportes a la formación preprofesional y a la construcción del campo de trabajo social

Dado el recorrido realizado por el artículo, sostenemos que los ateneos se constituyen en espacios de conversación, intercambio y discusión grupal, retomando su sentido etimológico inicial. Ya sea en el ámbito de la formación preprofesional (durante la formación en instituciones universitarias) o profesional (en el ejercicio de la profesión en instituciones de trabajo) de médicos/as, docentes o trabajadores/as sociales, los ateneos provocan el análisis de los casos y las situaciones problemáticas al ir más allá de la experiencia vivida. Esto pone de manifiesto su sentido de dispositivo artificial (Souto, 1999) y de analizador (Lapassade, 1971) que posibilita visibilizar sentidos opacos que, sin esa mediación, permanecerían ocultos.

En la propuesta pedagógico-didáctica, el trabajo en los ateneos como modalidad de formación y evaluación de los aprendizajes parte de que los estudiantes identifiquen, en las situaciones de práctica preprofesional vividas, aquello que los moviliza emocionalmente y/o interpela intelectualmente en relación con sus imágenes sobre la profesión y construyan un caso que incluya una situación problemática. Se espera que lo analicen e interpreten teóricamente mediante interrogantes tales como ¿para qué?, ¿por qué?, ¿para quiénes?, ¿con qué fundamentos?, a fin de darle inteligibilidad en el sentido dado por el llamado nivel de teorización praxiológico sobre las prácticas (Ferry, 2008). Junto a ese análisis se propicia plantear soluciones de intervención alternativas.

Este proceso de construcción y análisis del caso y la situación problemática del ateneo pone de manifiesto cierta mirada del sujeto de la formación. Este se piensa como quien moviliza sus emociones y pone en juego saberes teóricos y metodológicos e interpreta las demandas de formación desde sus experiencias vividas e ima-

ginarios sobre la profesión. Este sujeto construye el caso y el problema y acude a la teoría para actuar e intervenir sobre ella y reflexiona sobre sí mismo en un espacio compartido con otros/as.

Desde las consignas del trabajo práctico y la intervención docente en las clases, se fomenta la toma de conciencia sobre la estrecha relación entre el posicionamiento epistemológico y teórico (sobre la realidad social, el rol del/la trabajador/a social y el sujeto de la intervención) y las decisiones metodológicas asumidas tanto para construir el problema del caso como para pensar modos de intervención en las instituciones situadas. Este enfoque implica movilizar “conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar” (Ferry, 2008, p. 54) en un sentido que entiende a la formación como “ponerse en forma” (Ferry, 2008).

Este modo de pensar la formación es solidario de un enfoque sobre el trabajo social como profesión. Este supone construir problemas (en vez de pensar que vienen dados o están naturalizados), pensar alternativas de acción (antes que aplicar esquemas únicos y predefinidos), analizar con el otro (a diferencia de hacerlo en soledad), emplear la teoría para tomar distancia de las situaciones inmediatas, rutinarias y caracterizadas por el fuerte padecimiento de los sujetos con los que intervienen (en vez de quedarse inmovilizados y en el sentido común). Otro rasgo de la propuesta de formación del ateneo es el diseño con lógica de alternancia (Ferry, 2008) entre lo que sucede en los centros de práctica —instituciones que sitúan al sujeto con la realidad profesional inmediata— y lo que acontece en el espacio del aula —como centro de formación que propone hacer pensables las experiencias vividas en aquellos—. Este diseño parte del supuesto de que asistir al centro profesional y observar prácticas profesionales no garantiza por sí mismo la formación (Ferry,

2008). Para que esa potencialidad se haga acto es necesario el análisis y reflexión sobre la acción realizada en los ateneos como propuesta de formación y evaluación.

Nos preguntamos, finalmente, por el valor de la sistematización de los ateneos como parte del trabajo de construir conocimiento local y situado en

el campo del trabajo social, heredero de discusiones sobre la cientificidad del campo por su carácter fuertemente intervencionista. Desde el marco de la pedagogía de la formación y el llamado cuarto nivel de teorización sobre la acción (Ferry, 2008), que responde al interés científico de producir conocimientos, entendemos que

sistematizar casos y reconstruir diferentes modalidades de intervención con sus justificaciones teóricas puede ser parte de una modalidad de construcción de saberes en una disciplina del campo de las ciencias sociales como lo es el trabajo social.

---

---

## Referencias bibliográficas

- Arias, A. (2013). El proceso metodológico y los modelos de intervención profesional: La impronta de su direccionalidad instrumental y su revisión conceptual actual. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 3(5), 201-204. Recuperado de [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/21\\_Arias.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/21_Arias.pdf)
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Novedades Educativas.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15/85. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Borel, M. C., y Malet, A. M. (2009). *Los ateneos: ¿Una alternativa en la formación profesional docente?* Manuscrito inédito. Universidad Nacional de Sur, Bahía Blanca.
- Bruno, L., Carballedo, A., Eroles, G., Kojdamanian, R., Mansilla, L., Simonotto, E., ... Viola, A. (2014). Acompañar la reflexión sobre la intervención: La práctica de supervisión externa a jóvenes graduados en Trabajo Social desde la universidad pública. *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 4(8), 179-186. Recuperado de [http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/19\\_Bruno.pdf](http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/19_Bruno.pdf)
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni y otras: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (67-92). Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell: *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Etimologías. (2019). Athenaeum. En *Etimologías*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?ateneo> Consultado 20/11/2019.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Glazer, M. (1966). El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 2(3).
- Lapassade, G. (1971). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Real Academia Española. (2014). Ateneo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/ateneo?m=form> Consultado 20/11/2019.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1991). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En *Grupos y dispositivos de formación*, 89-111. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Souto, M. (2010). *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo*. Ficha de Cátedra, Didáctica II. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Filosofía y Letras, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Souto, M. (2014, diciembre). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 19-36.

### Documentos

- Plan de estudios de Trabajo Social, resolución del Consejo Superior 5962/12.
- Programa de Taller IV (2014).
- Instrumentos de evaluación (2014).
- Entrevistas a estudiantes (2014).

- 
1. La investigación corresponde a una tesis doctoral en Ciencias de la Educación sobre la formación y la evaluación preprofesional universitaria y su relación con el campo profesional futuro, realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con la dirección de la doctora Diana Mazza. Fue defendida en julio de 2020.
  2. Se realiza en la segunda mitad del año, cuando los/las estudiantes ya elaboraron un informe de inserción en el que presentaron a la institución centro de práctica y las problemáticas sociales sobre las que trabaja y tras haber analizado en profundidad la intervención profesional del trabajador social en relación con problemáticas de la familia y el sujeto desde el punto de vista de las políticas públicas y sociales.



# Satisfacción laboral y desempeño académico universitario

Job satisfaction and university academic performance

Satisfação profissional e desempenho académico universitário

Pio Trujillo Ramírez

María Luz Ortiz

Miguel Carrasco

Gladys Herrera

Cecilia Martínez

Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú

trujilloinova10@gmail.com

## Historia Editorial

Recibido: 05/05/2020

Aceptado: 02/08/2020

## Citación recomendada

Trujillo, P., Ortiz, M., Carrasco, M., Herrera, G., Martínez, C. (2020). Satisfacción laboral y desempeño académico universitario. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

*El objetivo del estudio fue determinar la relación entre la satisfacción laboral y el desempeño de los docentes de las facultades de Ciencias de la Educación, Derecho y Enfermería de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL), de Huánuco, Perú. El diseño de investigación fue no experimental, correlacional, transversal y descriptivo observacional. La población estuvo conformada por 118 docentes universitarios de las tres facultades. El muestreo no probabilístico intencional estuvo conformado por 45 docentes que aceptaron participar en el estudio. Se concluye que, para todos los estadísticos, el valor-p general fue mayor que 0,05, lo que indica que no existe evidencia de correlación significativa entre satisfacción laboral y desempeño docente, por lo que no se puede asegurar que la relación sea verdadera a un nivel de confianza de 95 %, en ninguna de las tres facultades estudiadas.*

## Palabras claves:

Desempeño, educación superior, docencia, satisfacción docente.

## Abstract

*The objective of the study was to determine the relationship between job satisfaction and the performance of teachers in the faculties of Educational Sciences, Law and Nursing at the Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL) de Huánuco, 2019. The research design was non-experimental, correlational, cross-sectional and descriptive-observational. The population consisted of 118 university professors from the Faculties of Educational Sciences, Law and Nursing at UNHEVAL. Intentional non-probabilistic sampling was made up of 45 teachers who agreed to participate in the study. It concludes that for all the statisticians, the overall p-value was greater than 0.05 which indicates that there is no evidence of significant correlation between job satisfaction and teacher performance, so it cannot be assured that the relationship is true at a 95 % confidence level, in the three faculties studied.*

## Keywords:

Performance, higher education, teaching, teacher satisfaction.

## Resumo

*O objetivo do estudo foi determinar a relação entre a satisfação profissional e o desempenho dos professores nas faculdades de Ciências da Educação, Direito e Enfermagem da Universidade Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL) de Huánuco, 2019. O desenho da pesquisa foi não experimental, correlacional, transversal e descritivo-observador. A população era composta por 118 professores universitários das faculdades de Ciências da Educação, Direito e Enfermagem da UNHEVAL. A amostragem intencional não probabilística foi composta por 45 professores que concordaram em participar do estudo. Conclui que, para todos os estatísticos, o valor de  $p$  total foi superior a 0,05, o que indica que não há evidência de correlação significativa entre a satisfação no trabalho e o desempenho dos professores, pelo que não se pode garantir que a relação seja verdadeira a um nível de confiança de 95 %, nas três faculdades estudadas.*

## Palavras chave:

Desempenho, ensino superior, ensino, satisfação dos professores.

## Introducción

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998) señala que las necesidades de la sociedad contemporánea hacen cada vez más complejas las tareas universitarias y dan una nueva dimensión a las funciones tradicionales desde lo estrictamente formativo hacia lo productivo, educar para producir. Aunado a ello, la declaración de la educación superior como un bien común por la UNESCO (2015) redimensionó la perspectiva de la educación de elites e improductiva hacia una perspectiva social amplia y productiva. La educación para la producción comprende un conjunto de habilidades a fin de que el egresado se incorpore a los procesos productivos como prosumidor de bienes materiales o intangibles que requiere la sociedad (Viña, 2019). En tal sentido, el desempeño del docente universitario debe responder a la definición de un profesor comprometido con la misión de la universidad y que conjugue las funciones de docencia, investigación y proyección social-extensión.

La variable desempeño se expresa en cuatro momentos diferenciados: actividades previas, ejecución o desarrollo de las actividades de enseñanza-

aprendizaje, actividades posteriores e investigación. Este desempeño demanda la secuencia de procesos de evaluación, medición y seguimiento que corresponden a un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con la finalidad de valorar el efecto educativo real y significativo que produce en los estudiantes el quehacer profesional de los docentes (Gómez y Valdez, 2019; Romero-Carballo, 2019). Comprende la evaluación de capacidades didácticas, emocionalidad, responsabilidad laboral, dominio del contenido de la asignatura que imparte y naturaleza de las relaciones interpersonales con alumnos, colegas y directivos (Gil-Álvarez, Tchinhama-Mangundu y Morales-Cruz, 2017). La evaluación del desempeño docente tiene sentido en cuanto brinda la oportunidad de abrir nuevos horizontes, un nuevo estilo de reflexión sobre la práctica educativa y la construcción del perfil del docente ideal y necesario para el desarrollo de la sociedad (Morán, 2016; Moreno y de Vries, 2015). Comprende la formulación de juicios sobre normas, estructuras, procesos y productos con el fin de hacer correcciones que resulten necesarias y convenientes para el logro más eficiente de los objetivos de la universidad (Jara-Gutiérrez y Díaz-López, 2017).

En el Perú, el desempeño docente se encuentra rezagado con relación a sus homólogos regionales y mundia-

les (Duche-Pérez, Gutiérrez-Aguilar y Paredes-Quipe, 2019; Escribano, 2018). No obstante, la evaluación del desempeño docente es un tema altamente conflictivo al interior de los claustros universitarios, dado que en él se enfrentan intereses, opiniones y creencias del conjunto de los actores educativos. En el caso de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán (UNHEVAL), se propende a que el docente esté comprometido con la formación de un profesional que responda a las demandas nacionales, regionales y mundiales. La UNHEVAL es una universidad ubicada en la ciudad de Huánuco en el departamento del mismo nombre y fue fundada en el año 1961 bajo la calificación de universidad comunitaria. La UNHEVAL oferta 19 carreras conducentes a licenciaturas y 33 posgrados, todos ellos presenciales. Entre las prácticas de actualización permanente de la UNHEVAL, esta adelanta procesos de actualización curricular y tecnológica que le permiten disfrutar del licenciamiento para funcionar en los próximos seis años, emitido por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2019); dentro de este proceso se encuentra el desarrollo de programas de evaluación del desempeño docente.

La literatura refiere extensas investigaciones en materia de evaluación del desempeño docente, que se resumen

en tres corrientes fundamentales. La primera corresponde al modelo centrado en los resultados obtenidos, evalúa el desempeño docente mediante la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por los estudiantes (Gómez y Valdez, 2019, p. 481). La segunda refiere al modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula, propone que se evalúe la eficacia docente identificando aquellos comportamientos de este que se consideran relacionados con los logros de los estudiantes (Gómez y Valdez, 2019, p. 483). Por último, el modelo de la práctica reflexiva comprende la evaluación para la mejora del personal académico, no de control para motivos de despidos o promoción. Este modelo se fundamenta en una concepción de la enseñanza como una secuencia de episodios de encontrar y resolver problemas, en la cual las capacidades de los docentes crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos (Gálvez y Milla, 2018). La evaluación del docente no refiere a una estrategia de vigilancia jerárquica de control sobre las actividades de los profesores, sino que constituye una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado, tarea que desde diversos ángulos es adelantada en la UNHEVAL. Dentro del sistema de evaluación UNHEVAL, una de las herramientas es la evaluación periódica del desempeño docente por los estudiantes, aunada a los baremos de investigación y extensión. En ese orden, el logro del objetivo de perfeccionamiento docente se encuentra asociado a factores académicos y de satisfacción laboral. La satisfacción laboral comprende una actitud hacia el trabajo que reúne un conjunto de sentimientos favorables o desfavorables mediante los cuales los empleados perciben la calidad de vida laboral (Sánchez-Trujillo y García-Vargas, 2017). La calidad de vida laboral universitaria está mediada por las condiciones laborales, el entorno, el ambiente, el aire que se respira en la institución educativa, por tanto, es el

medio para coadyuvar a las transformaciones de las universidades actuales para que transiten desde lo estrictamente formativo hacia lo productivo. La satisfacción laboral fue abordada por diversas corrientes teóricas, de las cuales prevalecen tres fundamentales (Pujol-Cols y Dabos, 2018). El enfoque en el diseño del trabajo o situacionalismo es posterior a la Segunda Guerra Mundial, cuando en la búsqueda de mecanismos que incrementaran la productividad se abocaron al diagnóstico de las situaciones que se suscitan en el ambiente laboral y que inciden en la satisfacción del trabajador (Meyer, Dalal y Hermida, 2010). La corriente situacionalista, fundamentada en el conductismo, establece que el ambiente organizacional genera situaciones complejas que derivan en realidades de estrés individual y colectivo (Bowling, Khazon, Meyer y Burrus, 2015). Ello influye en los niveles de satisfacción laboral, por lo que las organizaciones fuertes deben establecer parámetros claros sobre las expectativas actitudinales y conductuales que tiene con respecto a los empleados, lo que orienta al trabajador en la generación de respuestas en situaciones normales y críticas. Mientras que las organizaciones débiles adolecen de vacuidad referencial, los empleados no encuentran referentes conductuales que orienten su desempeño. Buss (2009) señala que los estudios con enfoque situacionalista no responden a una unidad de criterios operacionales comunes, lo que deriva en resultados que no posibilitan la comparación (Reis, 2008). El enfoque sobre las disposiciones del sujeto se centra en el individuo y no en la organización, en el entendido de que las condiciones genéticas y mentales del sujeto influyen en sus actitudes y conductas dentro de la organización (Judge, Heller y Kliger, 2008). Del disposicionalismo se desprenden la dicotomía taxonómica afectividad positiva/afectividad negativa (Brief, Butcher y Robertson, 1995) y los rasgos de personalidad de Goldberg (1990). No obstante, los trabajos de

Judge, Heller y Kliger (2007) abordan el disposicionalismo a partir de indicadores específicos: autoestima, autoeficiencia, control interno y estabilidad emocional, lo que lo instrumenta con herramientas uniformes de diagnóstico de la satisfacción laboral. Por último, el enfoque interaccionista posee vocación sincrética de las corrientes situacionalista y disposicionalista. Este enfoque propone que la relación sujeto-ambiente configura las actitudes y las conductas del trabajador dentro de la organización (Funder, Guillaume, Kumagai, Kawamoto y Sato, 2012).

En el presente estudio, el enfoque interaccionista posibilita la aproximación al fenómeno considerando las dimensiones ambientales y subjetivas de la satisfacción laboral:

- Cumplimiento de retos y metas personales: los docentes expresan sus niveles de satisfacción de las expectativas personales dentro de la universidad, comprendiendo desempeño dentro de su especialización, potencialidades de crecimiento, libertad de creación y retroalimentación.
- Sistema de recompensas justas: incluye los incentivos salariales y las políticas de ascensos que la universidad brinda a los docentes, aunados a los elementos subjetivos asociados al orgullo por el desempeño eficiente.
- Condiciones favorables de trabajo: refiere a las condiciones ecológicas de la universidad, los factores ambientales son controlados generando confort para el docente en medios, servicios e insumos.
- Clima interpersonal con colegas de trabajo: responde a la relación con los docentes, estudiantes y autoridades universitarias.

En ese orden, el objetivo de este trabajo es analizar la relación entre la satisfacción laboral y el desempeño de los docentes de las facultades de Ciencias de la Educación, Derecho y Enfermería de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, de Huánuco, en el 2019.

## Metodología

El diseño de investigación es no experimental, correlacional, transversal y descriptivo observacional. La población estuvo conformada por 118 docentes universitarios de las facultades de Ciencias de la Educación, Derecho y Enfermería de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, en el año

2019. El muestreo no probabilístico intencional estuvo conformado por 45 docentes categoría ordinario (fijo) con más de cinco años de antigüedad, quienes expresaron su voluntad de participar en el estudio. La técnica de recolección de datos fue la encuesta, y el instrumento, el cuestionario. El cuestionario siguió el protocolo de autoaplicación a los docentes referido a la satisfacción laboral, diseñado

de acuerdo con los indicadores recomendados por el cuestionario Font Roja de satisfacción laboral adaptado. Los resultados de la encuesta de satisfacción laboral fueron procesados con los resultados de la Encuesta Anónima de Evaluación de Desempeño Docente 2019 I (UNHEVAL, 2019), aplicada a los estudiantes.

## Resultados y discusión

La presente investigación, fundamentada en el enfoque interaccionista de satisfacción laboral, arrojó los resultados descritos a continuación:

	Desempeño laboral	Satisfacción laboral
Desempeño laboral		0,1167
		0,7414
Satisfacción laboral	0,1167	
	0,7414	

**Tabla 1:** Correlación entre las variables desempeño y satisfacción laboral.

Fuente: Diseño propio.

En la tabla 1 se muestran los coeficientes de correlación por rangos de Spearman entre cada variable. Se observa que la correlación es positiva muy baja. Asimismo, el valor- $p > 0,05$  indica que la correlación no es significativa, por lo que no se puede asegurar que la relación sea verdadera a un nivel de confianza de 95 %.

### Análisis de modelos lineales generalizados para las variables en estudio

Fuente	Suma de cuadrados	Gl	Cuadrado medio	Razón-f	Valor-p
Modelo	121153	6	20192.2	0,54	0,7634
Residuo	74716.8	2	37358.4		
Total (corregido)	195870	8			

**Tabla 2:** Análisis de varianza para desempeño laboral.

Fuente: Diseño propio.

Los análisis de varianza para los modelos de relación lineal entre las variables muestran que, en el modelo, ninguna de las variables es significativa (valor- $p > 0,05$ ).

Fuente	Suma de cuadrados	Gl	Cuadrado medio	Razón-f	Valor-p
Nivel de desempeño	107659	4	26914,6	0,72	0,6515
Nivel de satisfacción	18884,7	2	9442,35	0,25	0,7982
Residuo	74716,8	2	37358,4		
Total (corregido)	195870	8			

**Tabla 3:** Suma de cuadrados tipo III.

Fuente: Diseño propio.

El análisis de regresión lineal muestra que ninguna de las variables es estadísticamente significativa (valor- $p > 0,05$ ). Por lo tanto no hay evidencia estadística de que las relaciones entre ellas se ajusten a un modelo lineal.

Fuente	Suma de cuadrados	Gl	Cuadrado medio	Razón-r	Valor-p
Modelo	3079,3	6	513,217	0,71	0,683
Residuo	1436,7	2	718,35		
Total (corregido)	4516	8			

**Tabla 4:** Análisis de varianza para satisfacción laboral.

Fuente: Diseño propio.

Adicionalmente, el coeficiente de determinación ajustado del modelo fue  $R^2 = 0,00$ , por lo que se deduce que el modelo lineal entre las dos variables no predice su variabilidad, lo que confirma que no existe relación entre ellas.

Fuente	Suma de cuadrados	Gl	Cuadrado medio	Razón-f	Valor-p
Nivel de desempeño	881,3	4	220,325	0,31	0,8554
Nivel de satisfacción	1594,8	2	797,4	1,11	0,4739
Residuo	1436,7	2	718,35		
Total (corregido)	4516	8			

**Tabla 5:** Suma de cuadrados tipo III.

Fuente: Diseño propio.

El análisis de regresión lineal muestra que ninguna de las variables es estadísticamente significativa (valor- $p > 0,05$ ). Por lo tanto no hay evidencia estadística de que las relaciones entre ellas se ajusten a un modelo lineal.

Eigenvalor	Correlación canónica	Lambda de Wilks	Chi-cuadrada	G. L.	Valor-p
6,45763E-05	0,00803594	0,999935	0,00041976	1	0,9837

**Tabla 6:** Correlación canónica entre las variables satisfacción laboral y desempeño docente.

Fuente: Diseño propio.

Se observa que, para todos los estadísticos, el valor- $p$  general fue mayor que 0,05, lo que indica que no existe evidencia de correlación. Estos resultados expresan la existencia de correlación no significativa entre satisfacción laboral y desempeño docente, por lo que no se puede asegurar que la relación sea verdadera a un nivel de confianza de 95 %, en ninguna de las tres facultades estudiadas.

Desde la perspectiva del enfoque interaccionista de la satisfacción laboral, el estudio obtuvo valoraciones del profesorado con respecto a sus condiciones de trabajo en la universidad. Los indicadores expresan en términos generales un nivel de satisfacción

moderadamente positivo en cuanto a condiciones materiales y sociales de trabajo, así como en lo referido a aspectos de regulación y desarrollo de este. En contraste, los docentes puntuaron negativamente el nivel de ajuste de la organización universitaria a sus necesidades personales, al tiempo que también dieron una baja puntuación al grado de esfuerzo de adaptación personal a la universidad. Esta vivencia ambivalente del entorno laboral se manifiesta también en una alta puntuación del factor bienestar psicosocial ( $X = 5,8$  en escala de 1 al 7), que se conjuga paradójicamente con expresiones de malestar en términos de somatización, agotamiento

y alienación ( $X = 3,54$  en escala de 1 a 7). Desde el interaccionismo se interpreta la existencia de afectividad positiva para con la UNHEVAL, no obstante, estadísticamente estos indicadores no se expresan como determinantes en la variabilidad del desempeño docente.

En lo referido a la dimensión sistema de recompensas justas, se encontró que existe satisfacción moderadamente alta en relación con el sueldo básico que percibe el docente, el nivel de ingresos en relación con las responsabilidades de su trabajo, los incentivos recibidos por su trabajo, el reconocimiento de su trabajo por las autoridades, los compañeros de labo-

res y los estudiantes, las subvenciones y bonos que actualmente percibe, y con las oportunidades de formación que le ofrece la institución. Este hallazgo expresa que en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán se siguen las recomendaciones OCDE 2011. El sistema de recompensas justas forma parte del Acuerdo para Mejorar la Calidad de la Educación de los países Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), fundamentado en las reformas de la política educativa. Uno de los componentes de este acuerdo implicó el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de la educación y para vincular los resultados con los incentivos a fin de generar procesos efectivos de mejora. En efecto, la OCDE identifica la variable satisfacción laboral como una de las variables que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje; sin embargo, es insuficiente para determinar que existe una relación significativa entre las variables satisfacción laboral y desempeño docente, tal como se demuestra supra.

En ese orden, Cardoso y Costa (2016) analizaron la satisfacción laboral de los profesores de la facultad de nutrición de una universidad federal en Brasil y encontraron que el 70,2 % los profesores estaban satisfechos con su profesión, pero identificaron factores de insatisfacción enfatizando el trabajo excesivo y la falta de interés del estudiantado, entre otras variables. No obstante, los autores recomiendan profundizar los estudios sobre satisfacción laboral del docente, por cuanto existen temas que no se han abordado en profundidad, como consecuencia de la carencia de uniformidad en los criterios de evaluación de factores que inciden en la percepción de la satisfacción laboral del docente

universitario, como es el caso de los incentivos docentes. Sánchez-Trujillo y García-Vargas (2017) enfatizan que un incentivo puede servir en determinado momento y posteriormente perder fuerza, por lo que es necesario identificar otros incentivos que coincidan con nuevos indicadores de satisfacción laboral. Estas percepciones se encuentran relacionadas con las experiencias vividas y las expectativas de los docentes en su desarrollo tanto personal como profesional, y como resultado los incentivos potencialmente variarán según las expectativas de los sujetos.

Los incentivos como indicadores de la dimensión sistema de recompensas justas constituyen uno de los componentes de la satisfacción laboral que confluyen para que el proceso enseñanza-aprendizaje alcance mejoras en los niveles de calidad. En ese orden, el estudio converge con los resultados de la investigación de Gil-Álvarez, Tchinhama-Mangundu y Morales-Cruz (2017), quienes identificaron que la satisfacción laboral incide de manera significativa en la vida personal y profesional del profesorado, de lo que se infiere que deriva en experiencias positivas en el ejercicio de la profesión y mejora la calidad de los procesos educativos en general. No obstante, los autores señalan que no existen investigaciones que atiendan específicamente la relación entre el desarrollo profesional del docente —que comprende una de las dimensiones de la satisfacción laboral— y la formación del estudiante. Lo mismo sucede con las demás dimensiones de la satisfacción laboral.

La carencia de investigaciones en las dimensiones satisfacción laboral y capital psicológico expresa la existencia de una brecha importante que demanda estudios. Esta brecha se vi-

sualiza claramente al observar que el protocolo generalizado de evaluación del desempeño del docente deviene en un alto componente de la opinión del estudiantado, quienes observan las habilidades pedagógicas del docente y expresan su opinión mediante cuestionarios anónimos y periódicos. En ese sentido, el estudio de Gómez y Valdez (2019) cuestiona los resultados de este tipo de evaluación por cuanto expresan la opinión del estudiantado y no una evaluación eficiente. Estas evaluaciones no comprenden todas las dimensiones inherentes al desempeño docente: impartir cátedra, investigación y extensión. En consecuencia, los estudios referidos a la satisfacción laboral como variable y su relación con el desempeño docente exigen la concurrencia de referentes complejos —laborales y psicológicos— que comprendan las variables, lo que la sola perspectiva estudiantil no satisface. En consecuencia, se recomienda la replicación de estudios de esta naturaleza con el objetivo de cerrar la brecha.

## Conclusiones

La investigación concluye que, para todos los estadísticos, el valor-p general fue mayor que 0,05, lo que indica que no existe evidencia de correlación significativa entre satisfacción laboral y desempeño docente en las facultades de Ciencias de la Educación, Derecho y Enfermería de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. En consecuencia, no se puede asegurar que la relación entre las variables sea verdadera a un nivel de confianza de 95 %, en ninguna de las tres facultades estudiadas.

## Referencias bibliográficas

- Bowling, N.A., Khazon, S., Meyer, R. D., y Burrus, C.J. (2015). Situational strength as a moderator of the relationship between job satisfaction and job performance: A meta-analytic examination. *Journal of Business and Psychology*, 30(1), 89-104. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10869-013-9340-7>
- Brief, A. P., Butcher, A. H., y Roberson, L. (1995). Cookies, disposition, and job attitudes: The effects of positive mood-inducing events and negative affectivity on job satisfaction in a field experiment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 62(1), 55-62. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749597885710308>
- Buss, D.M. (2009). An evolutionary formulation of person-situation interactions. *Journal of Research in Personality*, 43(2), 241-242. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0092656609000208?via%3Dihub>
- Cardoso, C. G. L.V., y Costa, N. M. S. C. (2016). Factors connected with professional satisfaction and dissatisfaction among nutrition teacher. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(8), 2357-2364. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/1413-8123201521803862016>
- Duche-Pérez, A. B., Gutiérrez-Aguilar, O. A., y Paredes-Quispe, F. M. (2019). Satisfacción laboral y compromiso institucional en docentes universitarios peruanos. *Conrado*, 15(70), 15-24. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442019000500015#B9](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500015#B9)
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Funder, D., Guillaume, E., Kumagai, S., Kawamoto, S., y Sato, T. (2012). The Person-situation Debate and the Assessment of Situations. *The Japanese Journal of Personality*, 21(1), 1-11. Recuperado de <https://rap.ucr.edu/JJPFunderetal.pdf>
- Gálvez Suarez, E., y Milla-Toro, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el marco de buen desempeño docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 407-429. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.236>
- Gil-Álvarez, J. L., Tchinhama-Mangundu, D., y Morales-Cruz, M. (2017). La evaluación del desempeño de los docentes universitarios: Un acercamiento a las realidades educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 237-241. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202017000200032](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200032)
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1991-09869-00>
- Gómez, L. F., y Valdés, M. G. (2019). La evaluación del desempeño docente en la educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 479-515. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n2/a19v7n2.pdf>
- Jara-Gutiérrez, N. P., y Díaz-López, M. M. (2017). Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. *Educación Médica Superior*, 31(2). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412017000200018&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000200018&lng=es&tlng=es)
- Judge, T., Heller, D., y Kliger, R. (2008). The Dispositional Sources of Job Satisfaction: A Comparative Test. *Applied Psychology: An International Review*, 57(3), 361-372. Recuperado de [https://www.timothy-judge.com/Judge,%20Heller,%20&%20Klinger%20\(2008\).pdf](https://www.timothy-judge.com/Judge,%20Heller,%20&%20Klinger%20(2008).pdf)
- Meyer, R. D., Dalal, R. S., y Hermida, R. (2010). A review and synthesis of situational strength in the organizational sciences. *Journal of Management*, 36(1), 121-140. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0149206309349309>
- Morán, J. (2016). La evaluación del desempeño o de las competencias en la práctica clínica: Principios y métodos, ventajas y desventajas. *Educación Médica*, 17(4), 130-139. Recuperado de <http://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-linkresolver-la-evaluacion-del-desempeno-o-S157518131630078X>
- Moreno Rosano, P., y De Vries M. W. (Coords.). (2015). *Examinar la evaluación de la docencia: Un ejercicio imprescindible de investigación institucional*. México: Anuiés. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a9.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI*. Francia: Autor. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Francia: Autor. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Pujol-Cols, J. y Dabos, G. E. (2018). Satisfacción laboral: Una revisión de la literatura acerca de sus principales determinantes. *Estudios Gerenciales*, 34(146), 3-18. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v34n146/0123-5923-eg-34-146-00003.pdf>

- Reis, H. T. (2008). Reinventing the concept of situation in social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 12(4), 311-329.
- Romero-Caraballo, M. P. (2019). Condições de trabalho e configuração da percepção da profissão acadêmica em professores universitários colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 267-291. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552019000200267&tlng=](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552019000200267&tlng=)
- Sánchez-Trujillo, M. G., y García-Vargas, M. L. E. (2017). Satisfacción laboral en los entornos de trabajo: Una exploración cualitativa para su estudio. *Scientia Et Technica*, 22(2), 161-166. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/849/84953103007.pdf>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2019). *Avances y estatus de licenciamiento*. Lima: Minedu. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/avances-licenciamiento/>
- Universidad Nacional Hermilio Valdizán. (2019). *Resultados de la encuesta de evaluación de desempeño docente 2019 I*. Huánuco: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Viña, C. M. (2019). La disrupción en la enseñanza de las ciencias sociales: Una mirada fenomenológica. *Social Innova Sciences*, 1(1), 6-21. Recuperado de <https://socialinnovasciences.org/ojs/index.php/sis/article/view/13/2>

**Participación de autoría:** Los autores declaramos igual participación en la autoría de este artículo.

---





# Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina

Analysis of graduate graduates at an Argentine university

Análise de graduados em uma universidade argentina

Silvana Alicia Peralta

Silvina Carelli

Marcia Miguel

Alicia Millani

Patricia Zuliani

María Inés Díaz

Universidad Nacional de San Juan, Argentina

silvanaaliciaperalta@gmail.com

## Historia Editorial

Recibido: 03/08/2020

Aceptado: 20/11/2020

## Citación recomendada

Peralta, S., Carelli, S., Miguel, M., Millani, A., Zuliani, P., Díaz, M. (2020). Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

*La expansión de las carreras de posgrado en Argentina ha tenido un desarrollo sostenido en las últimas décadas. Sin embargo, el proceso de crecimiento entra en discordancia cuando se advierten los escasos egresos que se presentan en el periodo 2000-2019, los cuales no alcanzan el 10 %. En la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Argentina, el panorama no resulta diferente.*

*Este trabajo presenta un análisis descriptivo de los egresos de las carreras de maestría de la FFHA-UNSJ, considerando el periodo 2000-2019. El recorte temporal es arbitrario y la selección de carreras obedece al hecho de tener la elaboración de tesis como requisito académico para obtener la titulación correspondiente.*

*En una primera instancia se presentan algunos abordajes teóricos que revisan la producción en el campo académico sobre la temática a abordar, en un segundo apartado se presenta una breve caracterización de las carreras mencionadas, en el tercer apartado se exponen cuantitativamente (por carreras) los egresos para el periodo considerado y el tiempo real que emplearon los estudiantes para recibirse, y en un último apartado se abordan cualitativamente algunas percepciones y significaciones que tienen los egresados sobre las carreras mencionadas, para cerrar con algunas conclusiones provisorias.*

## Palabras claves:

Análisis, egresos, posgrados, Argentina.

## Abstract

*The expansion of postgraduate careers in our country has had a sustained development in the last decades, however, the growth process falls into disharmony when we notice the few graduates that occur in the same period referred to, which does not reach 10 %. At the Faculty of Philosophy, Humanities and Arts (FFHA) of the National University of San Juan (UNSJ), Argentina, the picture is no different.*

*This work presents a descriptive analysis of the FFHA-UNSJ master's degree discharges, considering the period 2000-2019. The temporary cut is arbitrary and the selection of careers is due to having the thesis preparation as an academic requirement to obtain the corresponding degree.*

*In the first instance, some theoretical approaches are presented that review the production in the academic field on the subject to be addressed, in a second section a brief characterization of the careers mentioned in the third section is presented quantitatively*

(by careers) the graduates for the period considered and the actual duration that the students used to graduate, and in a final section some perceptions and meanings that graduates have on the mentioned careers are qualitatively addressed, closing the article with some provisional conclusions.

performance, so it cannot be assured that the relationship is true at a 95 % confidence level, in the three faculties studied.

### Keywords:

Analysis, expenditure, postgraduate, Argentina.

### Resumo

*A expansão das carreiras de pós-graduação em nosso país teve um desenvolvimento sustentado nas últimas décadas, no entanto, o processo de crescimento entra em desacordo quando são notados os poucos graduados que ocorrem no mesmo período mencionado, o que não chega a 10 %. Na Faculdade de Filosofia, Humanidades e Artes (FFHA) da Universidade Nacional de San Juan (UNSJ), Argentina, o quadro não é diferente.*

*Este trabalho apresenta uma análise descritiva das descargas de mestrado FFHA-UNSJ, considerando o período 2000-2019. O corte temporário é arbitrário e a seleção de carreiras deve-se à preparação da tese como requisito acadêmico para obtenção do grau correspondente.*

*No primeiro caso, são apresentadas algumas abordagens teóricas que revisam a produção no meio acadêmico sobre o tema a ser abordado, em uma segunda seção é apresentada uma breve caracterização das carreiras mencionadas, na terceira seção são apresentados de forma quantitativa (por carreiras) os egressos do período considerado o tempo real que os alunos costumavam terminar seus estudos, e em uma seção final abordam-se qualitativamente algumas percepções e significados que os egressos têm sobre as carreiras mencionadas, encerrando o artigo com algumas conclusões provisórias.*

### Keywords:

Análise, despesas, pós-graduação, Argentina.

### Introducción

La expansión de las carreras de posgrado en nuestro país tuvo un desarrollo sostenido en las últimas décadas. De 792 carreras de posgrado en 1994, se pasó a 2.977 en 2019 en universidades estatales (Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 2018). Concomitantemente, el ingreso de estudiantes a los estudios de posgrado también aumentó notablemente. En el Anuario de Políticas Universitarias consta que al año 2018 se registraba una cantidad de 156.476 estudiantes de posgrado en las universidades argentinas, gestión estatal y gestión privada.

Sin embargo, estas condiciones contextuales, que parecerían marcar un proceso sostenido, entran en discordancia cuando se advierten los escasos egresos, los cuales no alcanzan el

10 % en el periodo referido (10.281 egresos).

En la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), Argentina, el panorama no resulta diferente. Este trabajo presenta un análisis de los egresos de las carreras de maestría de la FFHA-UNSJ, considerando el periodo 2000-2019. El recorte temporal es arbitrario y la selección de carreras obedece al hecho de tener la elaboración de tesis como requisito académico para obtener la titulación correspondiente. Si bien la unidad académica posee dos doctorados que actualmente están en vigencia, son de reciente creación y aún no se registran egresados.

En una primera instancia se presentan algunos abordajes teóricos que revisan la producción en el campo académico sobre la temática a abordar, en un segundo apartado se presenta una breve caracterización de las carreras

mencionadas, en el tercer apartado se exponen cuantitativamente (por carreras) los egresos para el periodo considerado y el tiempo real que emplearon los estudiantes para recibirse y en un último apartado se abordan cualitativamente algunas percepciones y significaciones que tienen los egresados sobre las carreras mencionadas, para cerrar el artículo con algunas conclusiones provisórias.

### Algunos abordajes

El problema de la baja graduación en carreras de posgrado ha sido objeto de varias investigaciones que recuperamos en este apartado a modo de estado del arte.

La expansión de las carreras de posgrado ha sido notoriamente sostenida en las últimas décadas, tal como enunciamos líneas arriba. Las carreras de maestrías y especializaciones fueron dominantes en estos procesos

expansivos en un primer momento, hasta que entraron en escena las políticas de promoción de formación en doctorado, principalmente impulsadas por organismos nacionales como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET).

Sin embargo, varios estudios examinan la subsistencia de temas no resueltos y aún en debate que atentan contra el sistema de posgrados y sus resultados en términos de egresos. Realizaremos un abordaje de los principales problemas y sus interrelaciones.

### Un origen poco objetivado

El surgimiento del nivel de posgrado en el sistema universitario argentino es producto de una reestructuración de las relaciones entre Estado, universidades y sociedad civil, tal como señalan De la Fare y Lenz (2012). A pesar de la existencia de varios trabajos sobre el tema, el “microcosmos” de los posgrados ha sido escasamente objetivado. Esta falencia se debe en gran parte a que, como apuntan las autoras, el sistema universitario no priorizó la formación del posgrado en su conformación como tal, como sí lo fue la enseñanza de grado (De la Fare y Lenz, 2012).

### Baja tasa de egreso y disparidad de resultados según áreas disciplinares

Los aportes que realiza A. Bartolini (2017) sobre el fenómeno de la baja graduación en posgrados según áreas disciplinares resulta muy interesante. Sostiene que en los países de habla inglesa las bajas tasas de finalización de posgrados en ciencias sociales y humanas se aproximan al 50 %, mientras que en Argentina se estima que oscilan entre el 6 % y el 14,8 %, lo que resulta especialmente preocupante. Esa diferencia se advierte también

en la inversión de tiempo empleado para obtener un título de posgrado; en ciencias sociales y humanas la inversión es notablemente mayor en comparación con el empleado en las ciencias exactas y naturales.

Y en este sentido, el trabajo de Ambrosini y Ruggiero (2017) profundiza la idea de que los modos de investigar difieren no solamente entre las ciencias naturales y sociales, sino también entre disciplinas próximas.

Si bien la praxis científica implica una dialéctica entre teoría y empiria, los sesgos teóricos y empíricos imponen diferentes modalidades, que a la postre generan prácticas y discursividades no siempre afines. Los ámbitos de producción discursiva también son heterogéneos entre disciplinas y dentro de las mismas disciplinas, en relación con las prácticas disciplinares. (p. 5)

De este modo, la elaboración de tesis de posgrados individuales, tal como se plantea en Argentina, conlleva modalidades de trabajo solitarias y difíciles de sostener, muy distantes de aquellas que se generan en ámbitos colectivos de trabajo, como pueden ser los equipos de investigación.

### Un perfil híbrido en algunas carreras de posgrados

En nuestro país, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), mediante la resolución ministerial 160/11, establece la diferencia entre especializaciones, maestrías y doctorados. Según esa normativa, la especialización apunta a una profundización de los dominios en los desempeños profesionales. La maestría lo mismo, pero con alcance profesional y/o académico. Mientras que la orientación profesional apunta a profundizar prácticas y saberes profesionales, la académica apunta a la formación para la investigación científica y la producción de conocimientos en distintas áreas

disciplinares. El doctorado exige la producción de aportes originales en un área específica. Según Ambrosini y Ruggiero (2017), “estas definiciones nos ponen frente a un viejo problema que surge en la misma formación de grado, ¿una educación universitaria con un perfil profesional o académico? ¿Una preparación para la práctica profesional o para la investigación científica?” (p. 100).

El diseñar carreras con perfiles profesionales y/o académicos supone modos de estudio, estructuraciones y lógicas curriculares diferentes. El problema se presenta cuando esas lógicas se funden no siempre armoniosamente en un campo laboral que demanda profesionales capaces de tomar decisiones no solo con respecto a determinadas técnicas, sino además en relación con ese universo cambiante que es su producción teórica disciplinar. “Un profesional no está obligado a producir conocimientos como un científico, pero tiene la obligación de poder interpretar adecuadamente la producción teórica de su área” (Ambrosini y Ruggiero, p. 109). De ahí que se podría enunciar que de la conjunción de demandas del campo laboral y del campo académico se desprende una construcción híbrida en el perfil de los egresados de carreras de posgrados, en especial de maestrías.

### La tesis de posgrado, un trabajo muchas veces inconcluso

Se ha comprobado a lo largo de varias investigaciones (Carlino, 2005; Damus, 2017; Rietveldt de Arteaga y Vera Guadrón, 2012) que los bajos índices de finalización de las tesis es uno de los factores cruciales en la terminación de carreras de posgrado. El abandono producido al momento del desarrollo de la tesis, tras haber completado todos los cursos, ha sido denominado por la psicóloga venezolana Elizabeth Valarino como el síndrome de TMT (“todo menos tesis”).

La tesis es entendida, en términos de A. Bartolini (2017), “como una práctica social compleja llevada a cabo por el sujeto dentro de un programa que tiene un currículo y en el marco de un campo disciplinar que opera a través de comunidades, tradiciones y reglas” (p. 5). El estudio de la construcción de esta práctica social admite el análisis de los múltiples aspectos que la atraviesan.

Por un lado, el tipo particular de escritura académica que comporta una tesis supone un entramado peculiar entre teoría y empiria, el manejo de procedimientos metodológicos anclados en fundamentos epistemológicos y la capacidad discursiva para argumentar reflexivamente. Todo un desafío epistémico.

Por otro lado, la dirección de las tesis suele ser “una práctica que habitualmente se da por naturalizada, y

por tanto no es puesta en cuestión o sometida a interrogación” (Follari, 2001, p. 1). Es uno de los saberes tácitos, casi artesanales, del campo académico y por eso mismo no existen formación específica ni reconocimiento en tiempo o dinero. Al respecto resulta de suma importancia el trabajo de Mancovsky (2013), quien problematiza la práctica del director de tesis, analiza los saberes que se ponen en juego en la formación de posgrados y los sistematiza en el marco de una relación formativa en que intersectan aspectos subjetivos y objetivos.

En relación con este último aspecto, el trabajo de D. Vivas (2017) ofrece un buen recorrido acerca del vínculo director-tesista, las representaciones sociales de la acción tutorial, las tensiones que la atraviesan, entre otros temas relacionados.

### Breve caracterización de las carreras de maestría en la FFHA-UNSJ

Las carreras analizadas son la Maestría en Historia y la Maestría en Lingüística, ambas vigentes.

La Maestría en Historia fue aprobada por una ordenanza de 1983 del Consejo Superior y registra evaluaciones y actualizaciones de sus reglamentaciones en los años 1995, 1998 y 2016. Actualmente está acreditada por CONEAU. Contempla una formación de 1.200 horas reloj distribuidas en dos ciclos formativos, desarrollo de tareas de investigación y elaboración de una tesis, requisito final para obtener el título de posgrado. El despliegue está previsto para cinco semestres académicos.

### Egresos por carreras y por año

Maestría en Historia				Maestría en Lingüística	
Años	Egresos			Años	Egresos
2000	1				
2001	3			2001	0
2002	2			2002	0
2003	3			2003	0
2004	0			2004	0
2005	2			2005	0
2006	1			2006	0
2007	1			2007	0
2008	0			2008	4
2009	2			2009	2
2010	1			2010	2
2011	0			2011	2
2012	2			2012	0
2013	1			2013	0
2014	2			2014	0
2015	3			2015	2
2016	3			2016	2
2017	1			2017	0
2018	0			2018	0
2019	0			2019	0
TOTAL	28				14

Tabla 1: Egresos por carrera y por año.

Duración de la carrera	Maestría en Historia		Maestría en Lingüística	
	Egresados			
Entre 3 a 5 años	5	17 %	0	
Entre 6 y 9 años	12	42 %	10	71 %
Entre 10 y 13 años	5	17 %	2	14 %
Entre 14 y 17 años	2	7 %	2	14 %
Más de 17 años	4	14 %	0	0

**Tabla 2:** Tiempo empleado en culminar las carreras.

La Maestría en Lingüística fue autorizada por una ordenanza del Consejo Superior del año 2001 y su plan de estudios fue modificado en el año 2012. Está acreditada por CONEAU. El programa formativo contempla 745 horas reloj, distribuidas en cursos y seminarios, tareas de investigación y la realización de un taller de tesis (cinco semestres académicos). Ambas carreras fueron diseñadas como maestrías académicas.

En el periodo considerado, la Maestría en Historia registra veintiocho egresos. Existen tres años (2004, 2008 y 2011) en los que no registraron egresados.

En el mismo periodo, la Maestría en Lingüística presenta catorce egresados. Los primeros en recibirse se registran en el año 2008, aunque durante cinco años discontinuos (2012, 2013, 2014, 2017 y 2018) no hubo egresos.

### Tiempo empleado en culminar las carreras

Para analizar la duración real de las carreras, se han tomado el año de ingreso y el año de egreso. En el caso de la Maestría en Historia, el 17 % de los egresados terminaron la carrera en entre tres y cinco años, un porcentaje igual la terminó en entre diez y trece años, al 42 % le insumió entre seis y nueve años culminarla y un 14 % empleó más de diecisiete años para egresar.

En el caso de la Maestría en Lingüística, el 71 % empleó entre seis y nueve años en culminar la carrera, el 14 % invirtió entre diez y trece años

y un porcentaje similar la terminó en entre catorce y diecisiete años. Esto permite observar que el mayor porcentaje de egresados tarda el doble del tiempo previsto en la duración teórica de las carreras.

### Percepciones y voces de egresados de carreras de posgrado

Iniciar, transitar y finalizar carreras de posgrado conlleva dinámicas y procesos significativos para cada uno de los estudiantes. En los tres relatos que se presentan, si bien hay notables diferencias en las condiciones objetivas y subjetivas de cada uno de los egresados, resulta notoria la crucial importancia que cobra, en la formación de posgrado, la etapa de elaboración de la tesis.

*Relato de Alicia: "La tesis se facilita cuando está claro el punto de llegada"*

Alicia es profesora de Inglés. Ingresó a la Maestría en Historia en el año 1997. No tuvo ningún tipo de ayuda económica ni beca para solventar los gastos de la carrera. Actualmente ocupa un cargo de gestión en la facultad. Tardó ocho años en culminar la carrera. Refiere que en los dos primeros años logró acreditar, sin inconvenientes, los cursos y seminarios obligatorios e inmediatamente comenzó con el trabajo de tesis.

Sin embargo visualiza a este último requisito como el más difícil de acreditar. Debido a ello tuvo que solicitar

dos veces prórroga para poder continuar la carrera.

Las dificultades que observa con relación al trabajo de tesis son de diferente orden.

Dificultades de orden curricular. Un primer obstáculo lo relaciona con el tema elegido y la ausencia de correlación con los trabajos realizados en el curso de Metodología.

... fueron de gran ayuda los cursos de posgrado de especialidad y complementación como Introducción a la Historia, yo soy profesora de Inglés, y fueron de gran ayuda los cursos. Sin embargo la elección del tema fue difícil, no tuvo nada que ver el tema presentado en Metodología con el tema que realmente fue...

Dificultades de orden personal. El tiempo disponible para realizar el trabajo de campo aparece como el gran condicionante, ya que entraba en tensión con los tiempos para atender a la familia, los hijos y el trabajo.

Vi muy dificultado el proceso de tesis por los tiempos que requería, necesitaba asistir al archivo, implicaba mucho relevamiento archivístico, eso fue una gran dificultad, pedí dos prórrogas. La mayor dificultad fue el tiempo real y físico en el archivo.

Hasta que en 2004 me dije a mí misma "tengo que hacer algo", trabajo (mañana y tarde), familia, hijos, era mucho. Pedí licencia por estudio tres meses, iba todos los días al archivo, todas las mañanas y era un trabajo arduo...

Las dificultades de orden personal fueron abordadas por la entrevistada cuando solicitó licencia en su trabajo y pudo dedicarse por completo a la tesis, los últimos seis meses.

La licencia fue fundamental, ya que el relevamiento archivístico es muy lento y no lo hubiese podido hacer. Eso me permitió concluir con el relevamiento y en seis meses (continuando en las vacaciones) ponerme a escribir (noviembre, diciembre y enero fueron meses de mucha redacción) y al mismo tiempo la revisión de la directora. Al principio no pude dedicarle tiempo completo, los últimos seis meses sí.

Otro aspecto que recupera como facilitador del trabajo de tesis es la relación con su director.

... la relación con mi director fue excelente. El único inconveniente es que mi director no manejaba demasiado las herramientas informáticas, necesitaba para todas las lecturas el trabajo impreso.

A pesar de las dificultades encontradas y el tiempo que le insumió, la entrevistada valora positivamente el trabajo de tesis en dos aspectos. Por un lado, la vinculación que le permitió establecer entre la historia y su formación específica en inglés. Por otro lado, el impacto de esta en sus prácticas profesionales, ya que...

Me abrió muchísimo el panorama. Gracias a la maestría fui investigadora desde el año 2006 al 2017 en el Proyecto de Investigación de Historia Regional y Argentina Dr. Héctor D. Arias. Comenzar un gran desafío que se facilita cuando uno tiene claro el punto de llegada.

*Relato de Marcelo: “La tesis es una instantánea de la investigación”*

Marcelo es egresado de la Maestría en Historia. Culminó la carrera en 2015, luego de tres años de iniciarla. Du-

rante el tiempo que cursó la maestría tuvo una beca de posgrado, otorgada por la universidad, con la cual financió la matrícula de la carrera. Actualmente tiene un cargo simple (auxiliar de primera), integra un proyecto de investigación y es becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET).

Reconoce que si bien está previsto teóricamente que la carrera dure dos años, existen “usos y costumbres” que enlentecen su desarrollo, lo cual advierte como dificultad académica.

El tema es que tiene una serie de pasos, estratos y requisitos, que no quedan muy claros... cuando uno se inscribe. Qué requisitos tiene que cumplir, qué hay que hacer... Muchas cosas que son usos y costumbres que no están reguladas por normativas, muchas potestades que tiene el consejo académico en la maestría que resuelve o no resuelve en función de si le parece o no le parece Y entonces fue complicado...

Los usos y costumbres parecen reemplazar o reinterpretar la normativa que regula la carrera.

Igual que hubo que modificar lo que a tribunales compete, por los usos y costumbres, también estaba el director de tesis que formaba parte del tribunal, con lo cual era como una doble evaluación porque el director ya había dado el visto bueno anteriormente. Era como una anomalía de la costumbre. La normativa era una gran caja negra.

Dentro del orden de dificultades académicas, visualiza aquellas propias de la estructura curricular de la carrera. En este aspecto advierte que la cantidad de requisitos curriculares y el modo de acreditarlos tornaban burocrática la tarea.

... La maestría sumamente demandante en carga horaria de seminarios. En la cantidad de papeles que

hay que presentar, la cantidad de requisitos durante el cursado de la maestría: por ejemplo acreditar horas de investigación en un proyecto acreditado por la universidad. Y eso hay que llevárselo al director del proyecto y tiene que firmarlo, ahí tiene que verlo la comisión, etc... insume tener que estar encima de los expedientes. Lo mismo pasaba con acreditar los idiomas, no quedaba muy claro cómo se acreditan los idiomas, si era como un concurso, por un tribunal, si la persona venía siendo evaluada.

En el mismo sentido, advierte que algunos cursos y seminarios no presentaban explícitamente un “eje articulador” que le permitiera conocer su sentido y profundidad. Ello lo llevaba a indiferenciar la formación del grado y la del posgrado, a invisibilizar las posibilidades de resignificar lo aprendido y/o vincularlo con la formación anterior.

En algunas ocasiones los cursos no tenían diferencia con lo que nos habían dado en el grado los mismos profesores, eran los mismos contenidos, de la misma forma, pero era bastante monótona por momentos, como el cursado las lecturas eran repetitivas. Y no había gran variedad.

Había personas que ahí venían y daban un tema que a la gente le interesara y cada uno lo aplicaba como se le diera la gana, después otro que daba lectura, lecturas y que cada uno tome lo que pueda, no había un eje articulador. Tenía que ver con los intereses propios de esa persona, no lo daba abierto para que el otro pueda ver y apropiarse de esas herramientas sino que lo daba como un paquete cerrado.

Paralelamente a las dificultades mencionadas, reconoce aquellas de orden personal, dentro de las cuales la disponibilidad de tiempo para el estudio entra en colisión con los tiempos laborales.

Como trabajaba en la secundaria en esa época, aproveché las vacaciones de invierno para darle como un avance importante, pero sí, era un trabajo prácticamente de todos los días o por lo menos día por medio. El problema es que si uno tiene una cantidad de tiempo dedicado también tiene una producción menor, uno empieza a escribir algo y ya tiene que irse y se corta y después tenés que volver a comenzar.

Durante la etapa de elaboración de tesis, Marcelo ensayó diversas estrategias que le permitieron sortear algunos de los obstáculos que fue encontrando en su carrera:

- Construir sentidos y relaciones entre las producciones parciales de la tesis.

Lo que fui haciendo es que la producción tuviera un propósito. Si yo quería participar en un congreso pensaba con el tema de ponencia alguna parte de lo que después iba a ser un capítulo. Entonces iba redactando por fragmentos que luego juntaba, que luego lo releía y articulaba, como una producción fragmentada, siempre pensando como un mapa general de lo que uno quería escribir.

- Establecer una dinámica de trabajo con el director de tesis.

En mi caso era autónomo en la redacción de la tesis, o sea yo redactaba lo que iba trabajando y luego él lo leía y me daba la devolución. Pero esperó que terminara de redactar todo el cuerpo de la tesis y lo leyó de un solo tirón e hizo las observaciones, después algunas conversaciones, pero sé de directores, que algunos de los colegas han tenido, con presentaciones parciales.

- Desarrollar e implementar modos de validación a medida que se produce.

... utilizaba como termómetro de evaluación los congresos. Llevaba y veía lo que me comentaba la gente que estaba ahí... Las devoluciones de la gente, las críticas, las lecturas y bueno... y ahora en el doctorado en algunos temas que yo tenía duda, lo que hice fue mandar a una revista muy importante, cosa que lo leyera alguien que tuviera la voluntad de bocharme de entrada, entonces lo mandé en esta oportunidad a la Universidad de La Sorbona, a una revista de la U de La Sorbona de estudios hispánicos. Si no, ser caradura y escribir mails... buscar en internet cada autor y escribirle y decirle "mire, usted podría...".

- Desarrollar la reflexión y mirada crítica como estrategia.

... era como la actitud que nuestro pequeño grupo de investigación, de los más jóvenes notábamos, como que la facultad es muy reactiva a la crítica... entiende como un agravio personal, entonces es complicado porque nadie quiere escuchar que se equivoca... Eso lo advertí durante el cursado de la maestría, la necesidad de advertir el error y corregirlo antes de que ese error tenga hijos... uno puede tomar un error y derivar en cualquier conclusión.

Para Marcelo, las dificultades percibidas y las estrategias para sortearlas se conjugan metafóricamente en una "instantánea" de la investigación, imagen con la que simboliza la tesis.

Diría que la tesis es una instantánea de la investigación, en mi caso la tesis es a lo que uno ha podido llegar en un momento dado de la investigación que se supone continúa y viene de antes; y como instantánea tiene cosas que uno considera que están concluidas pero puede ser que posteriormente uno no esté de acuerdo con eso o hay cosas que están incipientes y luego

se van a desarrollar o luego se van a morir... y nunca las va a continuar.

Esa "instantánea" simboliza un recorte en la producción de conocimientos, habla de la provisionalidad de estos, surcado por desafíos, emociones y sentimientos encontrados.

Es un momento de zozobra en algún punto, por el tema de cumplir con los plazos, porque hay que producir una cantidad de cosas... Pero pienso que también va en el ejercicio previo, si una persona nunca se ha visto en la necesidad de articular un pensamiento y que exceda un paper de dos páginas, verse en la obligación de redactar 150 que tengan una cierta lógica interna ya se convierte en una gran cuesta arriba, porque tiene un doble conflicto, porque no maneja el instrumento ni tampoco maneja la técnica, ni el contenido que tiene que acceder... entonces tiene que aprender todo a la vez... después uno sale con un título que no está valorado, que le dan dos puntos a uno, entonces al final el que lo hace es por algo personal...

*Relato de Valeria: "Hacer una tesis es como... subir al Aconcagua"*

Valeria realizó la Maestría en Letras de la FFHA. Tardó trece años en culminarla. Más tarde ingresó al Doctorado en Lingüística de la UBA. Actualmente es profesora con dedicación exclusiva de la facultad.

Refiere que al iniciar la maestría le reconocieron varios de los cursos realizados en el CONICET, aunque advierte que la cursada fue irregular, "no era sólida". Esto último lo visualiza como una gran dificultad en el estudio de posgrado.

Sí, hubo obstáculos. Estaba caracterizado por la irregularidad, tanto lo académico como la organización misma de la carrera. Y por supuesto que lo personal, laboral, también obstaculiza.

Dificultades de orden curricular. Un primer obstáculo lo relaciona con las exigencias de la disciplina, detallista y con mucha lectura en inglés. El grabado y desgrabado “también dificulta la tarea”.

Dificultades de orden personal. No se advierte como gran dificultad. Se visualiza que las condiciones laborales eran favorecedoras para la realización del trabajo de tesis. El hecho de poseer un cargo con dedicación exclusiva y tener equipo de cátedra le facilitaba tiempos para su estudio.

trabajaba de día y a la noche me dedicaba a la tesis... no pedí licencia. El tener una exclusiva permite deslizar trabajo en tu equipo de cátedra. Eso ayudó mucho.

Reconoce como factor facilitador en el trabajo de tesis la relación con su director, aunque observa que una experiencia anterior con otro director no fue favorecedora por la dedicación total que este último exigía.

Empecé con una directora muy buena, pero exigía dedicación total y era imposible, luego la cambié y por suerte tuve muy buena relación con ella. Me acompañó en la tesis de la maestría y en la del doctorado.

Recupera asimismo como factor altamente positivo las ayudas económicas recibidas de la UNSJ.

Hubo una beca del Rectorado. Y en ese momento había ayudas económicas para viajar al exterior, entonces te encontrabas con tu directora por ejemplo en México, eso fue de gran ayuda también.

La entrevistada valora positivamente el trabajo de tesis en dos aspectos. Por un lado, el aprendizaje de la metodología específica que la tarea requiere

y por otro, el impacto de esta en sus prácticas profesionales, ya que...

da mucha más seguridad, mayor reconocimiento por parte de los pares, de los colegas, de los alumnos. En investigación cambiaron totalmente mis prácticas, son mucho más fructíferas. Aprendí mucho de la metodología específica. Dirijo equipos de investigación en el Departamento de Letras.

### Algunas conclusiones

La problemática de la culminación de las carreras de posgrado es una constante en varias universidades de nuestro país. La FFHA-UNSJ comparte este panorama en sus carreras de maestría. La carrera de Maestría en Historia presenta en un periodo de dieciocho años tan solo veintiocho egresos y la Maestría en Lingüística, en el mismo periodo, presenta catorce egresados. Una tasa de egreso baja y comparativamente similar a las de otras universidades nacionales.

Este fenómeno se complejiza al advertir el tiempo que tardan los estudiantes de posgrado en culminar sus carreras. En el estudio realizado ningún estudiante culminó la maestría en el tiempo previsto por su formulación teórica (cinco semestres académicos, equivalentes a dos años y medio).

En la Maestría en Historia, un 42 % de los egresados emplearon entre seis y nueve años en terminar la carrera. Resulta altamente notable que un 15 % de los egresados emplearon más de diecisiete años en finalizar sus estudios. El extremo más alto lo registra un egresado que empleó veinte años en terminar. En la Maestría en Lingüística, el 71 % empleó entre seis y nueve años para finalizar la carrera y un 14 % lo hizo en entre catorce y diecisiete años.

Al triangular con información cualitativa, observamos que los egresados manifiestan haber cursado y cumplido con las obligaciones académicas (cursos y seminarios) de acuerdo a los tiempos teóricos establecidos, sin embargo, resulta coyuntural la etapa de realización de la tesis, la cual aparece como la responsable de la dilación de los tiempos.

La realización de una tesis, ya sea de grado o de posgrado, constituye una instancia primordial para el alumno, no tanto porque es el requisito final para complimentar su formación académica, sino porque implica una tarea de investigación en la cual se deben poner en juego saberes y competencias de diversa índole, integrados y puestos en acción para generar nuevo conocimiento o resolver cuestiones de orden práctico; podríamos encuadrar la elaboración de tesis dentro de los aprendizajes de prácticas y procedimientos complejos (Carlino, 2005). Esta tarea y sus condiciones facilitadoras u obstaculizadoras se vinculan con aspectos pertenecientes a la dimensión individual como así también a la institucional.

En el entramado que se teje entre ambas dimensiones aparecen las responsabilidades familiares y la gran carga laboral, la escasez o nulas becas o ayudas económicas, la imposibilidad de tomar licencias con goce de sueldo como las dificultades más recurrentes para culminar la tesis y a la vez yuxtapuestas con “usos y costumbres” que alejan o anulan las regulaciones de las normativas, la burocracia de los mecanismos para acreditar los cursos y en algunos casos la ausencia de ejes estructurantes que fortalezcan el sentido pedagógico de la formación de posgrado.

Sin embargo, resulta notable como indicador de persistencia<sup>1</sup> (Bartolini, 2017, p. 13) el hecho de construir sentidos y relaciones entre las producciones parciales de la tesis, la capacidad para establecer una dinámica de

1 A. Bartolini (2017) recupera el concepto de persistencia de Vincent Tinto (1993) para dar cuenta de las decisiones, los ajustes, las estrategias y las prácticas realizados por los estudiantes de posgrados encaminadas a persistir en los procesos formativos, aunque en algunos casos no logren finalizarlos.

trabajo con el director de tesis, la habilidad para desarrollar e implementar modos de validación a medida que se produce y desarrollar la reflexión y mirada autocrítica.

Creemos que el diseño de políticas de carácter institucional que tiendan a ajustar las demandas de los estudiantes de posgrados, junto con los recursos institucionales, puede contribuir a que el proceso de elaborar una tesis culmine en tiempos favorecedores tanto para los estudiantes como para la vida académica. Superar cierta orfandad en la que los tesisistas quedan a la “deriva” para emprender una tarea que requiere un tiempo adecuado de aprendizaje debería ser una responsabilidad institucional.

Las instituciones parecen haber naturalizado las dificultades y adversidades en las cuales se transitan los cursados y culminaciones de tesis, trayectos en los cuales están ausentes estrategias pedagógicas y de acompañamiento que mitiguen esa orfandad. El acompañamiento depende exclusivamente del director de tesis, quien puede soslayar los aspectos didácticos y pedagógicos de la construcción de una tesis, aspectos estos que podrían asegurarse mediante dispositivos institucionales que conciban a las tesis como una instancia pedagógica.

Una alternativa a fin de concebir a la tesis como instancia pedagógica sería la de vincular a los tesisistas con los diferentes proyectos de investigación del

área. De modo tal que los/las tesisistas trabajen en el contexto de los equipos de investigación, superando una instancia burocrática con acompañamientos que enriquezcan y amplíen la mirada casi exclusiva de los directores. Como plantea P. Carlino (2005): “las dificultades suelen ser comunes cuando no se dispone de una estructura de sostén institucional adecuada a los desafíos inherentes a la producción de una tesis” (p. 7). Esto, sin dudas, se convierte en un gran desafío institucional, que seguramente impactará en los tiempos establecidos y “esperados” y en percepciones más positivas por parte de los tesisistas.

## Referencias bibliográficas y fuentes

- Ambrosini, C., y Ruggiero, A. (2017). Bendita tesis: Tribulaciones personales e institucionales. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 19, vol. II. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18294/pm.2017.1442>
- Bartolini, A. (2017). *La persistencia doctoral: Abandono y finalización*. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 28, n.º 55.
- Carlino, P. (2005). *La experiencia de escribir una tesis: Contextos que la vuelven más difícil*. *Anales del Instituto de Lingüística*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/giceolem2010/posgrado>
- Damus, M. (2017). *La aventura de escribir una tesis*. Recuperado de <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/450>
- De la Fare, M., y Lenz, S. (2012). *El posgrado en el campo universitario: Expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Follari, R. (2001). Argentina: El acceso a los posgrados como urgencia reglamentaria y sus efectos en la dirección de tesis. *Contextos de Educación*, 4(5). Córdoba: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-26982002000100002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982002000100002&lng=es&nrm=iso)
- Mancovsky, V. (2013). *La dirección de tesis de doctorado: Tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa*. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 50-71. Recuperado de [http://www.revistaraes.net/revistas/raes6\\_conf5.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf5.pdf)
- Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias. (2018). *Anuario de políticas universitarias 2018-2019*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>
- Rietveldt de Arteaga, E., y Vera Guadrón, L. (2012). Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado. *Omnia*, vol. 18, n.º 2.
- Vivas, D. (2017). *La dirección de la tesis en clave pedagógico-didáctica: Una mirada desde las maestrías de la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad Nacional del Litoral*. Tesis de maestría. Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/1087/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Participación de autoría:** 1. Diseño e implementación del estudio. 2. Recolección de información. 3. Análisis de información. 4. Redacción del artículo. Silvana Alicia Peralta: 1, 3, 4. Silvina Carelli: 1, 2, 4. Marcia Miguel: 2, 3. Alicia Millani: 2, 3. Patricia Zuliani: 2, 3. María Inés Díaz: 2, 3.



# Reflexiones sobre el uso de la estadística inferencial en investigación didáctica

Reflections on the use of inferential statistics in data analysis during a didactic research

Reflexões sobre o uso de estatísticas inferenciais na análise de dados durante uma investigação didática

Nicolás Veiga

Lucía Otero

Julia Torres

Universidad de la República,  
Uruguay

nveiga@fq.edu.uy

## Historia Editorial

Recibido: 27/07/2020

Aceptado: 03/10/2020

## Citación recomendada

Veiga, N., Otero, L., Torres, J. (2020). Reflexiones sobre el uso de la estadística inferencial en investigación didáctica. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

Como producto de procesos investigativos en educación se generan gran cantidad de datos cuyo análisis representa un reto para los investigadores. La enorme variedad de factores interrelacionados que pueden tener incidencia en los datos dificulta sustancialmente la extracción de conclusiones confiables, tanto a la hora de describir o predecir el comportamiento de una población estudiantil como a la de evidenciar el efecto de intervenciones didácticas. El análisis estadístico inferencial provee herramientas que permiten la evaluación sistemática y eficiente de una muestra de la población que se quiere estudiar. Presentamos aquí una reflexión sobre la operativa concreta e interpretación de resultados asociados a la aplicación de tres instrumentos inferenciales (distribución de probabilidad, intervalo de confianza y test de hipótesis) a un caso de estudio derivado de nuestra experiencia docente. Estas herramientas nos permitieron evaluar la incidencia de la modalidad de cursado (presencial o en línea) en el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Facultad de Química, Universidad de la República. Además, estos mismos instrumentos estadísticos se aplicaron al estudio de la influencia en la misma población de una intervención didáctica, en la que se incorporaron a un curso masivo de química de primer año (Química General I) un conjunto de materiales con el objetivo de mejorar el desempeño académico mediante el aprendizaje activo y la autorregulación. En este sentido, la estadística inferencial hizo posible el análisis sistemático y eficiente de la información derivada en este estudio de caso, lo que permitió arribar a conclusiones que son estadísticamente significativas.

## Palabras claves:

Análisis inferencial, herramientas estadísticas, análisis de datos, investigación didáctica.

## Abstract

As a product of educational research activities, a large amount of data is produced, the analysis of which represents a challenge for the researchers. In this context, the large number of interrelated factors that may have an impact on the data makes it extremely difficult to draw reliable conclusions, either when describing or predicting the behavior of a student population, or when evidencing the effect of didactic interventions. Statistical inferential analysis provides tools that allow the systematic and efficient evaluation of

*a sample of the population to be studied. In this work we present a reflection on the implementation and interpretation of results associated with the application of three inferential instruments (probability distribution, confidence interval and hypothesis test) to a case study derived from our teaching experience. These instruments allowed us to evaluate the influence that the course modality (face-to-face or online) exerts on the academic performance of first-year students of Facultad de Química, Universidad de la República. In addition, these statistical tools were also applied to the study of the incidence, on the same population, of a didactic intervention in which a set of materials was incorporated into a massive first-year chemistry course (General Chemistry I), with the aim of promoting active learning and self-regulation. In this regard, inferential statistics allowed the systematic and efficient analysis of the information associated with this case study, allowing to draw statistically significant conclusions.*

**Keywords:**

Inferential analysis, statistical tools, data analysis, didactic research.

**Resumo**

*Como produto dos procesos de pesquisa educacional, uma grande quantidade de dados é gerada, cuja análise representa um desafio para os pesquisadores. Nessa estrutura, o grande número de fatores inter-relacionados que podem ter impacto nos dados torna extremamente difícil tirar conclusões confiáveis, tanto ao descrever ou prever o comportamento de uma população estudantil, por exemplo, quanto ao evidenciar o efeito de intervenções didáticas. A análise estatística inferencial fornece ferramentas que permitem a avaliação sistemática e eficiente de uma amostra da população a ser estudada. Neste trabalho, apresentamos uma reflexão sobre a operação e interpretação concretas dos resultados associados à aplicação de três instrumentos inferenciais (distribuição de probabilidade, intervalo de confiança e teste de hipóteses) a um estudo de caso derivado de nossa experiência de ensino. Essas ferramentas de análise nos permitiram avaliar a incidência da modalidade do curso (presencial ou online) no desempenho acadêmico dos alunos do primeiro ano da Faculdade de Química da Universidad de la República. Além disso, esses mesmos instrumentos estatísticos foram aplicados ao estudo da influência sobre a mesma população de uma intervenção didática, na qual um conjunto de materiais foi incorporado a um curso maciço de química do primeiro ano (Química Geral I), com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico através da aprendizagem ativa e auto-regulação. Nesse sentido, a estatística inferencial possibilitou a análise sistemática e eficiente das informações derivadas neste estudo de caso, permitindo chegar a conclusões estatisticamente significativas.*

**Palavras-chave:**

Análise inferencial, ferramentas estatísticas, análise de dados, pesquisa didática.

**Introducción**

En el desarrollo de cualquier investigación en educación es frecuente recabar múltiples datos para la identificación y diagnóstico de situaciones y problemas particulares en el contexto de estudio, así como para la evaluación de los resultados de las intervenciones. Estos datos, obtenidos mediante la observación y/o la realización de distintas evaluaciones, encuestas, sondeos, etcétera, son muchas veces difíciles de analizar debido a su gran número y a la complejidad del entramado multicausal que modula la información que se quiere extraer (Gamboa, 2018; Maguire y Rowley, 1992).

Para analizar de forma eficiente y sistemática una gran cantidad de datos es necesario utilizar en forma adecuada las distintas herramientas que nos provee la estadística. Por un lado, las herramientas descriptivas como estimadores, tablas de contingencia, histogramas y diagramas de caja permiten resumir y comunicar el comportamiento de una muestra en particular de forma holística y narrativa, identificando patrones y tendencias que solo son aplicables a la muestra estudiada (Veiga, Otero y Torres, 2018). Sin embargo, cuando se requiere inferir un comportamiento general a partir de los datos obtenidos para una muestra en particular, es necesario emplear las herramientas de la estadística inferencial (Agresti, 2018).

En este trabajo se presenta la aplicación de varios instrumentos inferenciales (distribución de probabilidad, intervalo de confianza y test de hipótesis) a un caso de estudio derivado de una investigación didáctica realizada en la Facultad de Química, Universidad de la República (Udelar), y se aportan detalles sobre su aplicación concreta, así como un análisis reflexivo sobre las fortalezas y limitaciones de este tipo de análisis.

**Caso de estudio**

Los estudiantes de primer año de la Facultad de Química de la Udelar cursan, en el primer semestre de todas las carreras, la asignatura Química General I. Esta asignatura

puede cursarse en dos modalidades: presencial o en línea. Como primer paso en la aplicación concreta de las herramientas estadísticas inferenciales al caso de estudio, es necesario definir la población y la muestra que se va a explorar. La población elegida, es decir el conjunto total de sujetos que queremos estudiar, son “los estudiantes que cursan primer año en la Facultad de Química de la Udelar”. Esta población resulta adecuada a nuestros objetivos, ya que pretendemos inferir el desempeño académico estudiantil de forma atemporal y genérica para poder tomar decisiones de forma independiente de la coyuntura social, económica, cultural, etcétera, de la o las generaciones que podamos tomar como muestra. De esta manera, la población de estudiantes a analizar es muy extensa (tendiendo a infinito), lo que trae como consecuencia que, en la práctica, no la podamos estudiar de forma completa. Una solución es analizar una muestra o subconjunto de la población a estudiar, tal como podría ser una o varias generaciones de todos esos estudiantes (Gamboa, 2018). Para nuestro caso de estudio, se seleccionaron como muestras, por un lado, la generación 2013 y, por otro, el conjunto completo de estudiantes de las generaciones 2012 a 2018.

Elegiremos además para el caso de estudio una característica o variable a medir en las muestras para luego inferir qué valor podría tener esa característica en la población y realizar así predicciones. En este caso, emplearemos como variable el desempeño académico. Esta variable será cuantificada mediante el *puntaje* (sobre 40 puntos) que obtienen los estudiantes en la primera evaluación sumativa del curso, la cual presenta formato múltiple opción y posee un nivel equivalente año a año, ya que se genera a partir de una base de datos que contiene ejercicios de dificultad similar.

El primer objetivo del análisis inferencial realizado fue evaluar

el desempeño académico de la población y la incidencia en él de la modalidad de cursado (presencial o en línea). En segundo lugar, el análisis fue empleado para inferir el comportamiento de la población descrita en cuanto a su desempeño académico, en el marco de una intervención didáctica realizada sobre una muestra de la población con el objetivo de disminuir la deserción mediante la mejora del desempeño académico en los estudiantes de primer año. Si bien la deserción universitaria es multicausal (Arim y Katzkowicz, 2017), la falta de motivación extrínseca en los casos de bajos desempeños académicos y la no existencia de una capacidad autorregulatoria adecuadamente desarrollada se señalan como factores a atender (Gravina y Prieto, 2019). En este contexto, en los años 2017 y 2018 se realizó una intervención en el curso de Química General I tendiente a favorecer el aprendizaje activo y la autorregulación con el fin de mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Para ello se trabajó en la implementación de nuevos materiales de estudio interactivos (Imer et al., 2018) para ser usados por la totalidad de los estudiantes (tanto los que cursan en modalidad presencial como aquellos que lo hacen en línea). Los nuevos materiales contienen herramientas interactivas activables por el usuario en distintos niveles de dificultad, que ofrecen guías de resolución de ejercicios y devoluciones automáticas instantáneas para las diferentes opciones, entre otras aplicaciones.

## Metodología

Los puntajes obtenidos por los estudiantes fueron extraídos de la base de datos del departamento docente y procesados en una planilla de cálculo electrónica de Excel® con el

complemento RealStatistics®.<sup>1</sup> Este paquete es de distribución gratuita y permite la aplicación de una amplia variedad de herramientas descriptivas e inferenciales a bases de datos extensas de forma intuitiva y rápida (Zaiontz, 2020). Los datos de la generación de estudiantes del año 2013 y su análisis estadístico descriptivo se obtuvieron de un trabajo previo de nuestro grupo (Veiga, Otero y Torres, 2018). Durante el análisis inferencial, los valores atípicos no fueron considerados en el cálculo de los estimadores.

## Aplicación de las herramientas estadísticas inferenciales

### Distribución de probabilidad: población vs. muestra

El objetivo de la aplicación de la estadística inferencial fue inferir cómo se comporta la variable *desempeño académico* en la población (los estudiantes que cursan primer año en la Facultad de Química de la Udelar) a partir de la información contenida en una muestra de esa población. Para esto es necesario conocer con qué probabilidad ocurren los diversos valores de la variable en la población (*distribución de la población*). En nuestro caso en particular, la población consta de los estudiantes universitarios de primer año considerados de forma atemporal y genérica, por lo que no tenemos acceso a todos ellos. Sin embargo, podemos asumir que la distribución de la población es normal, dependiente de los parámetros  $\mu$  (valor medio del puntaje) y  $\sigma$  (desviación estándar), y que por tanto el 68 % de los puntajes se encuentran en el intervalo  $\mu \pm \sigma$  (desviación estándar) y que al 95 % de ellos los podemos encontrar en el rango  $\mu \pm 1,96\sigma$  (Agresti, 2018, pp. 79-92). A los parámetros  $\mu$  y  $\sigma$  los podemos *estimar* a su vez mediante el

<sup>1</sup> <http://www.real-statistics.com/>

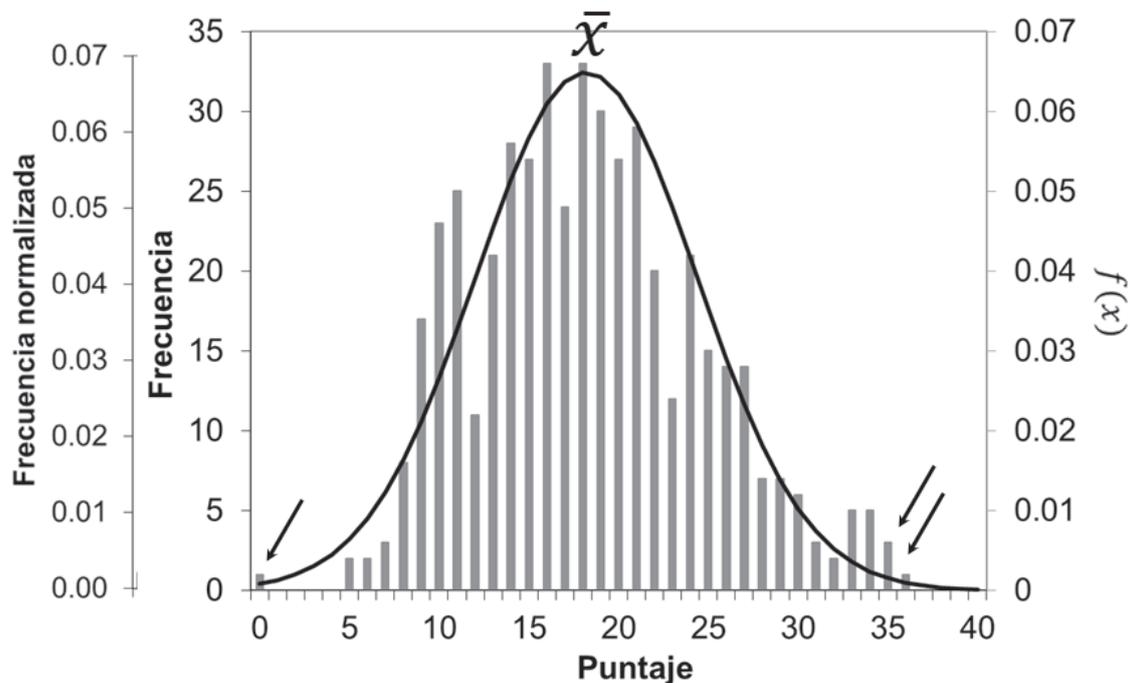
promedio ( $\bar{x}$ ) y la desviación estándar muestral ( $s = \sqrt{\sum(x_i - \bar{x})^2 / (n - 1)}$ ) respectivamente, donde  $n$  es el número de elementos de la muestra (Agresti, 2018, pp. 53-58). El grado en que esos estimadores reflejan el comportamiento de la población es uno de los puntos centrales en el análisis inferencial. Este tipo de análisis estadístico permite realizar inferencias sobre la población en base a estos estimadores calculados con los datos de la muestra y determinar qué nivel de confianza tienen estas predicciones.

Volviendo a nuestro caso de estudio, como primer paso en el análisis inferencial estimaremos la distribución de probabilidad de la población tomando como muestra en primer lugar a los estudiantes de la generación 2013 ( $n = 479$ ). El

histograma de la frecuencia con la que se obtuvo cada puntaje en esta generación se muestra en la figura 1 (Veiga, Otero y Torres, 2018). A partir de estos resultados, se pueden analizar la distribución de los puntajes, su promedio ( $= 18,3$ ) y la desviación estándar muestral ( $s = 6,4$ ). Se puede ver que se observan además *valores atípicos*, que no contribuyen a la distribución general de los datos (destacados en la figura 1).

El histograma de la figura 1 posee una distribución similar a una normal, debido a que el número de sujetos en la muestra ( $n = 479$ ), aunque es grande, no tiende a infinito, por lo que algunos puntajes tienen frecuencias que están apartadas de la tendencia de la curva normal. La tabla 1 muestra el valor de los estimadores  $\bar{x}$  y  $s$  cuando se excluyen los valores

atípicos. A partir de ellos se puede graficar una estimación de la curva normal de la población ( $\hat{\rho}$ ), la que se muestra superpuesta al histograma de la muestra en la figura 1. A partir de esta curva normal podemos estimar la probabilidad de que, al elegir aleatoriamente un estudiante de la población, su puntaje esté en un intervalo dado. Por ejemplo, hay un 68 % de probabilidad de que “un estudiante de primer año de Facultad de Química” obtenga un puntaje entre 12,1 ( $18,2 - 6,1$ ) y 24,3 ( $18,2 + 6,1$ ). Por supuesto, la confianza que tenemos en esta afirmación aumenta cuanto más grande es la muestra empleada en la estimación, ya que su distribución de probabilidad se acercará más a la de la población (Agresti, 2018, pp. 79-92).



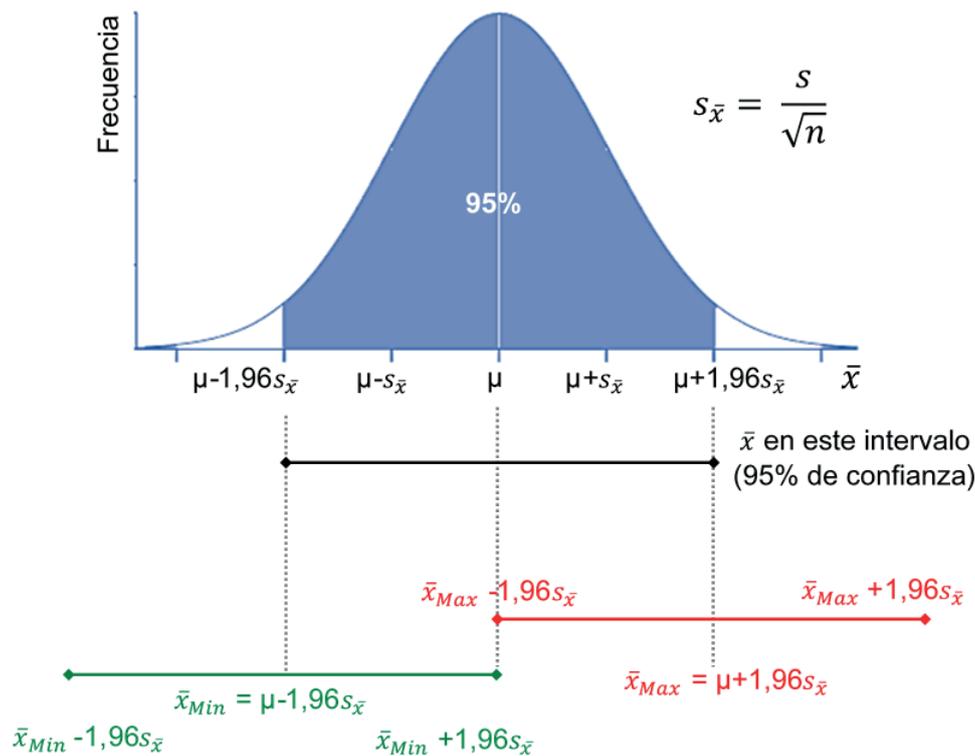
**Figura 1:** Histograma de la frecuencia con la que se obtuvo cada puntaje para los estudiantes de la generación 2013. La escala de frecuencia normalizada corresponde al cociente entre la frecuencia y el número total de estudiantes. Se muestra superpuesta la distribución normal estimada de la población. Se señalan asimismo los valores atípicos,  $\bar{x}$  = promedio muestral.

	Generación 2013 (Veiga, Otero y Torres, 2018)			Generaciones 2012-2018			Generaciones 2012-2016	Generaciones 2017-2018
	Todos	Presenciales	En línea	Todos	Presenciales	En línea		
		18,2	18,5	16,6	19,1	19,2	17,0	18,9
$\mu$	$18,2 \pm 0,6$	$18,5 \pm 0,6$	$16,6 \pm 1,5$	$19,1 \pm 0,2$	$19,2 \pm 0,2$	$17,0 \pm 0,8$	$18,9 \pm 0,3$	$19,6 \pm 0,4$
IC	17,6 – 18,8	17,9 – 19,1	15,1 – 18,1	18,9 – 19,3	19,0 – 19,4	16,2 – 17,8	18,6 – 19,2	19,2 – 20,0
s	6,1	6,4	4,5	7,0	7,0	5,9	6,9	7,3
n	474	442	36	3.746	3.513	230	2.661	1.086

**Tabla 1:** Promedio ( $\bar{x}$ ), valor medio ( $\mu$ ) y su intervalo de confianza (IC), desviación estándar (s) y número de estudiantes (n) para las generaciones de estudiantes consideradas. Los cálculos se realizaron sobre los puntajes (intervalo = 0-40), sin considerar los valores atípicos.

### Intervalos de confianza: descripción y comparación de poblaciones

En base a lo discutido en la sección anterior, solo podemos estimar el puntaje medio de la población,  $\mu$ , mediante el promedio de la muestra  $\bar{x} = 18,2$ , pero no podemos conocer cuán buena es esta estimación. No obstante, lo que sí se puede hacer es calcular un intervalo de valores centrado en  $\bar{x}$ , que con un cierto nivel de confianza contenga a  $\mu$ .



**Figura 2:** Distribución de probabilidad del promedio muestral (eje  $x = \bar{x}$ ; eje  $y =$  frecuencia o probabilidad de ocurrencia;  $\mu =$  valor medio poblacional;  $s =$  desviación estándar de la muestra;  $s_{\bar{x}} =$  error estándar;  $n =$  tamaño de la muestra).

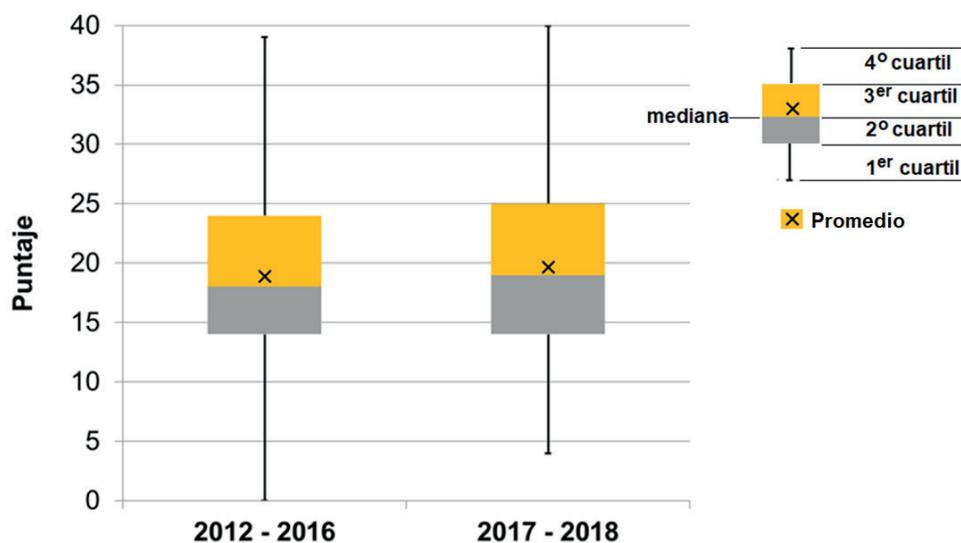
Para esto observemos primero la curva de distribución del promedio (figura 2), es decir, la frecuencia (o probabilidad) con la que se obtendrían los valores de  $\bar{x}$  al hacer el promedio de un número muy grande (tendiendo a infinito) de muestras distintas de estudiantes, pero todas del mismo tamaño  $n$ . Esta distribución de los promedios es normal (como la de la figura 1), centrada en el valor medio de la población ( $\mu$ ), pero con una desviación estándar ( $\sigma$ ; error estándar) menor que la de cualquiera de las muestras:  $\sigma = \frac{\sigma_p}{\sqrt{n}}$ . Dado que es una curva normal, el puntaje promedio ( $\bar{x}$ ) de una muestra cualquiera de  $n$  estudiantes de la población puede tomar distintos valores, pero está comprendido, con un 95 % de probabilidad, entre  $\mu - 1,96\sigma$  y  $\mu + 1,96\sigma$ . Podemos concluir entonces que el valor medio de la población,  $\mu$ , se encuentra (con un 95 % de probabilidad) como mínimo  $1,96\sigma$  por debajo del promedio ( $\bar{x} - 1,96\sigma$ ) y como máximo  $1,96\sigma$  por encima del promedio ( $\bar{x} + 1,96\sigma$ ). Por lo tanto,  $\mu$  se encontrará, con un 95 % de confianza, en el rango  $\pm 1,96\sigma$ , el que se denomina *intervalo de confianza (IC)*. De esta manera, a partir de parámetros de la muestra ( $\bar{x}, s_x$ ) podemos inferir en qué rango de valores podrá estar el

valor medio ( $\mu$ ) de la población. Esta predicción será más precisa a medida que aumentemos el tamaño de la muestra ( $n$ ), ya que  $\sigma$  (y por tanto el IC) será menor.

Apliquemos el intervalo de confianza a nuestro caso de estudio. Para la muestra (generación 2013),  $\bar{x} = 18,2$  y  $s_x = 0,28$  (tabla 1), por lo que, con un 95 % de confianza,  $\mu$  se encuentra entre  $17,6$  ( $18,2 - 1,96 \cdot 0,28$ ) y  $18,8$  ( $18,2 + 1,96 \cdot 0,28$ ). De esta forma, inferimos que el estudiante promedio de la población no supera el 50 % del puntaje de la prueba, ya que 20 (mitad del puntaje máximo) queda fuera del IC de  $\mu$ . Ahora bien, si realizamos el mismo procedimiento, pero en lugar de usar una muestra de una sola generación empleamos varias generaciones (por ejemplo la totalidad de los estudiantes que cursaron de 2012 a 2018, intervalo que incluye a la generación 2013, tabla 1), tendremos un mejor estimador del valor medio ( $\bar{x} = 19,1$ ) y con un intervalo de confianza más estrecho ( $18,9 - 19,3$ ). Recordemos que  $\sigma$ , por lo que, si aumentamos el número de estudiantes de la muestra, podremos estimar mejor el valor de  $\mu$  (Agresti, 2018, pp. 132-138). Los resultados muestran que el IC calculado para la generación 2013 no se

superpone con el IC calculado para las generaciones 2012-2018 (tabla 1), lo que indica que los elementos que componen la muestra de la generación 2013 no son suficientes para representar la diversidad de la población.

Podemos emplear también el intervalo de confianza del valor medio para comparar poblaciones en base a datos recabados de muestras concretas. La tabla 1 lista los promedios ( $\bar{x}$ ) de los puntajes y el IC del valor medio ( $\mu$ ) de la población para las muestras de estudiantes de la generación 2013 que cursaron Química General I asistiendo a clase en forma presencial ( $n = 442$ ) o mediante la utilización de materiales didácticos con guías de resolución de ejercicios disponibles en línea ( $n = 36$ ). El promedio del puntaje de los estudiantes presenciales (18,5) es mayor que el de los que cursan en línea (16,6), pero ¿esto significa que el estudiante presencial tiene un puntaje medio mayor que el que cursa a través de la web? Para saberlo, hay que comparar los valores de  $\mu$  de ambas poblaciones, estimados a partir de sus intervalos de confianza. En este caso, los IC de los valores de  $\mu$  se solapan, por lo que no podemos concluir (a partir de estos datos),



**Figura 3:** Diagramas de caja del puntaje de los estudiantes de las generaciones 2012-2016 y 2017-2018. Se representan los cuartiles que dividen la muestra de estudiantes en cuatro partes iguales, ordenadas de acuerdo al puntaje obtenido.

con un 95 % de confianza, que al estudiante presencial promedio ( $\mu$  está en el rango 17,9 – 19,1) le vaya académicamente mejor que al estudiante promedio que cursa en línea ( $\mu$  está en el rango 15,1 – 18,1). Para poder comparar mejor los puntajes de las poblaciones de estudiantes presencial y en línea, necesitamos mejorar las estimaciones de ambos valores de  $\mu$  (Agresti, 2018, pp. 132-138). Esto se logra, como hemos visto, incrementando el número de estudiantes en la muestra, lo que agrega información al modelo estadístico. En especial para los estudiantes que cursan en línea, que es un subgrupo con un número mucho menor de estudiantes, el emplear una muestra más grande mejorará sensiblemente la estimación que podamos hacer del valor medio del puntaje. Para esto, tomemos nuevamente como muestra los estudiantes presenciales y en línea, pero de las generaciones de 2012 a 2018 (incluyendo la totalidad de los estudiantes que cursaron en ese período,  $n_{total} = 3.746$ ). Ahora las distribuciones de los promedios de estudiantes presenciales y en línea son mucho más estrechas y los IC no se solapan (tabla 1). Podemos concluir, con un 95 % de confianza, que al estudiante presencial promedio ( $\mu$  está en el rango 19,0 – 19,4) le va mejor académicamente que al estudiante promedio que cursa en línea ( $\mu$  está en el rango 16,2 – 17,8).

### Test de hipótesis como herramienta eficiente de comparación

Otra de las herramientas de la estadística inferencial es el *test de hipótesis* (Agresti, 2018, pp. 191-202). En este se hace una suposición sobre la población (*hipótesis nula*: ausencia de efecto) y luego se trata de verificar, empleando los datos de la muestra,

si se posee suficiente evidencia para rechazar o no esa hipótesis frente a una *hipótesis alternativa* que nos interesa. En nuestro caso hemos elegido la hipótesis nula ( $H_0$ ) de que los valores de  $\mu$  de los estudiantes presenciales y en línea son iguales ( $H_0: \mu_{pres} = \mu_{línea}$ ), es decir, que la modalidad en la que cursan los estudiantes no tiene efecto sobre su desempeño académico medio. Por otra parte, la hipótesis alternativa ( $H_a$ ) podría ser que  $\mu_{pres} > \mu_{línea}$ . Para comparar las muestras de estudiantes presenciales y en línea del año 2013 e inferir qué ocurre con los correspondientes valores de  $\mu$ , se debe calcular el estadístico  $t$  de la siguiente manera: , donde . Cuanto mayor es el valor de  $t$ , mayor es la diferencia entre los promedios de las dos muestras, y por tanto mayor es la evidencia de que ambos valores de  $\mu$  son diferentes. Tomando los valores de la tabla 1, el resultado es  $t = 2,29$ . El siguiente paso es calcular la probabilidad ( $P$ ) de que, si  $H_0$  es verdadera,  $t$  sea mayor o igual a ese valor.<sup>2</sup> El valor de  $P$  resultante en nuestro caso es 0,01. Por tanto, existe solo un 1 % de probabilidad de que, siendo  $H_0$  válida,  $t$  valga 2,29 o más. En este sentido, sería muy raro que la hipótesis nula fuera verdadera, por lo que tenemos suficiente evidencia como para rechazarla en favor de  $H_a$ . Concluimos entonces, con más de un 95 % de confianza, que  $\mu_{pres} > \mu_{línea}$ , es decir, que al estudiante presencial promedio le va mejor que al estudiante promedio que cursa en línea. Es interesante notar que, como vimos antes, recurriendo a los IC de la generación 2013 no pudimos concluir a este respecto, ya que se solapaban. Cuando esto ocurre, los tests de hipótesis son herramientas inferenciales mucho más eficientes para comparar dos poblaciones. Si aplicamos un test de hipótesis similar, pero empleando la muestra 2012-2018, llegamos a la misma conclusión ( $t = 5,51, P = 4,1 \times 10^{-8}$ ).

### Evaluación de la intervención didáctica: intervalo de confianza y test de hipótesis

Emplearemos ahora algunas de las herramientas discutidas para inferir acerca del efecto de la intervención realizada. Si comparamos el puntaje del estudiante promedio en base a muestras de los años previos a la intervención (2012-2016;  $n = 2.661$ ) con el mismo parámetro durante el período de la intervención (2017-2018;  $n = 1.086$ ), vemos que los IC correspondientes (tabla 1) no se solapan. Podemos concluir, con un 95 % de confianza, que el desempeño académico del estudiante promedio antes de la intervención ( $\mu$  entre 18,6 y 19,2) fue menor que luego de esta ( $\mu$  entre 19,2 y 20,0). Podemos además verificar esta conclusión realizando el test de hipótesis:  $H_0: \mu_{2012-2016} = \mu_{2017-2018}$  y  $H_a: \mu_{2012-2016} < \mu_{2017-2018}$ . En este caso  $t = 2,90$  y  $P = 0,002$ . Por tanto, existe una probabilidad muy baja (0,2 %) de que, siendo  $H_0$  verdadera, el estadístico  $t$  dé un número tan grande. Tenemos suficiente evidencia, por tanto, para rechazar  $H_0$  y concluir que el puntaje del estudiante de primer año promedio aumenta significativamente luego de la intervención. La información obtenida a partir del análisis inferencial puede ser complementada para cada muestra con el uso de herramientas estadísticas descriptivas (Veiga, Otero y Torres, 2018) como los diagramas de caja de la figura 3. Podemos concluir que, además de aumentar el puntaje promedio, la intervención logró disminuir el número de estudiantes con puntajes muy bajos, a la vez que favoreció que el tercer cuartil incrementara su desempeño académico.

### Conclusiones y limitaciones

Las herramientas estadísticas inferenciales presentadas (distribución de

2 Esto puede hacerse por ejemplo mediante programas en línea gratuitos, como el disponible en [https://istats.shinyapps.io/2sample\\_mean/](https://istats.shinyapps.io/2sample_mean/) o mediante complementos sin costo para Excel (Zaiontz, 2020).

probabilidad, intervalo de confianza y test de hipótesis) permiten realizar predicciones, con un cierto nivel de confianza, sobre cómo se comporta la población en estudio, a partir de los datos de muestras de la población. Dado que estos instrumentos permiten además comparar poblaciones, encuentran aplicación en la evaluación de la eficiencia de modalidades de trabajo e intervenciones didácticas.

En particular para nuestro caso de estudio, el análisis inferencial presentado permitió concluir, con un 95 % de confianza, que la modalidad de cursado (presencial o en línea), así como el uso de nuevos materiales de estudio interactivos influyen en el desempeño académico de los estudiantes de primer año de la Facultad de Química de la Udelar. Estos resultados son un insumo muy importante a la hora de la toma de decisiones académicas en nuestro departamento docente.

En primer lugar, una de las razones que podrían contribuir a la asociación entre la modalidad de cursado y el desempeño académico es que los estudiantes que asisten a clases presenciales tienen una mayor interacción con el docente y con sus pares, intercambian ideas y potencian así el proceso de aprendizaje. Además, la modalidad en línea incluye la realización de actividades fuera de clase, lo que requiere un mayor grado de disciplina y autorregulación para lograr un buen desempeño (Lai y Hwang, 2016). De todas maneras, existen en este sentido aspectos que no fueron controlados y que podrían estar influyendo en los resultados, ya que en la población de estudiantes en línea se observa un mayor porcentaje de personas que trabajan y también de personas que recursan. Estos aspectos serán sujeto de investigaciones futuras.

En segundo lugar, en las actuales condiciones de masividad en las que estos

cursos se dictan no es posible atender en forma personalizada a cada estudiante, lo que desfavorece a los estudiantes con menores conocimientos previos y esto exacerba las diferencias existentes al llegar a la universidad. Los resultados de este trabajo implican en este sentido que el apoyo a las instancias de estudio mediante la inclusión de los nuevos materiales digitales interactivos puede constituir un aporte muy relevante para la mejora de los desempeños académicos por medio de la promoción de la autorregulación (Gravina y Prieto, 2019). En nuestro caso y en base a los resultados obtenidos, los materiales de estudio interactivos se incluyeron de forma permanente en los recursos didáctico-bibliográficos que brinda el curso. No obstante, tal como sucede con relación a la modalidad de cursado, para poder confirmar que existe una relación directa de causalidad sería necesaria la inclusión en el estudio de otras posibles variables (factores socioculturales, coyunturales, académicos, etc.) que también puedan influir en los resultados (véase por ejemplo Veiga, Luzardo, Irving, Rodríguez-Ayán y Torres, 2019).

Un aspecto importante a tener en cuenta son las limitaciones que poseen las herramientas inferenciales, lo que debe tenerse presente a la hora de extraer conclusiones fiables. En primer término, para poder emplear el análisis inferencial que hemos visto en este trabajo, la población en estudio debe ser infinita o tener un número extremadamente grande de elementos, de forma que su distribución de probabilidad sea continua y se cumpla que (Agresti, 2018, p. 112). En nuestro caso de estudio esto se cumple en la medida en que la definición de población adoptada incluye a todos los estudiantes de primer año de la Facultad de Química, de forma

genérica y atemporal. Incluso aunque la población fuera definida como el subconjunto contemporáneo de esos estudiantes (por ejemplo de las últimas tres décadas), las herramientas inferenciales podrían aplicarse con éxito, ya que la población sería muy grande y su estudio completo (censo) no sería factible, porque parte de la información no está disponible, las evaluaciones eran muy diferentes, etcétera.

Por otra parte, la prueba con la que se miden los puntajes debería ser la misma para todos los estudiantes de la muestra. Esto no es factible cuando tenemos varias generaciones, dado que poner la misma prueba iría en desmedro de las garantías de una evaluación efectiva. Sin embargo, en nuestro caso esta suposición se cumple razonablemente, ya que todas las evaluaciones son de carácter múltiple opción y se confeccionan empleando una base de datos de ejercicios de nivel similar.

Finalmente, para obtener conclusiones confiables, las herramientas inferenciales que vimos dependen estrictamente de un muestreo aleatorio de una gran cantidad de sujetos, de forma que todos los “tipos” de estudiantes de la población estén representados en las muestras. Es por esto que en nuestro caso fue necesario incluir más de una generación de estudiantes, lo que posibilitó mejorar la representatividad de la muestra y obtener la mayor información posible de la población en estudio. Estas distintas generaciones de estudiantes estarán probablemente afectadas por situaciones particulares que influyan en la variable a estudiar, lo que incrementa la proporción de la diversidad de la población que es explicada por las muestras que involucran varias generaciones.

## Referencias bibliográficas

- Agresti, A. (2018). *Statistical Methods for the Social Sciences* (5.<sup>a</sup> ed.). Pearson Education.
- Arim, R., y Katzkowicz, N. (2017). Trayectoria estudiantil: Determinantes de la deserción y culminación del ciclo educativo de estudiantes universitarios. *InterCambios*, 4(2), 109-127. <https://doi.org/10.29156/v4.i2/11>
- Gamboa, M. E. (2018). Estadística aplicada a la investigación educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, V(2), artículo n.º 5. Recuperado de <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/427>
- Gravina, V., y Prieto, V. (2019). La brecha secundaria-universidad: Diagnóstico de los estudiantes de Agronomía en el curso inicial de Matemáticas. *InterCambios*, 6(1), 34-42. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/205>
- Imer, M., Álvarez, N., Luzardo, F., Pacheco, M., Martínez, L., Veiga, N., ... Torres, J. (2018). Aprendizaje activo basado en materiales interactivos, una experiencia en primer año de grado de química a nivel universitario. *Anuario Latinoamericano de Educación Química*, XXXIII, 99-104.
- Lai, C., y Hwang, G. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140.
- Maguire, T., y Rowley, G. (1992). Roles for Inferential Statistics in Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 24(2), 56-77. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1992.tb00225.x>
- Veiga, N., Otero, L., y Torres, J. (2018). Análisis descriptivo de datos como herramienta en investigación didáctica. *Anuario Latinoamericano de Educación Química*, XXXIII, 210-215.
- Veiga, N., Luzardo, F., Irving, K., Rodríguez-Ayán, M. N., y Torres, J. (2019). Online pre-laboratory tools for first-year undergraduate chemistry course in Uruguay: Student preferences and implications on student performance. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 20, 229-245. <https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2019/rp/c8rp00204e#!divAbstract>
- Zaiontz, C. (2020). *Real Statistics Using Excel*. [www.real-statistics.com](http://www.real-statistics.com)

**Participación de autoría:** Los autores declaramos igual participación en la autoría de este artículo.

# La enseñanza universitaria en emergencia:



# Desconcierto y respuestas





# Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización

Teacher training in university didactics in the pandemic: between pedagogical reflection and instrumentalization

Formação de professores em didática universitária na pandemia: entre a reflexão pedagógica e a instrumentalização

Nora Cascante

Luisa Villanueva

Universidad de Costa Rica,  
Costa Rica

nora.cascante@ucr.ac.cr

## Historia Editorial

Recibido: 17/06/2020

Aceptado: 28/09/2020

## Citación recomendada

Cascante, N., Villanueva, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

*El presente artículo describe la experiencia formativa desarrollada con el personal docente de diferentes áreas académicas y sedes de la Universidad de Costa Rica mediante el Curso de Didáctica Universitaria en el primer ciclo 2020 en un contexto de pandemia sanitaria. El curso se orientó a promover un acercamiento reflexivo y crítico de la práctica docente a fin de profundizar en la comprensión de su papel como formador, para que pueda construir, implementar y evaluar escenarios de aprendizaje pertinentes al contexto académico, disciplinar, profesional y personal, acordes con el momento sociohistórico y con las necesidades del estudiantado. Desde esta perspectiva, los procesos formativos que se desarrollaron en conjunto con el profesorado universitario permitieron acceder a nociones pedagógicas y didácticas referentes para el cuestionamiento de las estructuras tradicionales de las prácticas docentes y la construcción y desarrollo de estrategias didácticas pertinentes a la intencionalidad educativa, la naturaleza de los contenidos y las características del estudiantado. Como resultado de este proceso, 122 docentes universitarios que participaron llevaron a cabo experiencias innovadoras en un espacio formativo virtual. En su mayoría, el personal docente valoró la experiencia como muy positiva y satisfactoria, al igual que el estudiantado. Entre las lecciones aprendidas se puede destacar el traslado de la mirada docente centrada en los contenidos hacia el estudiantado, y el mayor reto en la generación de las estrategias fue mediar aquellos contenidos procedimentales que por su naturaleza requerían de la práctica de campo.*

## Palabras claves:

Formación docente universitaria, estrategias didácticas, innovaciones, escenarios virtuales para el aprendizaje.

## Abstract

*This article describes the training experience deployed with the teaching staff of different academic areas and venues from the University of Costa Rica, through the course of University Didactics in the first semester of 2020 in the context of the health pandemic. The course was aimed at promoting a reflexive and critical approach to the teaching practice in order to deepen the understanding of their role as a trainer, and be able to construct, implement and evaluate different learning scenarios relevant to academic, disciplinary, professional and personal context according to the socio-historical moment and the needs of the students. From this point of view, the training process that are developed in conjunction with the university teachers allowed access to the pedagogical and didactic notions as referent for the questioning of the traditional structures of the teaching practices, the construction and the development of the didactic strategies relevant to the educational goal, the nature of the contents and characteristics of the student body. As a result of this process, a total of 122 university professors who participated carried out innovative experiences of a virtual learning space. Most of the teaching staff valued the experience as a positive and satisfactory, as well as the student body. Among the learned lessons we can highlight: the transfer of the teaching perspective focused on the contents towards the student, and the major challenge in the generation strategies was to mediate those procedural contents that because of its nature required a field practice.*

### Keywords:

University teaching training program, didactic strategies, innovations, virtual scenarios for learning.

## Abstract

*Este artigo descreve a experiência de formação desenvolvida com docentes de diferentes áreas acadêmicas e da sede da Universidade da Costa Rica por meio do Curso de Didática Universitária do primeiro ciclo 2020 em um contexto de pandemia de saúde. O curso teve como objetivo promover uma abordagem reflexiva e crítica da prática docente a fim de aprofundar a compreensão do seu papel como formador e construir, implementar e avaliar cenários de aprendizagem relevantes para o contexto acadêmico, disciplinar, profissional e pessoal, de acordo com o momento sócio-histórico e as necessidades do corpo discente. Nessa perspectiva, os processos formativos desenvolvidos em conjunto com o corpo docente universitário possibilitaram o acesso às noções pedagógicas e didáticas como referência para o questionamento das estruturas tradicionais das práticas pedagógicas e a construção e desenvolvimento de estratégias didáticas pertinentes à intencionalidade educacional, a natureza dos conteúdos e as características do corpo discente. Como resultado desse processo, 122 professores universitários participantes realizaram experiências inovadoras para um espaço virtual de formação. A maior parte do corpo docente avaliou a experiência como muito positiva e satisfatória, assim como o corpo discente. Dentre as lições aprendidas, podemos destacar a transferência do olhar docente voltado para os conteúdos para os alunos, e o maior desafio na geração das estratégias foi mediar aqueles conteúdos procedimentais que por sua natureza exigiam a prática de campo.*

### Palavras-chave:

Formação de professores universitários, estratégias didáticas, inovações, cenários virtuais de aprendizagem.

## Notas introductorias

**T**estigos de un escenario disruptivo provocado por la pandemia, que demandó a las instituciones de educación superior y a sus actores docentes y estudiantes nuevas formas de enseñar y aprender, nos encontramos ante una transformación abrupta de las actividades que tradicionalmente se desarrollaban en la academia de forma presencial. Ante el contexto anterior, se vivenciaron momentos de incertidumbre que llevaron a tomar acciones improvisadas, por ejemplo, una docencia uni-

versitaria que atendió lo inmediato, denominada por algunos “enseñanza remota de emergencia” o “educación a distancia de emergencia”, que en primera instancia intentó garantizar la continuidad de las actividades académicas (Pedró, 2020). No obstante, como se evidenció en la trayectoria de dicho acontecer, muchas de las prácticas educativas generadas estaban fuertemente asociadas a un plano instruccional e informativo, por lo que afloró la inconformidad ante el exceso de información y de horas de conectividad con que se trataban de emular las clases presenciales,

con sobrecarga de tareas y agotamiento del estudiantado y del profesorado, entre otros aspectos.

Como una forma reactiva ante la “enseñanza remota”, gran parte de las instituciones de educación superior brindaron al profesorado innumerables herramientas digitales, con la esperanza de que esta lluvia de opciones se llevara a la práctica de forma automática y así sostener la actividad educativa. Este posicionamiento requiere una mirada cuidadosa, ya que se puede reforzar una perspectiva tecnocrática de la educación universitaria que propugna que

es suficiente aprender de un instructivo autogestionado de aplicaciones o herramientas en línea para desarrollar el mismo curso de siempre, ajeno a las particularidades, necesidades y emociones tanto del estudiantado como del profesorado.

Sin embargo, pasar de un escenario presencial a un escenario de aprendizaje mediado por un entorno virtual requiere el reconocimiento de las particularidades del hecho pedagógico no solo por el profesorado, sino también por las autoridades universitarias, para entender que este tránsito supone un proceso que va más allá de las “recetas”, como por ejemplo “cómo pasar de tu clase presencial a una en línea” o una fórmula generalizable de organizar una sesión “insumo + evidencia aprendizaje + actividad evaluativa”. Si bien es cierto que se reconocen estas iniciativas como valiosas a la luz de la emergencia, dado que las tecnologías ayudaron a mantener activos los procesos educativos en momentos de crisis, no son suficientes ni pertinentes para responder a la complejidad y robustez que debe caracterizar a los procesos formativos universitarios.

Ante este escenario, es fundamental reconocer que los procesos formativos no están constreñidos a reglas unidireccionales, pues la complejidad de los procesos de aprendizaje, las interacciones y las relaciones destaca su naturaleza social, flexible y emergente. Por consiguiente, cada clase, taller, seminario, laboratorio, entre otros espacios, son únicos, con un colectivo humano que posee saberes particulares y posibilidades específicas. Se requiere una comprensión más amplia del proceso formativo para que el profesorado universitario construya alternativas pertinentes y creativas ante los límites que la realidad impone.

Es así que la formación docente del profesorado universitario no solo es necesaria, sino que se vuelve el eje para superar, transitar, fortalecer y transformar la educación superior universitaria más allá de la crisis sanitaria actual.

Desde nuestra perspectiva, la formación pedagógica del docente universitario se asume como un espacio de acompañamiento constructivo para la toma de decisiones pedagógicas del profesorado como agente clave que no solo se acopla a las nuevas condiciones de virtualización emergentes en el contexto de la crisis, sino que es capaz de generar rupturas con las formas tradicionales en las que se ha venido gestando la acción educativa para pasar a generar mejores ambientes y oportunidades de aprendizaje en el estudiantado.

### La formación y el acompañamiento pedagógico del profesorado universitario para la toma de decisiones en contexto de pandemia

A la luz de las consideraciones mencionadas, la perspectiva de formación que acompaña esta experiencia no es reducible a acciones de instrucción o a la mera presentación de herramientas digitales para dotar al docente universitario de prescripciones que garanticen una docencia virtual de calidad. La formación supone un proceso complejo de interacciones, intercambios, acuerdos, desacuerdos y transformaciones del sujeto que trasciende su proceso formativo, es decir, es un proceso que implica la intersección de múltiples aspectos, como el ámbito personal, histórico, cultural, reflexivo, comunicativo, que le permite al docente universitario acceder a las problemáticas que se le presentan. En ese trayecto formativo, desarrolla acciones para dar respuesta y fortalecer su quehacer docente (Cascante, 2015).

En este sentido, Trillo, Zabalza y Vilas (2017) manifiestan que una mirada más amplia sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje está vinculada a una perspectiva sistémica y ecológica de la interacción entre docente y estudiantes, por tanto se reconoce que el contexto es complejo, da sentido y condiciona al acto educativo,

actúa como elemento mediador de gran influencia.

En esta línea, los procesos formativos que se desarrollan en conjunto con el profesorado universitario han de permitirle a este acceder a nociones pedagógicas y didácticas en las que se modela y vivencia un proceso formativo alternativo que lleva a cuestionar las estructuras tradicionales referidas a sus prácticas docentes y a propiciar experiencias de innovación y transformación en los entornos de aprendizaje universitarios. Es decir, la formación debe promover espacios de cuestionamiento y análisis que les permitan a los docentes develar, revisar y ampliar sus capacidades pedagógicas, de modo que puedan desarrollar una perspectiva más amplia, que fomente oportunidades de aprendizaje y un papel más protagónico para el estudiantado ante un escenario dinámico y cambiante (Departamento de Docencia Universitaria [DEDUN], 2019).

Al respecto, González y Malagón (2015) entienden que es necesario que se propicien espacios donde los profesores universitarios reflexionen sobre su saber pedagógico en su cotidianidad, lo cual les permitirá un giro en la forma de asumir la formación con el énfasis en el aprendizaje de los estudiantes.

Coherente con lo anterior, Zabalza, Cid y Trillo (2014) manifiestan que la formación es una condición básica y necesaria en los procesos de cambio docente, por lo tanto, su análisis debe centrarse en lo que esta puede aportar a la construcción de la identidad docente, su función de mejora del aprendizaje de los estudiantes y sus aportes al desarrollo institucional. En este sentido, la formación y el acompañamiento pedagógico del profesorado universitario llevan a articular niveles progresivos de reflexión, investigación e innovación en las prácticas educativas. Mediante este proceso, se configuran propuestas y acciones que se asocian con posibles innovaciones, las cuales se conciben como la construcción de estrategias pedagógicas sustentadas en decisiones

profesionales y con intenciones de mejora y transformación de las prácticas (Lucarelli, 2009).

Las innovaciones desarrolladas como parte del proceso de acompañamiento van más allá de las técnicas novedosas o las aplicaciones tecnológicas per se; por el contrario, estas responden a un proceso de cuestionamiento, reflexión e investigación que realiza el personal docente para sustentar la toma de decisiones con fundamento pedagógico.

Las premisas anteriores sobre el proceso formativo resultan convenientes para afrontar el escenario inédito provocado por la pandemia, que provocó un desequilibrio en las actividades educativas rutinarias y que demanda respuestas pedagógicas significativas y pertinentes.

### La experiencia formativa desarrollada en conjunto con el profesorado universitario ante la nueva normalidad

A partir del escenario anterior, se configuró un proceso de acompañamiento pedagógico al profesorado de la Universidad de Costa Rica que permitiera responder con pertinencia al contexto emergente. Este proceso formativo se desarrolló en el marco del Curso de Didáctica Universitaria que imparte el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de forma regular, con el propósito de fortalecer las capacidades pedagógicas del personal docente de las diferentes áreas disciplinares.

El Curso de Didáctica Universitaria está concebido como un espacio que permite la reflexión crítica acerca del quehacer docente y su trascendencia, la importancia de orientar la acción docente hacia el sujeto que aprende, en busca de la construcción de estrategias didácticas adecuadas a las necesidades del estudiantado y a la naturaleza del contenido. Por consiguiente, el rol del docente es el de mediador del proceso de aprendizaje, superando concepciones reduccionistas que per-

ciben dicho curso de manera generalizada como “un curso donde solo se aprenden técnicas didácticas”.

Sin embargo, el Curso de Didáctica procura que el profesorado universitario adquiera elementos conceptuales y metodológicos que le permitan profundizar en la comprensión de su papel como docente universitario y proponer estrategias formativas pertinentes e innovadoras, acordes con el contexto académico, disciplinar, profesional, personal y con las características de los sujetos que actúan en el proceso formativo, mediante la toma de decisiones pedagógicas que fundamenten su accionar.

Para responder al escenario de incertidumbre, el equipo interdisciplinario académico del DEDUN a cargo del curso realizó un diagnóstico de las necesidades y problemas emergentes que enfrentaba el personal docente. Este evidenció las preocupaciones sobre cómo enseñar y aprender en un entorno virtual que para muchos era poco cotidiano en términos educativos y que incluía la distancia comunicacional con el estudiantado, la conectividad, la utilización de herramientas, todo ello aunado a la sobrecarga de trabajo que significaron estos cambios. Con esta información y el análisis pertinente, se realizaron los ajustes necesarios en la propuesta formativa para enfocarnos en lo esencial, sin perder la calidad del proceso.

El curso se desarrolló de manera virtual en el primer ciclo académico 2020. Se utilizó una metodología que modela abordajes pedagógicos y didácticos contemporáneos, susceptibles de ser movilizados por los docentes universitarios hacia los contextos formativos en los que participan, a fin de poder experimentar con diversos escenarios de aprendizaje apoyados por entornos virtuales y multimediales.

En este proceso participaron 122 docentes universitarios de la Universidad de Costa Rica, procedentes de diferentes sedes regionales: Atlántico, Pacífico, Occidente, Caribe y Sede Interuniversitaria de Alajuela, y de diferentes áreas académicas: artes y le-

tras, ciencias básicas, ciencias sociales, ciencias de la salud, ciencias agroalimentarias e ingenierías.

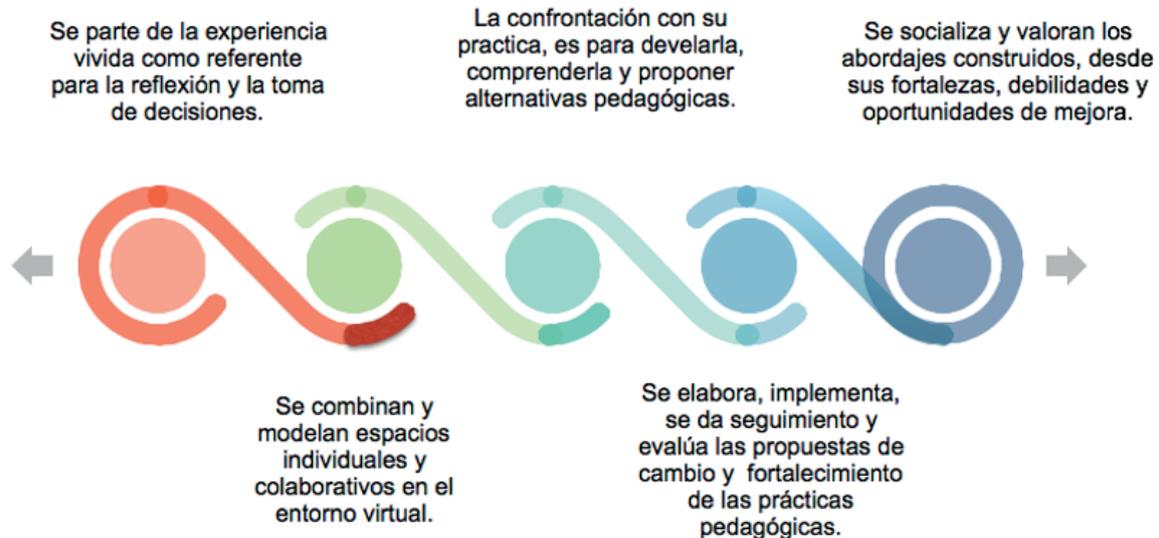
### El modelo de acompañamiento constructivo

En el desarrollo de este proceso formativo se articularon varios momentos de análisis y reflexión que permitieron a los profesores participantes mirar con detalle su quehacer, y se los invitó, por medio de diversas actividades virtuales, a sistematizar las reelaboraciones construidas y las posibles formas de transformar sus prácticas didácticas.

Para conformar este espacio constructivo se plantearon tres ejes temáticos como núcleos generadores de análisis: la ecología universitaria, la creación de escenarios para el aprendizaje y el pasaje del docente estratégico a la acción docente estratégica, acerca de los cuales se promovió la reflexión crítica que les permitió interiorizar y compartir las experiencias que se suscitan en el quehacer pedagógico.

Complementario del análisis de los tres ejes temáticos citados y como parte del trabajo integrador para transformar las prácticas didácticas tradicionales, el profesor participante del curso realizó un trabajo final que consistió en la construcción y desarrollo de una estrategia didáctica de carácter innovador o pertinente dentro del curso a cargo de la persona participante y su campo disciplinar, hoy mediada por entornos virtuales.

En esta línea, se propiciaron experiencias de innovación y transformación de los entornos de aprendizaje o escenarios formativos a cargo de los y las docentes participantes. Esto conllevó un proceso reflexivo y de autocrítica acerca de la práctica cotidiana a fin de reconocer posibilidades de transformación que se concretaron en abordajes didácticos que son implementados y valorados con el estudiantado y asumidos como innovaciones.



**Figura 1:** Modelo de acompañamiento. Curso de Didáctica Universitaria 2020.

Para ello, se aplica un modelo de acompañamiento constructivo que orienta la generación de alternativas pedagógicas en diferentes contextos, como se observa en la figura 1.

Cabe resaltar que el acompañamiento brindado al profesorado participante fue personalizado durante todo el proceso de construcción y toma de decisiones pedagógicas, tanto en el diseño como en la implementación y el desarrollo de la estrategia didáctica.

Por un lado, los esfuerzos se enfocaron en la reflexión del docente acerca de la importancia de que el estudiantado comprenda los contenidos para poder apropiarse de ellos y aplicarlos a la resolución de problemas. Las posibilidades de acceder a información en la actualidad son enormes, sin embargo, hace falta comprenderla para que los contenidos no sean aprendidos para un examen y luego olvidados. Esto implica no solo trasladar las clases a un ambiente virtual, sino sobre todo formas distintas de enseñar y de aprender y un mayor involucramiento del estudiante en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, una vez lograda en el profesorado esta perspectiva de mediación pedagógica que se requiere para facilitar los procesos de aprendizaje, se llevaron a cabo diferentes acciones comunicativas y de interrelación, como por ejem-

plo encuentros, diálogos abiertos, conversaciones y devoluciones de avances, orientadas a la toma de decisiones pedagógicas para la selección y el desarrollo de una estrategia didáctica pertinente a la intencionalidad educativa y la naturaleza del contenido.

Cerrando el proceso de acompañamiento, el personal docente elabora un informe en el que valora la estrategia aplicada y los logros alcanzados desde su perspectiva y la del estudiantado, para posteriormente socializar las experiencias desarrolladas e intercambiar saberes. Esto permitió al profesorado reconocer que las transformaciones de la práctica docente están en sus manos y que lo realizado le sirve para pensar en mejores prácticas, que coloquen en el centro de su quehacer al estudiante y no solo a los contenidos. Es importante enfatizar que la estrategia didáctica orientó el recorrido pedagógico que debe seguir el o la estudiante para construir su conocimiento.

**Resultados: innovaciones sustentadas en decisiones pedagógicas para responder a la transición de la presencialidad al entorno virtual**

Al término de este proceso formativo podemos destacar una serie de aportes pedagógicos sobre cómo la formación docente del profesorado universitario respondió de manera pertinente a las demandas emergentes creando alternativas para hacer frente con mejores escenarios y oportunidades de aprendizaje a los retos impuestos por la pandemia en el contexto de la educación superior.

El proceso implicó un doble reto, invitar al profesorado universitario a analizar críticamente sus prácticas didácticas tradicionales para develar oportunidades de fortalecimiento y a la vez considerar el desarrollo de estas acciones de mejora a la luz de un entorno virtual de aprendizaje con una noción constructiva, que supera el traslado acrítico de los contenidos de enseñanza de un entorno presencial a uno virtual.

Uno de los aportes fundamentales de este trayecto formativo es que permitió a 122 profesores universitarios de diversas áreas académicas de la Universidad de Costa Rica configurar y desarrollar propuestas didácticas innovadoras que generaron oportunidades de aprendizaje desde una perspectiva constructiva, promoviendo en el estudiantado una alta comprensión de lo aprendido mediante la implicación

en procesos de pensamiento cognitivo superior más allá de actividades asimilativas.

Cada uno de los y las docentes participantes construyó, desarrolló y evaluó en conjunto con el estudiantado un abordaje pedagógico que promueve un aprendizaje profundo mediado en un entorno virtual.

Las estrategias didácticas desarrolladas son diversas. Muchas de ellas promovieron, por ejemplo, el pensamiento complejo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje por indagación, el pensamiento creativo, el estudio de casos, la gamificación, el pensamiento visual, las giras educativas virtuales, debates, experimentaciones, la elaboración de mapas conceptuales, entre otros. El desarrollo de estas estrategias didácticas implicó una valoración crítica de aspectos pedagógicos por parte del docente, basada en las siguientes interrogantes: ¿cuáles eran

los objetivos de aprendizaje que se querían lograr?, ¿qué necesidades y oportunidades tiene el estudiantado para acceder al proceso?, ¿cuál es la naturaleza del contenido por explorar?, ¿cómo lo vamos a llevar a cabo?, ¿qué tipo de interacción, acompañamiento, seguimiento, realimentación se va brindar?, entre otros cuestionamientos que permitieron configurar la estrategia didáctica.

A modo de ejemplo, en la figura 2 se representan algunas de las innovaciones didácticas desarrolladas por el profesorado como parte del proceso formativo. Como se puede observar, estas acciones promovieron oportunidades de aprendizaje en diversas áreas académicas de la universidad, incluso en algunas donde tradicionalmente se encuentra más resistencia a nuevos abordajes formativos.

Estos abordajes dan cuenta de la riqueza de oportunidades para que el estudiantado construya aprendizajes de manera participativa, lo que fa-

vorece el proceso de producción de conocimientos relevantes y significativos.

Como parte del proceso de desarrollo de la estrategia didáctica implementada, esta es evaluada desde la perspectiva tanto de los docentes participantes como del estudiantado, a fin de conocer pertinencia, aciertos, desaciertos y oportunidades de fortalecimiento.

Destacamos de la evaluación del estudiantado que en su mayoría mostraron satisfacción con las estrategias empleadas y consideraron que les facilitaron aprender de manera diferente. Ejemplo de ello son las siguientes expresiones:

“De las giras virtuales que hemos tenido, es tal vez la mejor desarrollada y la que mejor se acerca a una gira propiamente”.

“Me pareció una de las mejores actividades de todos los cursos virtuales que se implementaron en el semestre”.



Figura 2: Estrategias didácticas innovadoras.

“La actividad fue bastante buena, se aprendió cómo interpretar los datos, el resultado fue un gran avance”.

“Me gustó mucho la clase de esta manera, hay más participación del estudiante, es más productiva”.

“El estudio de caso lo traslada a uno a una mayor realidad y aplicabilidad de los conceptos, ya que en ocasiones uno sabe la información que se le explica, pero no cómo se utiliza en lo cotidiano... Nos obliga a analizar y comprender cada concepto, no solo memorizarlo”.

En cuanto a la valoración realizada por el profesorado de esta experiencia formativa, estos indican que les permitió una mayor comprensión de lo que significa facilitar y mediar los procesos de aprendizaje, que va más allá de la utilización de técnicas prescritas. Citamos algunas expresiones a modo de ejemplo:

“Con el desarrollo de esta actividad se pudo evidenciar cómo los estudiantes muestran un mayor interés para la materia cuando se sale de lo tradicional, se sienten con mayor libertad para expresarse, y de la discusión entre ellos mismos y con el docente están aprendiendo y no memorizando... la única limitante fueron algunos problemas de conexión” (D15).

“La experiencia fue más satisfactoria de lo esperado, ya que se evidenció la comprensión del manejo integrado de problemas fitosanitarios en los estudiantes, además el foro de discusión permitió la oportunidad para socializar e interactuar entre estudiantes y la profesora, un aporte muy valioso por el contexto actual debido a la modalidad virtual” (D71).

“La estrategia implementada, como se mencionó al inicio de este informe, tiene diversas ventajas, pero una de las que más se pueden resaltar es el cambio en el rol del estudiante, ya que este se vuelve el elemento central” (D42).

“Fue muy interesante aprender a desarrollar una gira virtual, algo que nunca había hecho, ni como profesor, ni como estudiante. La virtualización de una gira de campo nunca reemplazará una gira real, pero pudo revelarse muy útil preparar la información de esta manera para apoyar a los estudiantes en sus trabajos posgira (descripciones de laboratorio e interpretaciones); o para que tengan la información disponible para repasar detalles vistos en el campo” (D98).

“En general, como docente, al aplicar esta estrategia didáctica me siento complacido al observar los comentarios de los estudiantes en cuanto a la satisfacción con el trabajo realizado y sus aprendizajes adquiridos, los cuales se demuestran en las discusiones planteadas al final de la sesión y sus informes respectivos” (D75).

“El aprendizaje colaborativo dio muy buenos resultados, lo que se denota en los comentarios del proceso de evaluación por parte de los estudiantes, en los que ellos destacaron el proceso de interacción con sus compañeros. Si se toman en cuenta las condiciones actuales, de distanciamiento social por la pandemia, este tipo de técnicas agregan un componente importante que fortalece el proceso de socialización del conocimiento, además de agregar un estímulo hacia la experiencia enriquecedora de trabajo grupal” (D57).

Las evaluaciones realizadas por el profesorado coinciden en que este tipo de abordaje pedagógico les permitió una mayor comprensión de las implicaciones del papel activo del estudiantado en el proceso formativo. Destacan que este ejercicio les facilitó obtener un retrato más claro de su quehacer, lo que les brindó oportunidades de visualizar posibilidades de fortalecimiento.

Asimismo, en las valoraciones acerca del proceso formativo que desarrollaron durante el ciclo lectivo, el profesorado indica que el acompaña-

miento brindado le permitió acceder y comprender nociones pedagógicas de la docencia universitaria, así como configurar sus cursos de manera de poder enfrentar el nuevo escenario educativo.

Otro aspecto destacado como positivo por el profesorado fue que la vivencia y reflexión sobre los estratos pedagógicos vinculados a escenarios educativos virtuales mediados por recursos tecnológicos les permitió la interacción, la reflexión y la colaboración para la construcción de conocimientos, los cuales son susceptibles de ser movilizados a sus propios cursos.

Las innovaciones y transformaciones desarrolladas por el profesorado no son producto de imposiciones externas, sino el resultado de un proceso de reflexión y construcción individual y colectivo que responde a contextos particulares. Asimismo, estas superan el sumar tecnologías, ya que, como señala García Aretio (2019), es necesario abrirnos a las tecnologías sin dejarnos aprisionar por ellas. Por el contrario, esta coyuntura contribuyó a pensar nuevos escenarios educativos que motiven cambios profundos en las prácticas pedagógicas universitarias.

## Reflexiones finales

La mayor parte del personal docente participante en el Curso de Didáctica Universitaria comprendió que la docencia no se reduce al dominio de técnicas o herramientas digitales ni al conocimiento disciplinar, sino que más bien es un proceso de reflexión y toma de decisiones pedagógicas para facilitar los procesos de aprendizaje del estudiante.

El cambio del contexto por la pandemia sanitaria obligó al personal docente participante a pensar en el sujeto protagonista de su aprendizaje, en sus necesidades, motivaciones, circunstancias, y a superar el dominio del quehacer docente centrado en los contenidos, lo cual le brindó oportunidad para repensar su docencia y la

creación de espacios para la formación.

En este sentido, en el DEDUN nos reafirmamos en la misión encomendada, en la formación del profesorado universitario, para que asuma un enfoque centrado en el sujeto que aprende y construya escenarios para

promover el aprendizaje, por tanto que transforme los procesos de enseñar y de aprender, pues no basta con el dominio de los contenidos disciplinares y las herramientas digitales pedagógicas en la cotidianidad.

Este proceso de comprensión lleva a reinventar y construir nuevos abor-

dajes de la formación en el contexto universitario y contribuye de esta manera a un desarrollo profesional del profesorado universitario que redundará en el fortalecimiento y la transformación de las prácticas educativas.

---

---

## Referencias bibliográficas

- Cascante Flores, N. (2015). *El análisis de la actividad de enseñanza en contexto real de trabajo: Un dispositivo de formación pedagógica para docentes universitarios*. (Tesis de doctorado, Universidad de Montreal). Canadá.
- Departamento de Docencia Universitaria. (2019). *Acciones que contribuyen a la mejora de la calidad en la docencia universitaria*. Informe del Departamento de Docencia Universitaria. San José: Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica.
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22.
- González, H. S., y Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la Universidad. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 17(2), 290-301.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad*. Argentina: Miño y Dávila.
- Pedró, F. (2020, junio 11). *COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas*. Madrid: Fundación Carolina. Recuperado de <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Trillo, F., Zabalza, M., y Vilas, Y. (2017, junio-noviembre). Estudiar en la universidad: Un momento especial en la vida. *Revista Argentina de Educación Superior*, 9(14), 144-164.
- Zabalza, M., Cid, A., y Trillo, F. (2014, enero-abril). Formación docente del profesorado universitario: El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, LXXII(s57), 39-54. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/02/257-03.pdf>

**Participación de autoría:** Las autoras han participado por igual en la elaboración del artículo.



# #TecnoEduUNLP en tiempos de aislamiento: oportunidades y tensiones

#TecnoEduUNLP in times of lockdown: opportunities and tensions

#TecnoEduUNLP em tempo do isolamento: oportunidades e tensões

Mauro Travieso

Alejandra Zangara

Micaela Massini

Manuela López

Milka Ivanoff

Universidad de Nacional de La Plata, Argentina

traviesomauro@gmail.com

## Historia Editorial

Recibido: 25/06/2020

Aceptado: 30/10/2020

## Citación recomendada

Travieso, M., Zangara, A., Massini, M., López, M., Ivanoff, M. (2020). #TecnoEduUNLP en tiempos de aislamiento: oportunidades y tensiones. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

*El aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto en Argentina durante el año 2020 conllevó la recomendación a las instituciones educativas de nivel superior (según la RES ME n.º 104/20) de implementar la modalidad virtual para garantizar el desarrollo del calendario académico. Esta situación implicó la modificación de los contenidos mínimos de las asignaturas, las metodologías de enseñanza, la comunicación con los estudiantes<sup>1</sup> y las herramientas tecnológicas utilizadas, entre otros. En este escenario, la cátedra de Tecnología Educativa del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata ajustó su propuesta de dictado y utilizó un aula virtual del campus virtual FAHCE y un sistema de videoconferencias, principalmente.*

*En este artículo se analizarán algunas tensiones ocurridas durante la cursada por estas nuevas condiciones del contexto. Estas tensiones se convirtieron en oportunidades, que pudimos aprovechar por la experiencia previa de trabajo conjunto: la reafirmación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje, la visibilización de las mediaciones pedagógicas, el aumento de experiencias educativas de implementación de tecnologías digitales, la tensión irreductible entre los agentes y las herramientas, entre otras.*

*Inicialmente se contextualizará la asignatura para luego describir los aspectos centrales de la cursada, de modo que el lector pueda comprender las tensiones y oportunidades surgidas en esta situación.*

*Finalmente, se presentarán algunas reflexiones provisorias (por la reciente finalización del dictado) sobre los logros de la cursada.*

## Palabras clave:

#TecnoEduUNLP, enseñanza remota de emergencia, tecnología educativa.

## Abstract

*The lockdown (locally known as ASPO: Social, Preventive and Compulsory Lockdown) that has been in place since March 2020 in Argentina led the institutions of higher education to start teaching in virtual modality in order to assure the implementa-*

<sup>1</sup> Dado que la repetición de palabras dificulta la lectura —por ejemplo, el/la estudiante, las/los docentes—, se utiliza para las nominaciones el género masculino y se advierte que este no funciona como contenedor de todas las identidades sexogenéricas posibles y autopercebidas por las personas, sino que forma parte del sexismo del lenguaje.

tion of the academic calendar. This situation has challenged us to revise the contents, teaching methodologies, communication with and between students and the digital tools used, among others changes.

In this new scenario, the Chair of Educational Technology in the School of Humanities and Education of the Universidad Nacional de La Plata adjusted its approach to these new conditions mainly by using a virtual classroom and a videoconference system.

In this article we analyze the tensions we have been experiencing during this year because of these new teaching conditions. These tensions have become opportunities since we were able to capitalize on our prior experience of working together: the reaffirmation of the teaching model centered on the student, the visibility of all pedagogical interventions, an increase in educational experiences using digital technologies, the irreducible tension between agents and tools (as expressed by Vigotsky), among others.

First, we start this document with the description of the Educational Technology Chair, then we present the principal aspects of our teaching model in order for the readers to be able to identify the tensions and challenges in this situation.

Last, we offer some preliminary ideas on the objectives achieved in the course during the first part of this year.

### Keywords:

#TecnoEduUNLP, emergency remote teaching, educational technology.

### Resumo

O isolamento social, preventivo e requerido que aconteceu na Argentina durante o ano 2020 carregou a recomendação para instituições educacionais do nível superior (de acordo com RES ME n° 104/20) de implementar a modalidade virtual para garantir o desenvolvimento do calendário acadêmico. Esta situação implicou a modificação dos conteúdos mínimos das disciplinas, das metodologias de ensino, da comunicação com os alunos e das ferramentas tecnológicas utilizadas, entre outros. Nesta fase, o curso superior de Tecnologia Educacional da licenciatura e bacharelado em Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Nacional de La Plata ajustou sua proposta para seu ditado, utilizando uma sala de aula virtual do campus virtual FAHCE e um sistema de videoconferência, principalmente.

Este artigo analisará algumas tensões que ocorreram no decorrer dessas novas condições de contexto. Essas tensões se transformaram em oportunidades, das quais pudemos aproveitar devido à experiência anterior de trabalho conjunto: a reafirmação de um modelo educacional voltado para a aprendizagem, a visibilidade das mediações pedagógicas, o aumento das experiências educacionais de implantação de tecnologias digitais, a tensão irreduzível entre agentes e ferramentas, entre outras.

Inicialmente, a matéria será contextualizada para posteriormente descrever os aspectos centrais do curso, para que o leitor possa compreender as tensões e oportunidades que surgem nesta situação.

Finalmente, serão apresentadas algumas reflexões provisórias (devido ao recente término do ditado) sobre as conquistas do curso.

### Palavras-chave:

#TecnoEduUNLP, ensino remoto de emergência, tecnologia educacional.

### Introducción

La tecnología educativa como una disciplina integradora dentro del campo de la tecnología y la educación se edifica sobre bases sólidas tanto en su concepto como en su perspectiva de análisis e innovación en la realidad educativa.

Cabero, Bartolomé y Cebrián-de-la-Serna (1999) exponen que:

Tecnología Educativa es un término integrador (en tanto que ha integrado diversas ciencias, tecnologías y técnicas: física, ingeniería, pedagogía, psicología), vivo (por todas las transformaciones que ha

sufrido originadas tanto por los cambios del contexto educativo como por los de las ciencias básicas que la sustentan), polisémico (a lo largo de su historia ha ido acogiendo diversos significados) y también contradictorio (porque ha provocado y provoca tanto defensas radicales como oposiciones frontales). (p. 17)

Asimismo, puede observarse una evolución en la conceptualización “desde un enfoque instrumentalista, pasando por un enfoque sistémico de la enseñanza centrado en la solución de problemas, hasta un enfoque más centrado en el análisis y diseño de medios y recursos de enseñanza que no sólo

habla de aplicación, sino también de reflexión y construcción del conocimiento” (Marques, 2011). Siguiendo estas ideas, es posible comprender que la conceptualización de la tecnología educativa estará en estrecha vinculación con el concepto y posición que se asuma frente a la tecnología en sus diferentes manifestaciones: como conocimientos, estrategias, desarrollos y artefactos.

En este sentido, la cátedra ha sostenido una mirada sustantiva, interdisciplinaria y compleja de la disciplina, que tiende a generar espacios de cognición y construcción alrededor de la tecnología y su uso en espacios educativos. La pregunta por los aparatos es reemplazada por la forma en

que se desarrollan, qué conocimientos pueden promover, cómo usarlos en diferentes espacios para construir y compartir conocimiento y cómo evaluar los actores y el contexto.

La asignatura Tecnología Educativa está ubicada hacia el final de la carrera de Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y posee una duración cuatrimestral. Esto posibilita que los estudiantes cuenten con los prerrequisitos de materias constitutivas, como Psicología Educativa, Epistemología de las Ciencias Sociales, Sociología y Didáctica. En este marco, la cátedra de Tecnología Educativa se ha preocupado siempre por facilitar a los alumnos la comprensión de nuestro mundo como complejo y atravesado por la tecnología, y valorar a Tecnología Educativa como disciplina específica de análisis e innovación de la realidad educativa en todos sus niveles.

En los últimos 20 años se ha incluido fuertemente el fenómeno de la aceleración tecnológica: los adelantos tecnológicos están envolviendo todos los entornos donde las personas se mueven y ampliando la significación de algunos conceptos vinculados con la comunicación entre estas. En este contexto, los límites entre las manifestaciones del fenómeno educativo son cada vez más difusos.

En este marco, Tecnología Educativa resignifica las certezas, intentando crear un marco de racionalidad y previsión que permita la intervención. Con el énfasis puesto en las notas de pertinencia social y relevancia cultural, se encamina hacia dos funciones esenciales: la intervención, para dar solución a problemas educativos (producidos en contextos físicos o virtuales de enseñanza y aprendizaje) en los diferentes niveles de educación formal, no formal e informal; y la innovación, anticipando nuevas maneras de enseñar, previendo y previniendo problemas, como también adaptando a realidades sociohistóricas-educativas particulares avances que posibiliten una mejora en la calidad del trabajo.

#TecnoEduUNLP apuesta al acompañamiento en la construcción y reconocimiento de marcos concep-

tuales de los que se desprendan competencias de análisis crítico, intervención (mediante el diseño) y evaluación en el proceso de enseñanza. Se intenta buscar un equilibrio, desde el punto de vista de la necesaria consistencia didáctica, entre comprensión, análisis e intervención.

Realizada esta reconstrucción del enfoque teórico y encuadre de la asignatura, a continuación se desarrollarán las oportunidades y tensiones que se presentaron en el dictado de la asignatura durante el periodo de aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto en Argentina durante el año 2020, que requirió la resignificación de la propuesta tras la recomendación a las instituciones educativas de nivel superior (por la RES ME n.º 104/20) de implementar la modalidad virtual para garantizar el desarrollo del calendario académico, los contenidos mínimos de las asignaturas y su calidad.

Rápidamente el sistema universitario nacional respondió de manera homogénea reemplazando la educación presencial por propuestas desarrolladas en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, el aumento de aulas virtuales en estos entornos virtuales fue exponencial. Además, se definieron nuevos mecanismos y formatos para la evaluación de los aprendizajes. Tanto los equipos de gestión como el cuerpo docente continuaron sus actividades de manera remota, tal como revela el *Asian Journal of Distance Education* en su informe "A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis".

Dicho informe también expone un panorama a nivel mundial de las estrategias de los sistemas universitarios:

- cursos interactivos sincrónicos combinados con entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje virtuales;
- conferencias de video pregrabadas asincrónicas combinadas con actividades de foro sincrónicas;

- cursos autoasistidos e independientes combinados con retroalimentación del profesorado.

Todas estas estrategias, incluidas las desarrolladas en los otros niveles educativos, fueron englobadas en el concepto de *enseñanza remota de emergencia* (ERE) o virtualización de la enseñanza, para distinguir estas prácticas de la modalidad educativa a distancia.

## Oportunidades

El aislamiento definido por las autoridades, a partir de la situación sanitaria conocida, obligó a reubicarse y replantear rápidamente las estrategias de enseñanza, comunicación, seguimiento y evaluación. En este sentido, *haber reinventado la asignatura unos años antes colaboró en este reposicionamiento y adecuación a la nueva realidad*. En 2018 se había decidido enfocar la asignatura en la conceptualización de la tecnología educativa como una interdisciplina que integra la mirada didáctica, comunicacional y tecnológica. Antes del inicio de cada clase se revisa cada uno de los tres bloques conceptuales que componen la asignatura y se revisitan a la luz de estrategias clásicas de la educación a distancia y otras nuevas que surgieron como vanguardia durante el aislamiento. En este nuevo escenario, se analizó colaborativamente cada uno de los componentes del programa analítico:

- Los materiales o recursos didácticos con los que se presentaron los contenidos, buscando destacar núcleos claves que cobraran un interés especial en el contexto vivido, reorganizando los bloques temáticos a fin de volver más provechosas las instancias de encuentro sincrónicas.

- Las actividades educativas propuestas. Estas estuvieron mediadas por herramientas conocidas, como así también por la apropiación de nuevas herramientas que cobraron mayor relevancia en este contexto, con la intención de poner en juego los saberes adquiridos de cada estudiante. Cabe aclarar que cada interacción



Figura 1: Clase vía Zoom.

demandó un alto nivel de tutorización y acompañamiento personalizado del equipo de cátedra, buscando que los estudiantes interiorizaran no solo los saberes sino también un uso apropiado y una visión crítica sobre cada herramienta ofrecida para la mediación con los contenidos.

- Las herramientas tecnológicas necesarias para la cursada. En este punto es preciso resaltar que la Universidad Nacional de La Plata puso a disposición de la comunidad educativa recursos diversos, como por ejemplo licencias para el uso profesional de herramientas digitales para docentes, pero también dispositivos electrónicos para que los estudiantes pudieran mantener una continuidad pedagógica. Para el desarrollo de la asignatura, estuvo disponible una licencia de la herramienta para videoconferencias Zoom y la propuesta remota se edificó tomando en cuenta esta disponibilidad.

- La combinación de estrategias, tiempos y contenidos *on demand*. Esta reconstrucción “en clave de pandemia”, sumada a la experiencia de años anteriores y a la refundación de la asignatura en el año 2018, enriqueció la variedad de opciones que los estudiantes tuvieron a disposición. El menú de la asignatura ofrecía:

- Clases sincrónicas remotas, organizadas semanalmente, vía la plataforma de videoconferencia Zoom (con la grabación de los encuentros para aquellos estudiantes que no podían asistir o deseaban recuperar lo trabajado en clase) (figura 1).
- Actividades individuales, en parejas o en grupos reducidos, sincrónicas y asincrónicas, utilizando diferentes herramientas ya trabajadas en años anteriores, como por ejemplo Cmap Cloud para la construcción de un mapa conceptual colaborativo que concentrara las ideas centrales de los autores trabajados, las interrelaciones y las diferencias teóricas encontradas; Padlet, Miro o Google Jamboard para la elaboración de un mural colaborativo y un mapa de calor, respectivamente, para conocer y trabajar sobre las inquietudes que surgieron ante el trabajo con los materiales didácticos; por otra parte, PowerPoint y Kahoot para realizar, a través de un cuestionario interactivo, un repaso de la instancia parcial y como ayuda para la producción del trabajo final, entre otras (figuras 2 y 3).

- El cronograma de trabajo que guiaría la cursada. Hubo que decidir qué ventanas de tiempo se ponían a disposición de los estudiantes, es decir, de qué forma se construiría el itinerario formativo y cómo se diseñarían las secuencias de trabajo de cada núcleo temático.

- La metodología de evaluación de los aprendizajes adoptada, en la que se mantuvo la posibilidad de acreditar la asignatura en la condición de estudiante libre o regular y, principalmente, a diferencia de lo ocurrido en otras instituciones educativas, la promoción sin necesidad de rendir un examen final.

Estas decisiones, tomadas a partir del nuevo escenario, llevaron a *reafirmar las convicciones del equipo de cátedra con respecto a un modelo educativo centrado en el estudiante*. Esto significa comprender al estudiante como protagonista del acto educativo al participar activamente en la construcción del conocimiento mediante actividades y/o escenarios diseñados para ese fin. Pensar en una propuesta de tales características supone involucrar e implicar al estudiante en su proceso de aprendizaje, trabajar en proyectos de manera colaborativa, intercambiar experiencias de la vida profesional y analizar casos y proponer soluciones

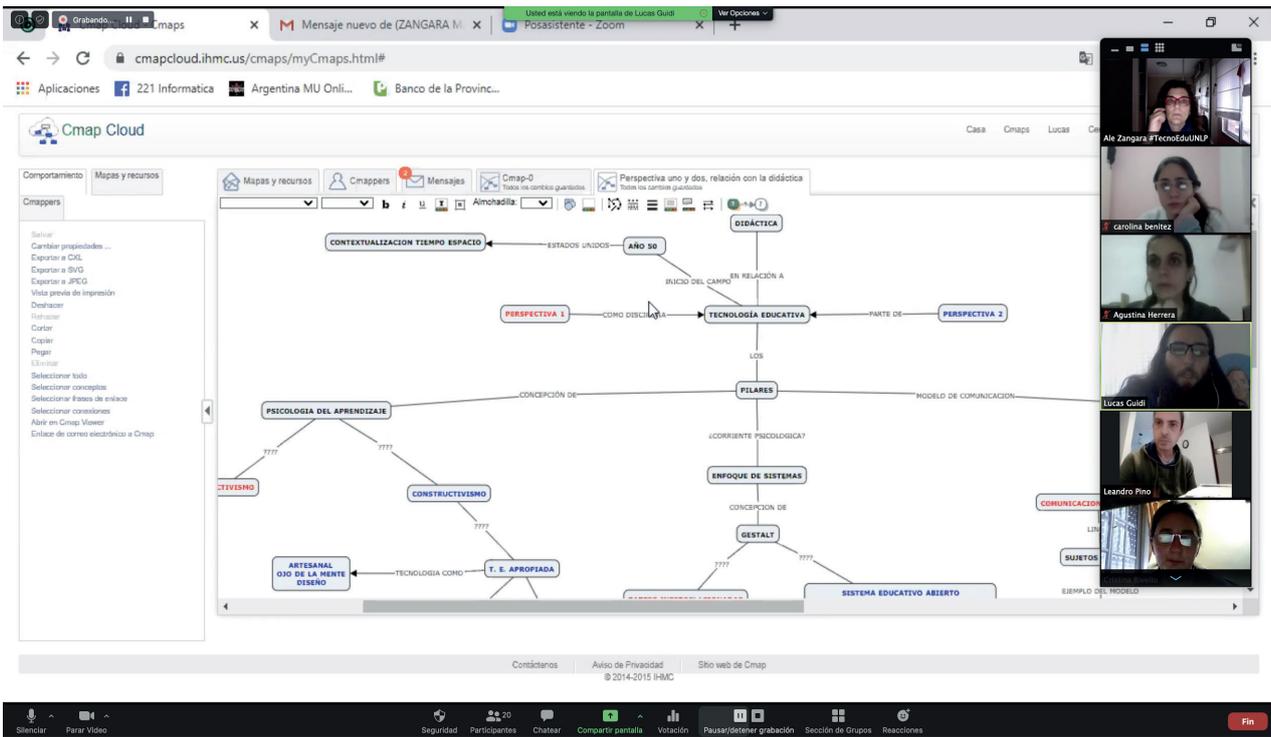


Figura 2: Mapa conceptual digital elaborado por un grupo de estudiantes



Figura 3: Actividad de repaso realizada grupalmente en la pizarra interactiva Miro.

a problemas, entre otros (Messina y Travieso, 2017). En función de lo expresado, las tecnologías se ponen al servicio de la propuesta pedagógico- didáctica para promover la construcción del conocimiento en los estudiantes y el trabajo colaborativo:

Concebir a los estudiantes como sujetos del conocimiento que necesitan tener a su disposición ofertas variadas para favorecer el proceso de formación que mejor se adapte a sus necesidades, sus intereses o sus posibilidades. Las tecnologías pueden poner a su disposición opciones. Pueden integrarse en proyectos que permiten también

propuestas comunicacionales alternativas para la construcción del conocimiento y alientan el trabajo en grupo y en colaboración. (Litwin, 2005, p. 22).

Otra de las oportunidades fue la *explosión forzosa de experiencias de implementación de tecnologías digitales*. El aislamiento social, preventivo y obli-

gatorio, como medida adoptada por el gobierno nacional a fin de asegurar la salud pública, determinó que todas las personas debieran permanecer en sus domicilios y en consecuencia las instituciones educativas tuvieron que reestructurar sus modos de funcionamiento y prácticas pedagógicas para asegurar la continuidad pedagógica. Frente a la emergencia sanitaria, las instituciones educativas tuvieron que hacer el esfuerzo en tiempo récord de crear espacios de aprendizaje implementando las tecnologías digitales, lo que resultó una oportunidad para la cátedra de analizar experiencias concretas y cercanas a los estudiantes, distintas perspectivas de la disciplina Tecnología Educativa, volviendo muchas veces sus propias prácticas y vivencias objeto de análisis.

Fue así como el trabajo final para la aprobación de la materia consistió en acercarse a una realidad educativa en el contexto de pandemia y analizar las acciones emprendidas tras el decreto nacional a la luz de algunas de las categorías trabajadas en la asignatura:

- modelo de enseñanza
- modelo/s de tecnología educativa, a partir de las perspectivas de la disciplina, estudiadas en uno de los bloques
- tecnologías digitales empleadas y su combinación
- estrategias/instancias de formación docente implementadas

Los casos correspondieron a instituciones educativas públicas y privadas, de nivel primario, secundario y superior de Argentina. Además de aplicar e integrar los marcos teóricos de la disciplina en estudio al análisis de propuestas educativas concretas, se propuso que los estudiantes delinearan aquellos aspectos de mejora que podrían ser revisados para continuar fortaleciendo la propuesta del caso asignado, resignificando lo abordado a lo largo de la cursada.

Uno de los puntos centrales tanto de la asignatura Tecnología Educativa

como de la enseñanza en general es la *visibilización de las mediaciones*: qué son, cómo se vinculan con las herramientas tecnológicas y cómo visibilizar, en las prácticas de enseñanza, las decisiones propias de este campo de estudio. Siguiendo a Baricco (2019), es preciso mencionar la capacidad de las tecnologías inteligentes para invisibilizar los propios procesos que le permiten acercarse a los usuarios. En *The game* el autor dice:

hoy la gente occidental ha aceptado el hecho de que está viviendo una revolución —sin duda alguna, tecnológica, tal vez mental— destinada a cambiar casi todos sus actos, y probablemente también sus prioridades y, en definitiva, la idea misma de lo que debería ser la experiencia. (Baricco, 2019, p. 16)

Entonces, la humanidad construyó los instrumentos que estuvieron a la altura de esa revolución mental. Pero esos instrumentos invisibilizan los procesos por medio de los cuales actúan en la experiencia de las personas. Las herramientas usables modelan la experiencia al punto que se termina perdiendo dimensión de qué corresponde a la herramienta, qué al contexto de uso (en este caso de docentes y estudiantes) y qué queda reservado para la planificación de las estrategias de enseñanza con tecnología. Este es, casi, un “punto ciego” de la asignatura, absolutamente invisibilizado por la presencialidad.

Esta introducción permite describir, por ejemplo, una situación ocurrida en la primera clase sincrónica de la asignatura vía Zoom. Ante la pregunta: “¿Qué estrategias y herramientas tecnológicas usan en sus clases, con sus estudiantes?”, las respuestas fueron: WhatsApp, Facebook, Google Classroom... ¡Preguntar por estrategias solo tuvo como respuesta las herramientas! Esto da cuenta de la invisibilización de la que habla Baricco y de la importancia de que asignaturas

como Tecnología Educativa pongan el eje en estos aspectos. Desandar esta pregunta una y otra vez permitió comenzar a construir una respuesta en conjunto. En cada encuentro se recuperaban el antes de la clase (la planificación, las ideas fuerza, los ensayos, las hipótesis que conducían a cada encuentro) y el después, haciendo visibles las tareas que permitían luego de cada encuentro armar el menú *on demand*, el detrás de escena, esto es, mostrar las múltiples herramientas que se organizaban de forma combinada para sostener las estrategias en la clase remota y, finalmente, la metaclasses, espacio en el que se intentaba interpelar cada clase ofrecida con los mismos criterios con que se iban construyendo y aprendiendo. Dicho de otro modo, la clase remota jugó a favor de la división conceptual y la combinación metodológica de estrategias didácticas y herramientas tecnológicas mediadas.

Estas ideas permiten valorar las herramientas a partir de su metáfora como *puentes cognitivos y afectivos*, como posibilitadoras, sobre todo en este contexto, del acercamiento entre las personas y de la construcción conjunta de saberes. Posibilitadoras, a su vez, de una polifonía de voces entre el “adentro” y el “afuera”, como se pudo vivir a partir de la invitación a la licenciada Laura Marés, gerenta general de Educ.AR.<sup>2</sup> En esta etapa de aislamiento, el Ministerio de Educación de Argentina propuso ofertas diversas para fomentar el acceso a diferentes contenidos para estudiantes y docentes desde internet y televisión, y la invitación a su responsable puso en perspectiva este esfuerzo y algunos resultados preliminares en el primer mes del aislamiento. No solo consistió en una videoconferencia entre dicha invitada y los estudiantes y docentes de la cátedra, sino que, además, se invitó a todos aquellos del “afuera” que quisieran participar y se realizó, con una semana de anticipación, un listado de preguntas por medio de una

2 <https://www.educ.ar/>

wiki. Esto permitió entonces conectar, a través de un puente imaginario, ese “afuera”, ajeno a la cultura de la cátedra, con los propios estudiantes y docentes, y posibilitó un enriquecimiento e intercambio tanto desde lo cognitivo como desde lo afectivo.

Las tecnologías unen entonces un “afuera” referido a otros sujetos y espacios. Unen el espacio del aula virtual con el espacio personal de cada uno. Se “está” en el aula pero también se está en la casa, en el patio, en la habitación y con pantuflas, recordando el conversatorio de Inés Dussel (2020).

## Tensiones

El *carácter incierto* del inicio de cursada durante las primeras semanas del mes de marzo y luego del aislamiento generaba incertidumbre sobre:

- cómo se desarrollaría el cuatrimestre,
- la disponibilidad de herramientas tecnológicas y de conectividad de los estudiantes para cursar la asignatura,
- la evaluación de los aprendizajes,
- los exámenes finales, tradicionalmente presenciales, entre otros.

El equipo de cátedra, en contacto constante, fue flexibilizando la propuesta, resignificando certezas sobre las prácticas de enseñanza y aprendiendo a navegar la incertidumbre propia de la situación actual. Esta situación requirió de una planificación semana a semana, se trabajaba en ciclos cortos de un mes y se profundizaban temas en los sucesivos tratamientos.

Otra de las tensiones fue la *tensión irreductible con las herramientas*, una constante cuando de utilizar tecnologías se trata (Wertsch, 1998). Esta tensión se produce entre agentes y modos de mediación, en este caso, y es propia de las acciones que se realizan en la cátedra en pos de la enseñanza. Irreductible, ya que no se pueden reducir las acciones que se realizan al análisis de la herramienta o tecnología a utilizar. Su solo uso no soluciona

mágicamente los problemas. De esta manera, la cátedra adhiere a Wertsch, cuando afirma que “cualquier intento de reducir la descripción de la acción mediada a alguno de esos elementos corre el riesgo de destruir el fenómeno en observación” (1998, p. 51). Es interesante plantearse: ¿qué son las herramientas sin las personas que las utilizan, sin las personas a quienes son dirigidas, sin los objetivos que se persiguen con su utilización?

Este año se produjo un reencuentro con herramientas que, si bien han permitido enriquecer los aprendizajes en años anteriores, en este contexto fueron puestas en duda y en algunos casos reemplazadas, repensadas o cuestionadas luego de su aplicación. Un encuentro también con una gran variedad de herramientas nuevas que fueron analizadas, investigadas y probadas previamente entre los docentes para pensarlas como parte de estrategias de acción y determinar si realmente podían cumplir con los objetivos didácticos y de aprendizaje. Por ejemplo, fue necesario reemplazar la herramienta Miro por Google Jamboard, ya que, si bien Miro poseía mayores posibilidades, Jamboard no requería descargar una aplicación y crear una cuenta para el uso. Esta ventaja aumentó la participación de estudiantes que tenían un acceso limitado a través de un dispositivo electrónico como un celular. Una situación similar se dio con la herramienta CmapTools, que no produjo los resultados esperados, principalmente por las dificultades técnicas para trabajar de forma colaborativa y sincrónica de manera remota.

La incorporación tanto de las herramientas efectivamente utilizadas en la cursada como de aquellas que se dejaron atrás implicó un complejo trabajo de fondo que involucró atender no solo las especificidades de dichas herramientas, sino también las características de los estudiantes, sus contextos, las posibilidades reales de aplicación, las capacidades de los docentes respecto a su utilización y el grado de acompañamiento en su uso, entre otros. En la interrelación entre

dichos elementos se originaron las tensiones inevitables ya referidas, las cuales se traducen en momentos de reflexión y cuestionamientos como ¿qué herramientas utilizar y por qué?, ¿cuáles son sus potencialidades y sus pendientes de actualización?, ¿sirven a los propósitos de la asignatura? Estas son algunas de las preguntas que giran alrededor del trabajo con herramientas tecnológicas, que van en línea con la perspectiva adoptada por Tecnología Educativa como disciplina sustantiva, interdisciplinaria y compleja.

## Algunas reflexiones preliminares y siempre provisionarias

La situación de pandemia generó un contexto nuevo e inesperado, con mucha incertidumbre. Provocó momentos de profunda reflexión y reestructuración durante el proceso de la propuesta pedagógica diseñada previamente por el equipo de docentes y estudiantes adscritos de Tecnología Educativa.

Cada viernes a las 16 horas, de manera remota y en pantuflas, se convirtió en un momento de encuentro irremplazable. Se generó una dinámica de trabajo que permitió alcanzar los mismos objetivos que en una cursada presencial. El nuevo contexto permitió poner en práctica y a prueba todo el conocimiento del equipo, invitando a aprehender significativamente el sentido de la labor docente en la disciplina.

De igual manera, es posible sostener la convicción de que, sopesando las oportunidades y las tensiones surgidas durante la experiencia vivida, las posibilidades y buenas prácticas se imponen sobre los inconvenientes encontrados. Fue tan bien aprovechada cada situación de interacción con el grupo de estudiantes, cada recurso pedagógico y herramienta que no se hubiese logrado una experiencia igual en otro contexto.

A modo de cierre y en función de conocer las opiniones del grupo de estudiantes, se propuso el envío de

breves mensajes de audio respondiendo a la pregunta “¿Cuáles son los principales aprendizajes que se llevan de la asignatura?”. También se ofreció la opción de recuperar aquellas experiencias que consideraron buenas prácticas. El resultado fue una polifonía potente, enriquecida por experiencias diversas y que, en todos los casos, recuperan una experiencia movilizando en el recorrido por la asignatura.

A continuación se presenta esa polifonía (Zangara, 2014): <https://soundcloud.com/alejandra-zangara/tecno-edu-2020-kelin/s-U61gOVJ-Gkl1>

Como mensaje final, y nuevamente trazando puentes con otras disciplinas, en este caso el teatro, el siguiente fue el mensaje de cierre de cursada.

Como lo describe Jacques Rancière (2010) en *El espectador emancipado*,

la invitación a los estudiantes fue a construir su propia #TecnoEduUNLP con los trazos que les hubieran resultado significativos de la elección de contenidos realizada y las metodologías implementadas, para mostrarles así la perspectiva de la cátedra sobre tecnología educativa y el mundo.



**El/La espectador/a  
compone su propio poema  
con los elementos del  
poema que tiene adelante**



**¡Lxs invitamos a  
crear su propia  
#TecnoEduUNLP!**

## Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2019). *The game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Cabero, J., Bartolomé, A. y Cebrián-de-la-Serna, M. (1999). *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=6xKvCtBC3Vs&app=desktop>
- Litwin, E. (Comp.). (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Messina, L., y Travieso, M. (2017). *El modelo educativo centrado en el estudiante*. Buenos Aires: CEDU-IUPFA.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Wertsch, J. (1998). Propiedades de la acción mediada. En J. Wertsch: *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Zangara, A. (2014). *Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o... una brújula en el mundo de la virtualidad*. Universidad Nacional de La Plata.

**Participación de autoría:** 1. Descripción de la experiencia. 2. Redacción del manuscrito. 3. Aprobación de la versión final del manuscrito. Mauro Travieso: 1, 2, 3. Alejandra Zangara: 1, 2, 3. Milka Ivanoff: 1, 2. Micaela Massini: 1, 2. Manuela López: 1, 2



# NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia COVID-19

NortheastOnline: CENUR Northeast's experience in COVID-19 contingency

NordesteOnline: experiência do CENUR Nordeste na contingência COVID-19

Ana María Casnati

Mariana Porta Galván

Virginia Solana

Cecilia Marrero

Universidad de la República,  
Uruguay

anacasnati@gmail.com

## Historia Editorial

Recibido: 29/05/2020

Aceptado: 25/07/2020

## Citación recomendada

Casnati, A., Porta, M., Solana, V., Marrero, C. (2020). NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia COVID-19. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

El 31 de marzo de 2020, el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República establece que la enseñanza se organice sostenida en plataformas digitales durante 2020, asegurando el dictado de los cursos sobre esta base, de modo de poder mantener las medidas de distanciamiento físico que la emergencia sanitaria requiere. Atendiendo a esta circunstancia, en el novel CENUR Noreste surge un grupo de docentes, NoresteOnline, que resuelven colaborar con apoyo organizativo y metodológico para los cursos en modalidad remota, a los efectos de dar sostén a los actores con mayores dificultades para el desarrollo de su trabajo en tales circunstancias. El objetivo del grupo es apoyar al equipo docente de la región en el diseño y rediseño de actividades de enseñanza y aprendizaje en línea mediante acciones y dispositivos de asistencia y asesoramiento, para lo cual promueven la conformación de una comunidad de aprendizaje haciendo uso de recursos educativos abiertos. Se trata de organizar, diseñar y administrar estos recursos y proponer actividades de enseñanza de acuerdo a las necesidades relevadas. También es un objetivo específico presentar diversas iniciativas para mantener el contacto con los estudiantes en forma virtual, especialmente con quienes ingresan por primera vez a la universidad. Este trabajo muestra la forma en que la comunidad de docentes del CENUR Noreste responde a la contingencia; describe el proceso de gestación del grupo, las diferentes estrategias de trabajo y realiza un análisis somero desde las dimensiones pedagógica, didáctica, comunicativa y de construcción universitaria. Se apunta a atender algunos aspectos que se consideran fundamentales en el contexto de la pandemia, en el sentido de asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades, para no dejar a ningún estudiante rezagado y contribuir a sostener la educación como un continuo a fin de preservar la no interrupción de las trayectorias educativas.

## Palabras clave:

Comunidad de aprendizaje, enseñanza remota, TIC.

## Abstract

On March 31, 2020, the Central Board of Directors of the University of the Republic (Udelar) established that teaching be organized sustained on digital platforms during 2020, ensuring the delivery of courses on this basis, in order to maintain the measures of physical distancing that the health emergency required. In response to this circumstance, in the new CENUR Northeast, a group of teachers emerged, NoresteOnline, who

*decided to cooperate with organizational and methodological support for emergency remote teaching, in order to provide support to the actors with greater difficulties for the development of their work in such circumstances. The objective of the group was to support the teaching team in the region in the design and redesign of online teaching and learning activities through actions, assistance and advice devices, promoting the development of a learning community, making use of open educational resources. Actions aimed at organizing, designing and managing these resources and proposing teaching activities according to needs identified. It was also a specific objective to present various initiatives to maintain contact with students virtually, especially aiming at those who are entering the university for the first time. This work shows the way that the CENUR Northeast teaching community managed to respond to the contingency, by describing the gestation process of the group, the different work strategies, a brief analysis from the pedagogical, didactic, communicative and university construction dimensions. It aims to address some aspects that are considered fundamental in the context of the pandemic, in the sense of ensuring the right to higher education of all people in a framework of equal opportunities, so as not to leave any student behind, contributing to sustain education as a continuum in order to preserve the non-interruption of educational trajectories.*

### **Keywords:**

Learning community, remote teaching, ICT.

### **Resumo**

*No día 31 de marzo de 2020, o Consello Directivo Central da Universidade da República (Udelar) establece que o ensino deve se organizar por meio das plataformas digitais durante o 2020, de forma de garantir o ditado dos cursos sob esta base, de forma de manter o distanciamento físico que a emergência sanitária requer. Atendendo a essa circunstância, no recente CENUR Noreste surge um grupo de docentes, NoresteOnline, que decidem colaborar dando apoio organizacional e colaborativo aos cursos em modalidade virtual com o intuito de dar suporte aos atores com maiores dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho neste cenário. O objetivo do grupo é apoiar a equipe docente da região na elaboração e reelaboração de atividades de ensino e de aprendizagem online por meio de ações e de dispositivos de assistência e de aconselhamento, impulsionando a construção de uma comunidade de aprendizagem, a través do uso de recursos educativos abertos. Trata-se de organizar, projetar e administrar esses recursos e propor atividades de ensino em função das necessidades coletadas. Igualmente, um objetivo específico é apresentar diversas iniciativas para manter o contato com estudantes de forma virtual, especialmente aqueles que se incorporam à universidade pela primeira vez. Este trabalho mostra a forma em que a comunidade de professores do CENUR Noreste é capaz de responder à contingência, descrevendo o processo de execução, as diferentes estratégias de trabalho, uma breve análise em função das dimensões pedagógica, didática, comunicativa e de construção universitária. Aponta-se a atender alguns aspectos considerados fundamentais no contexto da pandemia, no sentido de garantir o direito à educação superior a todas as pessoas, na igualdade de oportunidades, com o fim de não deixar nenhum estudante preterido, ajudando a preservar a educação como uma constante, com a finalidade de evitar a interrupção das trajetórias educativas.*

### **Palabras-chave:**

Comunidade de aprendizagem, ensino à distância, TIC.

## **Introducción**

**E**l 13 de marzo de 2020, el gobierno uruguayo decreta la emergencia sanitaria en todo el país. Como consecuencia de ello, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República (Udelar, 2020) establece que “la enseñanza se organice sostenida en plataformas digitales [...] para asegurar el dictado de los cursos [...] de modo de po-

der mantener las medidas de distanciamiento físico que la emergencia sanitaria requiere”. La selección de recursos educativos para la enseñanza en línea exige reconocer diferentes posibilidades de acceso y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de adaptación de las unidades curriculares a las posibilidades de la enseñanza en línea.

Ante esta situación, en el novel Centro Universitario Regional (CENUR) Noreste surge un grupo de docentes conformado por integrantes

de las unidades académicas de enseñanza (UAE), de los polos Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) y Núcleo de Estudios Interdisciplinarios de Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), del Centro de Estudios de Frontera (CEF), así como del Ciclo Inicial Optativo del Área Social del Noreste (CIOS NE), quienes comprenden desde el inicio la necesidad de contribuir con apoyo organizativo y metodológico para la replanificación del semestre a los efectos de dar sostén a

docentes con dificultades para el desarrollo de su trabajo en tales circunstancias. El marco de referencia está dado por definiciones recientemente adoptadas por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) en el sentido de “asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación”. La pandemia genera una posibilidad real de que la crisis profundice las desigualdades existentes y genere otras nuevas.

De manera que los objetivos están dirigidos a contribuir a las actividades de enseñanza y aprendizaje en línea de los docentes del CENUR Noreste mediante la creación de un grupo de trabajo, NoresteOnline, que trabaja en consonancia con los lineamientos establecidos por el Plan de contingencia elaborado por ProEVA y vincula a la comunidad docente de la región al ecosistema digital de aprendizaje abierto desarrollado por el Departamento de Apoyo Técnico Académico (DATA) de la Comisión Sectorial de la Enseñanza (ProEVA, CSE, 2020). En este marco, se despliegan acciones y dispositivos de apoyo específicos que promueven la conformación de una comunidad de aprendizaje y recursos educativos abiertos. Al mismo tiempo, es un objetivo específico presentar diversas iniciativas para mantener el contacto con estudiantes de manera remota, especialmente los de primer ingreso a la universidad.

En definitiva, el objetivo de este trabajo es sistematizar el proceso emprendido y producir una interpretación crítica a partir de su ordenamiento y reconstrucción, como también explicitar la lógica y el sentido del proceso vivido en ella: los diversos factores que intervienen, cómo se relacionan entre sí y por qué ocurre de ese modo. La sistematización produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora, tan nece-

saria en el actual contexto de pandemia (Jara, 2013). Se busca, por tanto, penetrar en el interior de la dinámica de la experiencia compartida, recorrer sus diferentes etapas, identificar las interacciones, redes y relaciones generadas, a los efectos de extraer aprendizajes que contribuyan a enriquecer la teoría y mejorar la práctica (Jara, 2018). En esta sistematización se presentan algunos antecedentes que contribuyen a comprender la forma de gestación del grupo, luego se relatan las experiencias y se desarrollan brevemente las estrategias de trabajo. A continuación se realiza un análisis somero desde las dimensiones pedagógica, didáctica, comunicativa y de construcción universitaria. Finalmente, se destacan algunos aspectos que se consideran fundamentales en el contexto de la pandemia en el sentido de asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas, en un marco de igualdad de oportunidades, contribuyendo a sostener el aprendizaje como un continuo sin interrupciones en las trayectorias educativas.

### Antecedentes

Los docentes que integran esta experiencia comienzan a trabajar en 2017 en la ejecución de un proyecto aprobado por la CSE para fortalecer la formación didáctico-pedagógica de los docentes de la Udelar en el interior del país en el área educación y tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a fin de optimizar el uso de los medios y recursos disponibles. Así, se constituye una comunidad de reflexión docente y un grupo de profesores para iniciar un proceso de aprendizaje colectivo que genera una red con espacios de intercambio que conforma una comunidad en enseñanza universitaria multimodal. Los principales antecedentes institucionales de los integrantes de este grupo docente son: a) proyecto “Generalización de uso educativo de TIC en la Universidad de la República” (proyecto TICUR);

b) Programa Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA); c) Programa Flor de Ceibo, y d) experiencia de docencia piloto “Hacia la conformación de un CIO social en la Regional Noreste, una experiencia de docencia regional multimodal” (Casnati, 2009, 2012, 2013; Casnati, Ribeiro, Borges y Galeffi, 2014; Porta Galván y Pérez Casas, 2012; Porta, 2016; Viera y Santo, 2013; Viera, Casnati, Porta, Pérez y Marrero, 2017; Porta, Casnati, Viera, Marrero, Álvarez y González, 2019). Estos antecedentes refuerzan la necesidad de generar espacios específicos para atender el proceso que enfrentan los docentes y la necesidad de enfocarse en la formación pedagógica, didáctica y comunicativa.

### Procesos y experiencias de NoresteOnline en contexto COVID-19

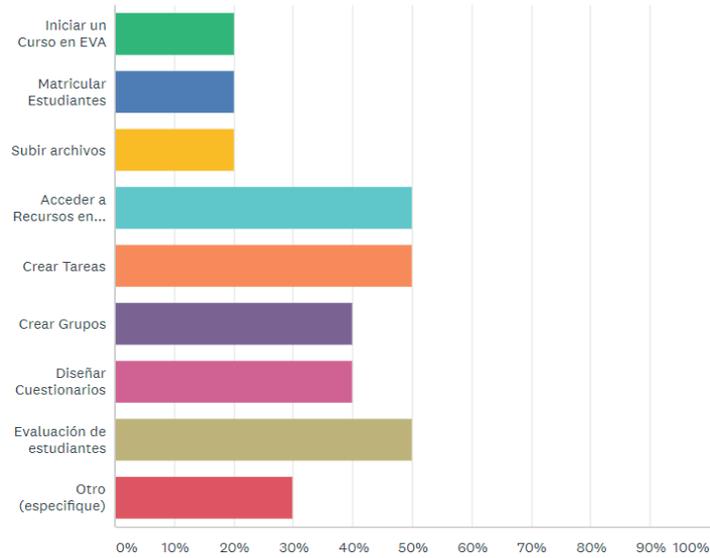
Para cumplir con los objetivos planteados, el grupo NoresteOnline propone y organiza diversas estrategias, que combinan acciones y dispositivos y que se van adaptando a las diversas situaciones generadas por la contingencia COVID-19. A continuación se describen las etapas y las acciones implementadas a medida que se conocen las necesidades planteadas por los actores del CENUR Noreste. Al final del apartado se consideran algunas dificultades observadas durante el proceso y la forma en que se fueron solucionando.

#### A. Acciones etapa 1 (coincidente con el Plan de contingencia de ProEVA)

En esta primera fase se crea un correo (NoresteOnline@gmail.com) para que los grupos de docentes planteen las dificultades que visualicen ante la exigencia de modificar su propuesta educativa y tener que implementar otras opciones y dispositivos *online* a los efectos de interactuar con los estudiantes. Paralelamente se generan

### Sobre cuál de estos temas es tu consulta?

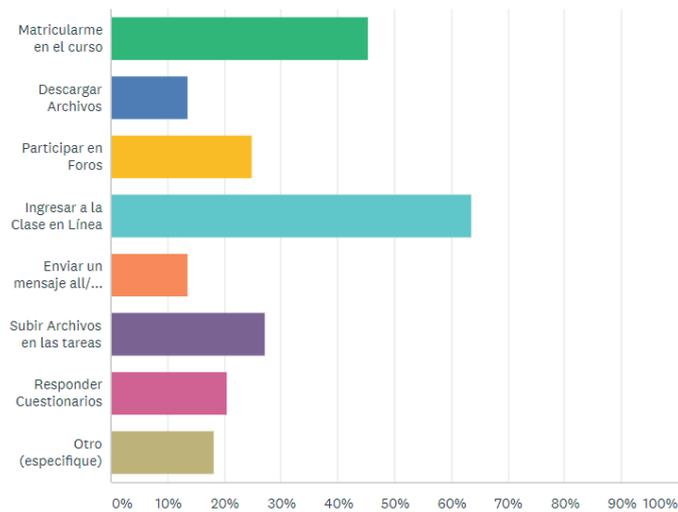
Answered: 10 Skipped: 0



**Figura 1:** Distribución de porcentajes de acuerdo a las respuestas de los docentes del CENUR Noreste sobre los temas consultados.  
Fuente: Elaboración propia.

### Sobre cuál de estos temas es tu consulta?

Answered: 44 Skipped: 1



**Figura 2:** Distribución de porcentajes de acuerdo a las respuestas sobre los temas de consulta por parte de los estudiantes del CENUR Noreste.  
Fuente: Elaboración propia.



estudiantes que no tienen acceso a internet).

c. Objetivos del aprendizaje según áreas de conocimiento, objetivos cognitivos, afectivos (actitudes) y de comportamiento.

d. Criterios de desempeño aceptable del estudiante (producción de rúbricas).

e. Selección y organización de procedimientos de enseñanza (en contextos en EVA y para estudiantes que no tienen acceso a internet).

f. Recursos disponibles en EVA y en otros sitios de internet.

g. Selección de procedimientos de evaluación; adecuación a un sistema virtual, a los objetivos y contenidos del curso, según modalidades (formativa, sumativa).

h. Posibles técnicas o instrumentos de evaluación (cuestionario, trabajo escrito sobre un tema, pruebas de múltiple opción).

i. Estrategias de comunicación con los estudiantes en la enseñanza remota.

Este temario se desarrolla a partir de abril en cuatro conversatorios hasta el final del semestre. El grupo NoresteOnline plantea un tema en cada sesión, presenta algunas breves consideraciones y luego se abre un espacio para que cada docente consulte, cuestione, reflexione y plantee sus reales preocupaciones o problemas en la práctica. A su vez, en el sitio de EVA de NoresteOnline se incluyen materiales de consulta, tutoriales, infografías y enlaces a otras páginas de interés para los docentes. En cada uno de los cuatro conversatorios se registra una participación de entre 18 y 34 docentes.

Una de las necesidades señaladas por los docentes en los conversatorios se refiere a las competencias necesarias para un uso efectivo de la videoconferencia web. Dado este señalamiento, se elabora un instructivo para docentes, que apunta a optimizar la comunicación con los estudiantes en enseñanza remota mediante video-

conferencia web,<sup>3</sup> en el que se sugiere contemplar algunos detalles:

a. Colocar la cámara a nivel de la vista y mirar hacia el lente para provocar la ilusión de que mira a los estudiantes a los ojos.

b. Verificar la calidad del audio y realizar una prueba previa.

c. Preparar un espacio de trabajo con iluminación apropiada, sin interferencias, ruidos ni otros distractores posibles. Para esto, notificar a la familia a fin de evitar interrupciones.

d. En la medida de lo posible, usar conexión cableada ya que la velocidad de datos suele ser mayor y el wifi resulta más favorable que la conexión del celular.

e. Si se está en domicilio, evitar que otros miembros de la familia consuman ancho de banda durante la videoconferencia.

#### *C. Acciones etapa 3. Consultorios de apoyo a la modalidad remota*

Para el segundo semestre, NoresteOnline organiza una nueva modalidad que responde específicamente a las necesidades de los docentes en forma personalizada. Para esto se adapta una experiencia previa denominada *laboratorios en enseñanza multimodal* (Casnati y Marrero, 2019), que se transforma en *consultorios de apoyo a la modalidad remota*. Los docentes interesados plantean sus requerimientos por correo y la clínica se integra con docentes del equipo NoresteOnline. En este ámbito se propone una modalidad de intercambio conversacional que dé lugar al planteo de inquietudes del docente y su problemática específica, situada en la especialidad de su disciplina y vinculada a su experiencia docente previa. Se advierte que las especificidades de las asignaturas y los requerimientos pedagógicos y didácticos generan un intercambio muy rico y constructivo en lo que refiere a las necesidades de adaptación

de un curso presencial o semipresencial a la contingencia actual.

En estos encuentros, el colectivo docente despliega una gran variedad de situaciones. Desde conocimientos muy parciales hasta un amplio rango de habilidades para la enseñanza remota, según el grado de integración de TIC y su articulación con los objetivos curriculares. Los planteos se orientan hacia qué rediseños son necesarios, tanto a nivel de planificación como de prácticas y recursos educativos, de manera de adaptar la enseñanza del contexto presencial a los entornos virtuales, sea videoconferencia web o plataforma EA.

#### *D. Dificultades detectadas a nivel de infraestructura tecnológica*

Las dificultades que NoresteOnline ha encontrado se refieren a los problemas de conectividad, disponibilidad de salas Zoom o Webex, que en el transcurso del semestre se fueron solucionando. Dado que toda la institución universitaria se vio obligada a funcionar de manera remota, los sitios de EVA debieron “migrar” para mejorar su desempeño. Estas “migraciones” o traslados a nuevos espacios más adecuados en EVA generan ciertos sobresaltos y sorpresas en el desempeño docente y en el aprendizaje del estudiante. No hay duda de que estos eventos forman parte de la incertidumbre que apareja el contexto COVID-19.

### **Análisis del proceso**

La pandemia, al determinar el cierre de las instituciones educativas, provoca una alteración drástica y un cambio obligatorio hacia las mediaciones tecnológicas (Rama, entrevistado por Benito, 2020). Ha implicado desafíos de adaptación que cuestionan los sistemas tradicionales basados en la

3 Aportes adaptados de Teleconsultas, Departamento de Informática, CAMCEL FEPREMI Cooperativa Asistencial Médica de Cerro Largo, Federación de Prestadores Médicos del Interior.

clase magistral y constituyen oportunidades para repensar la enseñanza (Bates, 2020). Enfrentados a lo urgente, los docentes han encontrado enormes limitaciones. Así, los hogares donde residen estudiantes y docentes presentan dificultades de conectividad y de equipamiento. También se manifiestan déficits de capacitación y dificultades para cambiar comportamientos de un día para el otro. Sumada a problemas de gestión de cursos, esta problemática supera la capacidad de trabajo de todos los involucrados en el acto educativo.

En el CENUR Noreste, algunas carreras, como el CIO del Área Social, la Tecnicatura en Desarrollo Sustentable y la Tecnicatura en Administración, la Licenciatura en Gestión de Recursos Naturales, la Licenciatura en Enfermería y la Tecnicatura en Bienes Culturales, ya tenían modelos con recursos, capacitaciones y pedagogía con TIC. Por otra parte, en el CENUR Noreste se alojan los polos Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE) y Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF), que han participado en la sistematización y el apoyo a la inclusión de tecnologías en la enseñanza. A su vez, en cada una de las sedes las UAE disponen de algunas herramientas y posibilidades que contribuyen a la coordinación, articulación y dinámica del grupo NoresteOnline.

Este agrupamiento, de muy reciente creación (octubre, 2019), percibe la posibilidad de uso de esquemas híbridos, en los que también se incluyen las plataformas Zoom, Webex o Big Blue Bottom de EVA, y se propone reflexionar sobre las prácticas en colectivo y complejizar en forma crítica la tarea docente para evitar que lo urgente condicione la vivencia del acto educativo. En ese sentido, Carlos Skliar manifiesta en una entrevista reciente:

La tecnoeducación crea la falsa idea de la disponibilidad. Lo que antes era un espacio-tiempo consagrado

a la tarea de educar se ha vuelto una cuestión de disponibilidad. No sólo ha aumentado el trabajo: ha aumentado la reunión por el trabajo. [...] Estoy seguro de que nadie quiso ser educador para eso. Aquí está la mezcla entre disponibilidad y disposición. (Yaccar, 2020)

Como resultado de la sistematización, se ha generado un espacio de “disposición” al encuentro que adopta diferentes estrategias frente a las necesidades planteadas por los propios actores, lo cual ha contribuido a construir universidad en la región y a dinamizar las prácticas educativas adaptándolas a la realidad del contexto. A partir de esta experiencia, a continuación se analizan específicamente algunas dimensiones del proceso de manera somera.

### Dimensiones de análisis

Para el análisis de la experiencia se abordan las dimensiones pedagógica y didáctica en enseñanza universitaria, la dimensión comunicativa con un enfoque tecnosocial y la construcción universitaria en la región Noreste. La complejidad de la situación merece también otros abordajes, pero se opta por realizar un recorte y se rescatan especialmente estos.

#### *Dimensión pedagógica y didáctica*

La integración interdisciplinaria, tanto del equipo docente como de los participantes, constituye un elemento enriquecedor de la experiencia educativa con expresión en el propio acontecer. En todo el proceso se produce explicitación de roles, organización de actividades y negociación del funcionamiento grupal, lo que determina un clima dinámico y proactivo con el sentido de contribuir al aprendizaje. Surge así un importante componente afectivo y de acompañamiento capaz de contrarrestar los

temores y prejuicios que tanto estudiantes como docentes manifiestan al verse enfrentados a un aprendizaje que se puede calificar como poco cercano y de escasa calidez humana. Se advierte la necesidad de que los docentes se muestren como personas abiertas, cercanas, flexibles, pero rigurosas, en sintonía con las exigencias de la universidad.

Un tema específico que irrumpe con mucha fuerza es la forma de evaluación, entendida esta como evaluación formativa y no aquella que tiene como objetivo medir, calificar o corregir (Álvarez Méndez, 2001). La evaluación relacionada con el uso de TIC no se reduce a transferir modelos de evaluación tradicionales a entornos virtuales o analizar si es necesario generar nuevas concepciones relacionadas con los propósitos y formas de evaluación. La evaluación debe ser parte de la propuesta educativa y debe estar pensada con el fin de auxiliar al estudiante en la adquisición de los conocimientos y en el desarrollo del pensamiento crítico (López Aymes, 2012). Lo importante son los fundamentos pedagógicos que sustentan una evaluación auténtica en los entornos virtuales, qué oportunidades de aprendizaje y evaluación se pueden crear con las TIC o en qué aspectos se enriquecen o empobrecen actuaciones tanto de los profesores como de los estudiantes. En esta línea, Lafuente Martínez (2003) plantea: “Ambos ingredientes —pedagógicos y tecnológicos— suelen aparecer de manera integrada en el marco de la planificación, dando lugar al diseño tecnopedagógico” (p. 41). Para este autor, la tecnología ha de estar al servicio de estudiantes y docentes, y oficiar de herramienta que permita desarrollar prácticas de evaluación que funcionen como auxilio pedagógico y generen en el alumno autonomía en la elaboración de tareas y “la construcción de sistemas de significados cada vez más coincidentes con los del profesor” (Lafuente Martínez, 2003, p. 43).

Cuando se evalúan los aprendizajes, de cierta forma se considera la propia

planificación educativa. En ese sentido, la posibilidad de crear rúbricas puede contribuir a facilitar el proceso de evaluación. En última instancia, la evaluación constituye un método para procesar y adquirir las evidencias necesarias para mejorar la forma de enseñar y aprender; es decir, la evaluación, en su función pedagógica, ha de ser formativa y, por lo tanto, brindar información para retroalimentar y reorientar la práctica docente (Anijovich y Cappelletti, 2018). Esta situación debe ser contemplada como un desafío para la creatividad y la innovación. Desde esta mirada, NoresteOnline plantea la necesidad de diseñar procedimientos alternativos a los que cada docente estaba aplicando, de manera de responder a los objetivos de los cursos manteniendo el rigor y la calidad educativa. Se percibe que el docente define qué tipo de evaluación le interesa y qué tipo de aprendizajes desea evaluar; puede ser la adquisición de un conocimiento como contenido, como desempeño específico, como competencia. Si se trata de evaluar el resultado de un aprendizaje en un curso, el docente determina el tipo de aprendizaje que evalúa, la forma de hacerlo y el criterio para la corrección o rúbrica, lo que precisa ser adaptado a una enseñanza remota aprovechando las herramientas disponibles en el Entorno Virtual de Aprendizaje de Udelar.

#### *Dimensión comunicativa*

Para el abordaje de esta dimensión se apela a un enfoque de análisis sociotécnico (AST) que contribuye a comprender el uso de la tecnología como una construcción social y toda construcción social como tecnológica (Marrero y Casnati, 2020). Se analiza la relación entre lo tecnológico y lo social (cultural, político, económico, etc.) de manera integrada (Juárez y Becerra, 2012; Garrido y Lalouf, 2012). Un sistema tecnológico-social (STS) se concibe como soporte conceptual y material del diseño, la implementación y la gestión de TIC

para el desarrollo inclusivo sustentable. Los STS son sistemas heterogéneos constituidos por actores, artefactos, comunidades y tecnología orientados a generar dinámicas de y para la inclusión social y económica a fin de democratizar la toma de decisiones tecnológicas y de desarrollo sustentable (Thomas, Juárez y Picabea, 2015). Estos sistemas organizan acciones de diseño de productos, procesos y tecnologías focalizados en relaciones problema-solución inclusivas.

Sin duda, NoresteOnline es el paso inicial para la conformación de una comunidad de aprendizaje profesional académico docente (Czerwonogora y Rodés, 2019) y en su desarrollo se percibe la complejidad de las interacciones entre actores (docentes, estudiantes, técnicos), artefactos (computadoras, tablets, celulares, plataformas comunicacionales, programas y aplicaciones) y comunidades educativas (Sede Rivera, Sede Tacuarembó, Sede Cerro Largo). Al considerar el ambiente generado por la comunidad de aprendizaje NoresteOnline como un STS, es posible comprender que los procesos tecnológicos y sus dinámicas de innovación son caminos de coconstrucción sociotécnica de actores y artefactos. En estas interacciones grupales surgen las siguientes interrogantes que involucran la dimensión comunicacional: ¿qué actitudes asumir en la comunicación virtual?, ¿cómo demostrar y generar interés con los estudiantes? Al buscar las respuestas se plantea la necesidad de generar compromiso estimulando la participación tanto a nivel docente como estudiantil. El compromiso mutuo entre estudiantes y docentes constituye un acto de creación. Sin compromiso resulta difícil coordinar acciones y generar confianza. Ese compromiso requiere ser estimulado a través de las pantallas por Zoom o por Webex, las plataformas disponibles de la Udelar. Los docentes necesitan generar confianza en las interacciones con los estudiantes a través de los dispositivos tecnológicos. La confianza se sustenta en las conversaciones que se producen o que no se generan, y a

pesar de la distancia, en la educación remota las emociones y la corporalidad se mantienen “del otro lado de la pantalla”. La confianza se transmite en el intercambio y es la base de los vínculos que se construyen en el día a día a pesar del distanciamiento sanitario. Entusiasmar y promover ambientes de confianza que incentiven a los estudiantes en su desarrollo estimulando un pensamiento reflexivo es uno de los aspectos que han motivado al grupo NoresteOnline. Como resultado, se percibe que las TIC ejercen agencia, no de manera autónoma, sino a partir de su integración a las dinámicas de redes de actores y artefactos y la capacidad de conectar elementos y construir relaciones. A su vez, condicionan estructuras, costos de producción y acceso. Las TIC también aportan a la resolución de los problemas (y a veces participan en ella) y contribuyen activamente a las dinámicas provocadas por la emergencia sanitaria.

#### *Dimensión de construcción universitaria*

El CENUR Noreste de la Udelar es el último creado, a partir de una resolución del CDC en octubre de 2019. Esta región tiene características geográficas, productivas, sociales y culturales particulares. Es extensa, escasamente poblada, con núcleos poblaciones distantes, próxima a la frontera con el estado de Río Grande del Sur (Brasil), con un perfil productivo predominantemente agropecuario y comercial. En este contexto, se establecen carreras que incluyen las macroáreas, junto a polos de investigación que radican docentes con altos grados y extensa carga horaria. Sin duda, las organizaciones como el CENUR Noreste constituyen unidades sociales que formalizan espacios de articulación de aprendizajes y es imprescindible comprenderlas como ejes capaces de promover transformaciones sociales al mismo tiempo que ellas se transmutan (Casnati, 2015). Entendiendo el desarrollo como un proceso de ampliación de las opcio-

nes de las personas para planear y concretar sus vidas de forma propia y apropiada, NoresteOnline promueve un proceso colectivo que intenta brindar una respuesta a la enseñanza remota de acuerdo a la complejidad de la emergencia. Al pensar en procesos colectivos es necesario comprender que las personas tienen concepciones e intereses que precisan armonizar para lograr un objetivo común. De este modo, las iniciativas de nivel local están condicionadas por las formas que tienen las comunidades de construir consensos y gestionar los conflictos que surgen durante el proceso (Dubois, 2015). Desde este punto de vista, es indispensable la creación de un horizonte común para poder compartir, reflexionar y revisar las prácticas de manera conjunta. Esa posibilidad surge con NoresteOnline, que genera una estrategia para contribuir a la enseñanza remota en respuesta a su ambiente y adecuada a un tiempo histórico. Esta sistematización considera la riqueza de vivencias que adquieren significado para la construcción de universidad con el objetivo de disminuir las desigualdades sociales en el noreste de Uruguay. Se describen acontecimientos basados en datos concretos para comprender lo que significa estar en el lugar. Como resultado, se reflexiona sobre las experiencias en tanto “emergentes” de una estrategia de construcción universitaria. Mintzberg (2003) explica que el concepto de *estrategia* indica una idea de planificación deliberada y calculada, pero, para el caso NoresteOnline, enfrentado a un contexto de pandemia. Por tanto esta visión ignora otra alternativa del concepto estrategia como proceso de aprendizaje, de acciones resultantes del comportamiento de las personas. Mintzberg, por otro lado, explica que es preciso reconocer dos facetas diferentes en una estrategia: una deliberada y otra emergente. Los dos procesos forman un continuo en el que la estrategia creada o pensada en un mundo ideal y aquella basada en el mundo real pueden llegar a coincidir en cierto lugar (Mintzberg y Quinn, 2001).

En este caso, las “estrategias pensadas” son las posibilidades generadas previamente por los docentes integrantes de NoresteOnline que participan y producen deliberadamente situaciones para construir conocimiento, competencias y habilidades con TIC en lugares donde no existen antecedentes. Las actividades desarrolladas para sortear las dificultades generadas por la contingencia constituyen el acontecimiento que emerge y facilita las respuestas a las necesidades de los estudiantes y docentes. La estrategia aparece como resultado de una serie de acontecimientos que surgen en el CENUR Noreste en respuesta a un ambiente y adecuada a un tiempo histórico. NoresteOnline construye una estrategia que no está explícitamente formulada, relacionada con un proceso que responde a demandas y necesidades de los actores en un territorio “virtualizado”. De esta forma, la estrategia puede ser considerada como una situación emergente que necesita sistematización, consecuente con una serie de decisiones y acciones emprendidas en contingencia. Mintzberg (2003) explica que la expresión “estrategia emergente” responde a una acción percibida como estrategia a medida que se desarrolla y apreciada incluso después de que transcurre. La reflexión resulta pertinente porque NoresteOnline como estrategia emergente contribuye al proceso descentralizador de la Udelar, adecuada a las exigencias geográficas y educativas en contexto de pandemia. Como resultado de este proceso, la institución resulta favorecida adecuándose y formalizando espacios de articulación.

## Conclusiones

En el CENUR Noreste existen iniciativas y propuestas de enseñanza que tienen la intención de llegar a estudiantes que se encuentran dispersos en el territorio a través de grupos docentes, también dispersos, para lo cual proponen un uso adecuado de las TIC. Por lo antedicho, cuando sur-

ge la necesidad perentoria de utilizar capacidades de las sedes del CENUR Noreste, resulta pertinente desarrollar esta experiencia sistematizada en el presente trabajo. Al afrontar la nueva situación de contingencia se comprende la necesidad de manejar un criterio de flexibilidad en la implementación de las nuevas modalidades de enseñanza.

Como ya se ha expresado, los integrantes de NoresteOnline se han enriquecido con el compromiso y el proceso realizado y en ese sentido es importante rescatar algunos aspectos relevantes. Desde el comienzo se adoptan una actitud y una conducta que implican que para escuchar es preciso indagar, y para esto, en enseñanza remota más que nunca es preciso utilizar la pregunta como recurso. A partir de la práctica con los colegas se comprende que es preciso dedicar tiempo a conversar y escuchar sensiblemente sobre el aprendizaje para identificar los aspectos relevantes. Se busca una retroalimentación para comprender contenidos y consignas, así como encontrar la forma de cautivar la atención y despertar la curiosidad en los estudiantes con herramientas que están disponibles en la red. Por otra parte, también se perciben algunos problemas de participación en las instancias en Zoom o Webex que se pueden relacionar con dificultades que presentan los estudiantes para relacionarse en forma remota y lo que estos momentos de intercambio significan para el proceso de aprendizaje y el desarrollo de su carrera profesional. Por eso es importante permitirles participar en el proceso de toma de decisiones con respecto a su proceso de aprendizaje: ellos pueden aportar sobre el método, el ritmo y el tiempo necesarios para la ejecución de tareas y condiciones.

En este camino emprendido, sin embargo, se han identificado algunos aspectos negativos, especialmente en lo que respecta a la conectividad de estudiantes que habitan en campaña o en zonas suburbanas que no logran conectarse a la red. Pero por otro lado, estudiantes que por razo-

nes laborales no pensaban ingresar a la universidad descubrieron una posibilidad de ingreso dada la actual disponibilidad de horarios en enseñanza remota. En lo que respecta al ejercicio de la docencia universitaria, se manifiesta tener una recarga de trabajo y un horario muy extendido que significa estar siempre conectados para responder a las necesidades de los estudiantes. Por esta razón, el proceso emprendido precisa continuar a par-

tir de nuevas estrategias de trabajo e investigación. El enfoque de trabajo de NoresteOnline se puede sintetizar en tres ejes: a) la construcción de una subjetividad e identidad pedagógicas en el desarrollo del ejercicio docente con TIC, ligada al CENUR Noreste; b) la formación en competencias didáctico-pedagógicas y comunicativas para el trabajo docente con TIC, y c) la conformación de una comunidad de práctica y aprendizaje para el de-

sarrollo profesional del docente en el CENUR Noreste. De esta forma, el equipo pretende aportar a la construcción del campo del aprendizaje académico, desde el noreste del país, mediante una serie de reflexiones, acciones y estrategias a partir del reconocimiento de aspectos significativos en cuanto a recursos, metodologías y procesos.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bates, T. (2020). What Teaching and Learning Centres should focus on in time of pandemic and beyond. Entrevista. *Online Learning and Distance Education Resources*. Recuperado de <https://www.tonybates.ca/2020/07/09/what-teaching-and-learning-centres-should-focus-on-in-time-of-pandemic-and-beyond-a-video-interview/>
- Benito, I. (2020, junio 14). Claudio Rama: “La pandemia generó una educación de emergencia desequilibrada”. *La Gaceta*. Entrevista. Recuperado de <https://www.lagaceta.com.ar/nota/847738/actualidad/claudio-rama-la-pandemia-genero-educacion-emergencia-desequilibrada.html> acces.14.06.2020
- Casnati, A. (2009). *Uso didáctico del software educativo en Ciencias Biológicas*. *Topos*, 2. CERP del Norte, ANEP.
- Casnati, A. (2012). Participación, interactividad y diálogo de saberes en Flor de Ceibo. *Poiésis*, 5, 920.
- Casnati, A. (2013). *Metodología de análisis de redes para el estudio de la interactividad en educación*. Jornadas de Investigación, Montevideo, UDELAR, FCS.
- Casnati, A., Ribeiro, C., Borges, H., y Galeffi, D. (2014). Interactivity in education: Social and complex network analysis. En C. Arcila Calderón, M. Calderín y C. Castro (Eds.): *An Overview of Digital Media in Latin America*. Londres: University of West London Press.
- Casnati, A., y Marrero, C. (2019, mayo). Cotidianidades en los procesos de desarrollo. En *Quinto Foro Bienal Iberoamericano de Estudios del Desarrollo*, Bogotá.
- Czerwonogora, A., y Rodés, V. (2019). Open Educational Practices and Open Science to face the challenges of critical Educational Action Research. *Open Praxis*, 11(4), 381-396. <https://doi.org/10.5944/openpraxis>
- Dubois, A. (2015). El desarrollo de capacidades como estrategia de cambio: Una experiencia colectiva de búsqueda de alternativas. España: Alboan, Comunidad Comparte. Recuperado de <http://desarrollo-alternativo.org/documentos/Desarrollo%20Capacidades.pdf>
- Garrido, S., y Lalouf, A. (2012). The socio-technical alliance. *Review of Policy Research*, 29(6), 733-751. INDEC. Recuperado de <https://www.indec.gob.ar/>
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, abril 6). *COVID-19 y educación superior: De los efectos*

- inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.* Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Jara, O. (2013). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles.* San José: CEP Alforja, Ceaal, Oxfam.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles.* Bogotá: CINDE.
- Juárez, P., y Becerra, L. (2012). *Alianzas socio-técnicas, estrategias y políticas para el desarrollo inclusivo y sustentable*, VI Congreso de ALACIP.
- Lafuente Martínez, M. (2003). *Evaluación de los aprendizajes mediante herramientas TIC.* Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41-60.
- Marrero, C., y Casnati, A. (2020). *La comunicación en ambientes multirreferenciales de aprendizaje en la universidad.* XV Congreso ALAIC, Colombia.
- Mintzberg, H. (2003, enero). Não faça planos. Trabalhe. (Entrevista). *Revista EXAME*, 38(1), 51-52, San Pablo.
- Mintzberg, H., Quinn, J. (2001). *O processo da estratégia* (3.ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Porta Galván, M., y Pérez Casas, A. (2012). *Redes y comunidades en entornos educativos virtuales: Aportes teóricos y análisis de casos.* FCS.
- Porta, M. (2016). Los desafíos de la integración de las TIC a las prácticas docentes. En Acevedo, K. Nossar y P.Viera (Comps.): *Miradas sobre educación y cambio.* Rivera: IVJBE.
- Porta, M., Casnati, A., Viera, P., Marrero, C., Álvarez, Y., y González, J. (2019). Estudio de competencias, percepciones y usos de TIC para la enseñanza multimodal. En F. Acevedo, K. Nossar y P.Viera (Comps.): *Docencia, aprendizaje y ciudadanía.* Universidad de la República.
- Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. (2020). *Plan de Contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Udelar.* Montevideo. Recuperado de <https://proEVA.Udelar.edu.uy/plan-de-contingencia-del-programa-de-entornos-virtuales-de-aprendizaje-de-la-Udelar/>
- Thomas, H., Juárez, P., y Picabea, F. (2015). ¿Qué son las tecnologías para la inclusión social? Bernal: UNQ.
- Universidad de la República, Consejo Directivo Central. (2020, marzo 13). Circular n.º 23-20.
- Viera, P., Casnati, A., Porta, M., Pérez, A., y Marrero, C. (2017). *Formación en docencia multimodal para los Centros Regionales de la Udelar (Uy).* CIFCOM, Memorias. Recuperado de <http://memoriascimted.com/wp-content/uploads/2016/02/Memorias-Sexta-Edicion-CIFCOM-2017.pdf>
- Viera, P., y Santo, E. (2013). Utilización de la plataforma Moodle como apoyo a las clases presenciales. *Debate Universitario*, 2(3). Recuperado de <https://issuu.com/gsgiba/docs/nro3completo>
- Yaccar, M. D. (2020, junio 29). Carlos Skliar: “Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están chicos y educadores”. *Página 12.* Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-co>

**Participación de autoría:** 1. Concepción y diseño del estudio. 2. Adquisición de datos. 3. Análisis de datos. 4. Discusión de los resultados. 5. Redacción del manuscrito. 6. Aprobación de la versión final del manuscrito. Ana Casnati: 1, 2, 3, 4, 5. Mariana Porta: 2, 3, 4, 5. Virginia Solana: 3, 4, 5. Cecilia Marrero: 3, 4.



# Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020

Virtual teaching and learning in the context of a pandemic

Ensino e aprendizagem virtuais no contexto de uma pandemia

Ivana Pequeño

Sebastián Gadea

Marcelo Alborés

Luciana Chivone

Carolina Fagúndez

Silvia Giménez

Ana Belén Santa Cruz

Universidad de la República,  
Uruguay

ipequeno@psico.edu.uy

## Historia Editorial

Recibido: 28/07/2020

Aceptado: 30/11/2020

## Citación recomendada

Pequeño, U., Gadea, S., Alborés, M., Chivone, L., Fagúndez, C., Gómez, S., Santa Cruz, A. (2020). Enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia. Experiencias y vivencias de docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología en el primer semestre del año 2020. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

La pandemia causada por el SARS-CoV-2 impactó en la forma en la cual se desarrollaban todas las actividades de nuestras vidas. En Uruguay, desde el 13 de marzo, cuando se confirmaron los primeros casos, se decretó el estado de emergencia sanitaria y el sistema educativo fue uno de los aspectos más radicalmente trastocados. La Facultad de Psicología de la Universidad de la República, como comunidad educativa, pudo sobrellevar las adversidades y lograr, en muy poco tiempo, una respuesta real para mantener el dictado de los cursos de manera virtual. Una vez finalizado el primer semestre, resulta de real importancia conocer cómo se vivenció la experiencia y qué valoración tienen concretamente los docentes y los estudiantes. La población de estudio del relevamiento se compone de estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología, el relevamiento fue realizado entre el 8 y el 22 de julio de 2020, a través de formularios online diseñados por el ProREn (Programa de Renovación de la Enseñanza). Se obtuvo una muestra de 693 estudiantes y 55 docentes. Se realizaron análisis descriptivos de dimensiones comunes a ambos cuestionarios. Las valoraciones generales muestran que el pasaje, de forma abrupta, hacia la virtualidad tuvo buenos resultados. No obstante, se observan diferencias en los relatos sobre los aspectos más vivenciales que traen docentes y estudiantes que nos advierten sobre los aspectos más vulnerables de cada población.

## Palabras clave:

Educación en línea, enseñanza virtual, pandemia, experiencias, Facultad de Psicología.

## Abstract

The pandemic caused by SARS-CoV-2 impacted on the way in which all activities of our daily lives were carried out. In Uruguay, since March 13<sup>th</sup>, when the first cases were confirmed, a state of health emergency was declared, with the educational system being one of the most radically affected aspects. The Faculty of Psychology at Universidad de la República, as an educational community, was able to cope with adversity and achieve, in a very short period of time, a real response in order to maintain the delivery of the courses in a virtual way. Once the first semester is over, it is vital to know how the new

reality was lived and experienced by students and teachers. This study analyzes the experiences of teachers and students at the Faculty of Psychology. The data was obtained through online forms designed by ProREn (Teaching Renewal Program) and applied from July 8<sup>th</sup> to 22<sup>nd</sup>, 2020. The sample of participants was of 693 students and 55 teachers. Descriptive analyses of common dimensions to both questionnaires were carried out. The general results show that the abrupt passage to virtual teaching was properly achieved with good outcomes. However, some dimensions of the experiences of students and teachers during this transition warn us about the most vulnerable aspects of each population.

### Keywords:

E-learning, virtual teaching, pandemic, experiences, Faculty of Psychology.

### Resumo

A pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 impactou na forma como todas as atividades do nosso dia a dia eram realizadas. No Uruguai, desde o 13 de março, quando foram confirmados os primeiros casos, foi declarada uma emergência sanitária, sendo o sistema educacional um dos aspectos mais radicalmente desestruturados. A Faculdade de Psicologia, como comunidade educativa, soube fazer frente às adversidades e alcançar, em muito pouco tempo, uma resposta real de forma a manter a entrega dos cursos de forma virtual. Terminado o primeiro semestre, é de real importância saber como foi vivida a experiência e qual a avaliação específica dos professores e alunos. A população de estudo da pesquisa é composta por alunos e professores da Faculdade de Psicologia, realizada entre os 8 e 22 de julho de 2020, por meio de formulários online elaborados pelo ProREn (Programa de Renovação do Ensino). Obteve-se uma amostra de 693 alunos e 55 professores. São realizadas análises descritivas de dimensões comuns a ambos questionários. As avaliações gerais mostram que a passagem abrupta dos cursos para a virtualidade teve bons resultados, porém se observam diferenças nas histórias sobre os aspectos mais vivenciais que professores e alunos trazem que nos alertam sobre os aspectos mais vulneráveis de cada população.

### Palavras-chave:

Ensino virtual; pandemia, experiências, Faculdade de Psicologia.

### Introducción

La pandemia causada por el SARS-CoV-2 impactó en la forma en la cual se desarrollaban todas las actividades de nuestras vidas, y el sistema educativo fue uno de los aspectos más afectados. El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) advierte que la pandemia ha causado el trastorno más grave registrado en los sistemas educativos en toda la historia, y que la educación superior sería el sector que podría experimentar los mayores índices de abandono escolar, así como una reducción de matrículas del orden del 3,5 %, lo que significa una pérdida global de 7,9 millones de estudiantes. Para paliar esta crisis, recomienda formular planes integrales para la reapertura de los centros escolares, proteger la financiación de la educación y colaborar para atenuar

las repercusiones negativas, incrementar la resiliencia de los sistemas educativos con miras al desarrollo justo y sostenible, replantear la educación y dinamizar el cambio positivo en materia de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2020).

La Universidad de la República (Udelar) alberga a 135.757 estudiantes activos que se distribuyen entre 28 establecimientos universitarios en todo el país, lo que comprende facultades, escuelas, institutos, centros universitarios regionales y el hospital universitario (Dirección General de Planeamiento [DGPlan], Udelar, 2019). El contexto de numerosidad de la Udelar, así como su peso significativo en la generación de conocimiento la convierten en un actor clave frente a la emergencia sanitaria causada por COVID-19.

Luego del primer comunicado emitido por el rector el 12 de marzo, ante la confirmación de los primeros casos de COVID-19 en nuestro país (13/3/20) se suspenden las acti-

vidades académicas. El 31 de marzo, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar resuelve suspender las actividades presenciales hasta que las condiciones sanitarias permitan su implementación en condiciones de seguridad, establece que la enseñanza se organice sostenida en plataformas digitales durante el resto del primer semestre de 2020 y garantiza la adecuación de las evaluaciones y el acceso a los medios apropiados para asegurar que todos los estudiantes se encuentren en condiciones de cursar en las modalidades establecidas (Rectorado, Udelar, 2020). La Udelar se abocó al diseño e implementación de dispositivos de enseñanza remota que permitieran sostener la educación superior en el marco de un plan de contingencia del Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA, Udelar, 2020a) a fin de minimizar las repercusiones académicas. En este se manifiesta que "las autoridades deben velar por la puesta en práctica de medidas que favorezcan

que los estudiantes sigan aprendiendo a pesar de la clausura temporal de las instituciones educativas, generando actividades que minimicen el sentido de aislamiento o inactividad”, y se agrega que “se debe tomar en cuenta la heterogénea realidad de docentes y estudiantes en cuanto a su experiencia con modelos de enseñanza con tecnologías digitales” (ProEVA, Udelar, 2020a). Asimismo, se sugiere que de ser necesario se busque asesoramiento en las estructuras conformadas por las unidades de apoyo a la enseñanza (UAE), articuladores de ProEVA y equipos docentes con experiencia en diseño y enseñanza con tecnologías digitales.

Rápidamente los distintos servicios universitarios se adhirieron a las disposiciones generadas en el nivel central y reafirmaron su compromiso con el mantenimiento de las tres funciones universitarias: *enseñanza, investigación y extensión*, aportando conocimientos y voluntades desde las especificidades de sus disciplinas.

### Respuesta de Facultad de Psicología a los desafíos de enseñanza virtual en contexto de pandemia

A partir de las disposiciones del rector, el domingo 15 de marzo la Facultad de Psicología (FP) publica un comunicado en el que insta a estudiantes y docentes a no concurrir en forma presencial a la institución y crea un comité de emergencia integrado por Decanato, los tres órdenes (estudiantes, docentes y egresado) y funcionarios que demostró rápida respuesta y sesionó por primera vez el 16 de marzo (FP, Udelar, 2020).

Por su parte, en lo que refiere al mantenimiento de la enseñanza y a las recomendaciones vertidas por el ProEVA, el mismo 16 de marzo se mantuvo una reunión entre Decanato, Dirección de Licenciatura y el Programa de Renovación de la Enseñanza (ProREn) en la que se acordaron los primeros pasos para dar

continuidad a la tarea de enseñanza. El 30 de marzo se dio comienzo a las actividades en línea, centralizadas en el espacio de cada unidad curricular obligatoria (UCO) en EVA.

El ProREn asume las responsabilidades asignadas anteriormente a la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE). La implementación de la Ordenanza de grado establece las UAE como estructuras académicas de integración multidisciplinaria que respaldan desde el punto de vista pedagógico los procesos de enseñanza y de aprendizaje y tienen entre sus principales cometidos el apoyo pedagógico a docentes y a estudiantes, la orientación a los estudiantes, el asesoramiento curricular y la promoción del desarrollo de la investigación educativa.

En consonancia, el ProREn se propone el objetivo de articular los diferentes programas y comisiones asesoras vinculados a la enseñanza en la FP, a fin de generar un espacio de diálogo para profundizar en lo referente a la política de enseñanza en las áreas de planificación educativa, de apoyo pedagógico-didáctico y de orientación al estudiante en su actividad curricular. En el contexto de emergencia sanitaria, el ProREn desarrolló diferentes líneas de trabajo con el objetivo de organizar los cursos del semestre impar con el fin de brindar apoyo a los docentes para el acompañamiento en la implementación de la enseñanza en la virtualidad. En primera instancia se creó el curso Espacio de Intercambio y Colaboración Docente, en EVA, con materiales y orientaciones en cuanto a formación a distancia, inclusión educativa y los recursos brindados por la plataforma, que permitió el intercambio docente. Paralelamente se conformó un grupo de trabajo con representación docente, de Decanato, de Dirección de Licenciatura y del ProREn para la migración y sostenimiento de los cursos y el posterior abordaje de las evaluaciones en la virtualidad. Se trabajaron temáticas referidas a la ética, al plano institucional y a los procedimientos, y se presentaron los recursos disponibles a los equipos docentes, tanto en el diseño, en la ge-

neración de la herramienta de evaluación como en la coordinación del calendario de evaluaciones parciales virtuales. El calendario necesitó ser cuidadosamente planificado, no solo para evitar la recarga de evaluaciones a los estudiantes, sino también para el cuidado de la plataforma y el soporte que puede brindar. Este grupo trabajó mediante encuentros virtuales semanales desde el 23 de abril, primero con los docentes del semestre impar y luego también con los del semestre par, y en coordinación con la Unidad de Informática (UI).

El 1.º de junio de 2020 el Consejo aprueba el protocolo para las evaluaciones a distancia creado por ProREn y la UI con el propósito de optimizar los recursos, así como el uso y cuidado del EVA para las evaluaciones en línea, teniendo en cuenta que la FP cuenta con más de 13.000 usuarios activos en la plataforma, lo que supuso un gran desafío. Por ello, al igual que en las evaluaciones presenciales, se solicitó abogar por el orden, la calma y la colaboración para que estas se desarrollaran del mejor modo posible. El 27 de julio se publica el protocolo para exámenes no presenciales del período julio-agosto.

La FP como comunidad educativa pudo sobrellevar las adversidades y lograr, en poco tiempo, una respuesta real para mantener los cursos del semestre impar. Una vez finalizado el primer semestre, resulta fundamental conocer cómo se ha vivenciado el proceso y qué valoración de la experiencia hacen docentes y estudiantes. Por eso nos planteamos el objetivo de conocer la percepción y valoración de docentes y estudiantes de la experiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual en contexto de pandemia en el semestre impar de 2020.

## Metodología

### Diseño

El trabajo, de corte transversal, es parte de un relevamiento que fue realiza-

do entre el 8 y el 22 de julio del año 2020, a través de formularios *online* diseñados por el ProREn. Para convocar y diseñar el cuestionario a estudiantes, se contó con la colaboración de la Unidad de Comunicación y se utilizaron la portada del sitio web de FP y la sección Estudiantes de Grado. Se diseñó una imagen para el *banner* de la portada del sitio. La convocatoria a completar el formulario también fue enviada a la base de estudiantes de grado en un boletín especial. Además, se difundió a través de las redes sociales de la facultad: Facebook, Twitter e Instagram. Los docentes fueron convocados por las secretarías de los institutos, y en casos particulares, como los de los docentes de optativas, se envió la convocatoria directamente a los mails institucionales personales.

### Población de estudio y muestra

La población de estudio se compone, por un lado, de 9.886 estudiantes de la FP; para definirla se tomaron como parámetro los usuarios en EVA con rol estudiante que accedieron por última vez luego del 01/01/2020. Por otro lado, los docentes que en el semestre impar dictaron clase en alguna de las modalidades: UCO, optativas, prácticas o proyectos.

El tamaño de la muestra estuvo sujeto al nivel de respuesta obtenido en el plazo del relevamiento. Por lo tanto esta no es representativa de la población estudiantil, y por las vías de divulgación utilizadas puede tener sesgos en los perfiles. No obstante, luego de depurar la base de datos obtenida verificando que las cédulas de las respuestas estuvieran dentro de bases de datos de los estudiantes activos en el semestre evaluado, se obtiene un considerable tamaño de muestra de 693 estudiantes, 7 % de la población de estudio.

Con respecto a los docentes, se obtuvieron en el formulario 59 registros,

de los cuales 4 accedieron al *link* mediante la opción de no aceptar participar en el relevamiento. Por esta razón, la información presentada corresponde a 55 docentes que completaron exitosamente el formulario.

### Cuestionarios

Para llevar a cabo los relevamientos se implementaron diferentes estrategias. A nivel estudiantil se creó un formulario en la página web de la facultad. El relevamiento interno hacia los docentes fue realizado mediante un formulario de Google. Ambos cuestionarios requirieron el consentimiento informado, atendiendo las consideraciones éticas, y se basaron en la normativa de la ley 18.331.

### Análisis

Se realizó un análisis descriptivo con las principales características para estudiantes y docentes, para lo cual se seleccionaron aquellas dimensiones de los relevamientos que dan cuenta de cómo se vivió la experiencia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje virtual en contexto de pandemia.

### Dimensiones

Se utilizan para el análisis descriptivo las siguientes secciones comunes de los cuestionarios: “Características de la muestra”, que permite detectar posibles sesgos en los perfiles; “Equipamiento y condiciones de trabajo/estudio”, para ahondar en las circunstancias a que asistimos en virtud de la situación de emergencia sanitaria y que el pasaje a la virtualidad implica para mantener las tareas de enseñanza y de aprendizaje, la conjunción del espacio personal y el laboral o de estudio en lo que refiere a tareas y cuidados; “Valoración sobre el cur-

so”, aspectos centrales de todos los cursos como la participación, el relacionamiento, el trabajo en equipo, la bibliografía, las evaluaciones, entre otros; “Vivencia personal de la experiencia de enseñanza” para docentes y “Vivencia personal de la experiencia de aprendizaje en contexto de pandemia” para estudiantes, en las cuales se aborda la dimensión personal y subjetiva de la vivencia como única y distinta y atendiendo al factor emocional, y “Valoración general”, que considera aspectos estructurales que conforman esta experiencia de enseñanza y de aprendizaje en la virtualidad.

### Resultados

Los resultados se presentan para docentes y estudiantes de forma separada. Se busca comprender sus particularidades en el tránsito de la experiencia de enseñanza o de aprendizaje en el nuevo contexto.

### Docentes

#### *Características de la muestra*

El formulario fue respondido por 42 mujeres y 13 hombres. El 67,3 % del total son docentes de UCO, el 20,0 % de Práctica, 9,0 % de Optativa y 3,6 % de Proyecto. Con relación a los institutos a los que pertenecen, del Instituto de Psicología Social 30,9 %, de Fundamentos y Métodos en Psicología, y Psicología, Educación y Desarrollo Humano 18,2 %, de Psicología Clínica y Psicología de la Salud 16,4 %. El nivel de respuesta fue de 29,4 % de los docentes del semestre impar.<sup>1</sup>

En cuanto a grado docente, tal como ocurre en su composición general, existe una clara predominancia de grados 2 (47,3 %); los grados contiguos (1 y 3) representan el 18,2 % cada uno.

1 Instituto de Psicología Social 48 docentes; Psicología Clínica 46; Fundamentos y Métodos en Psicología 40, y Educación y Desarrollo Humano 26. No se obtuvieron datos correspondientes al Instituto de Psicología y Salud.

Característica		Muestra de docentes	
		n	%
Género			
	Hombre	13	23,6
	Mujer	42	76,4
Docentes de			
	Optativa	5	9,1
	Práctica	11	20,0
	Proyecto	2	3,6
	UCO	37	67,3
Instituto al que pertenece			
	Fundamentos y Métodos en Psicología	10	18,2
	Psicología Clínica	9	16,4
	Psicología de la Salud	9	16,4
	Psicología Social	17	30,9
	Psicología, Educación y Desarrollo Humano	10	18,2
Grado docente			
	Grado 1	10	18,2
	Grado 2	26	47,3
	Grado 3	10	18,2
	Grado 4	6	10,9
	Grado 5	3	5,5
Carga horaria			
	menos de 20 horas	4	7,3
	entre 20 y 40 horas	45	81,8
	entre 40 y 60 horas	2	3,6
	DT	4	7,3
Otro trabajo			
	No	11	20,0
	Sí	44	80,0

**Tabla 1:** Características sociodemográficas y laborales de los docentes.

*Nota:* N = 55.

### *Equipamiento y condiciones de trabajo*

Todos los docentes realizaron las tareas desde su hogar, lo que pone en relevancia la importancia de tener buen equipamiento y buenas condiciones. El 92,7 % tienen una computadora de uso personal y exclusivo. Respecto a la cantidad de personas que viven en el hogar, un 20,0 % viven solos/as, el 34,5 % viven con una persona, el 29,0 % viven con dos personas. El 56,4 % respondieron tener personas a cargo y de ellos un 30,9 % consideran que el trabajo en este contexto implicó desatención de los cuidados de esa/s persona/s (figura 1).

Se observa también que la valoración de los recursos de trabajo disponibles en términos generales es positiva (agrupando las categorías Buena y Muy buena), la computadora alcanza niveles del 78,2 % de los docentes, la conectividad a internet y el espacio de trabajo el 72,7 % y los recursos materiales tienen una valoración regular, dado que solo el 31,0 % de los docentes opinan que es Buena o Muy buena.

### *Valoración sobre el curso*

En atención a la experiencia o trayectoria docente en el mismo curso, se los consultó sobre la valoración de

aspectos que hacen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para ello se consignaron las categorías comunicación, relacionamiento, bibliografía sugerida, exposiciones orales, presentaciones y trabajo en equipo. Se observa que esta última categoría es la que acumula el porcentaje más elevado dentro de la valoración Mejoró (40,0 %) y que la comunicación con los estudiantes es la única categoría a la que la mayoría de los docentes le asignan la valoración Empeoró (41,8 %). En los demás aspectos la mayor parte de los docentes consideran que la virtualidad no tuvo ningún efecto (tabla 2).

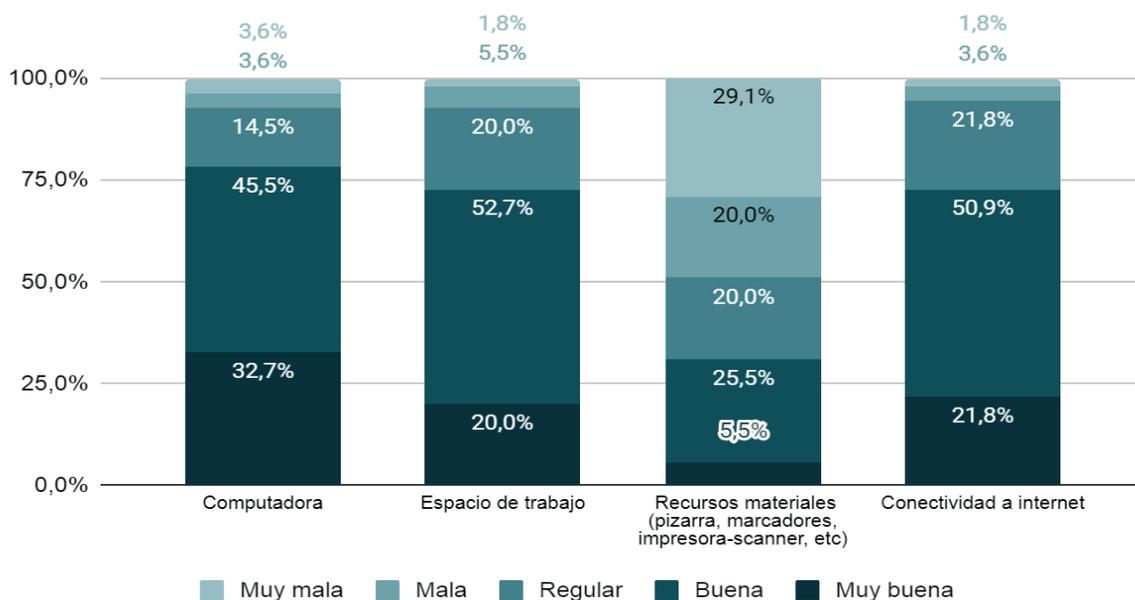


Figura 1: Valoración del equipamiento y las condiciones de trabajo por los docentes.

Nota: N = 55.

Categorías	Mejóro		Ninguno		Empeoró	
	n	%	n	%	n	%
Comunicación con los estudiantes	15	27,3	17	30,9	23	41,8
Relacionamiento con estudiantes	10	18,2	26	47,3	19	34,5
Bibliografía del curso	12	21,8	41	74,6	2	3,6
Presentaciones (PPT, etc.)	20	36,4	32	58,1	3	5,5
Exposiciones orales	13	23,6	31	56,4	11	20,0
Trabajo en equipo	22	40,0	16	29,1	17	30,9

Tabla 2: Efectos de la virtualidad en aspectos que hacen al proceso de enseñanza-aprendizaje según docentes.

Nota: N = 55.

*Vivencia personal de la experiencia de enseñanza en contexto de pandemia*

Con relación a la valoración subjetiva, se les solicitó que escogieran las palabras que caracterizaran mejor su experiencia. Las palabras elegidas se plasman en el diagrama de la figura 2 (el tamaño guarda relación con la proporción de respuestas). En este sentido, también se indagaron los principales desafíos u obstáculos encontrados en el desarrollo de la en-

señanza en la virtualidad. Se observa en la figura 3 que en mayor o menor medida todas las dimensiones tienen un peso significativo para los docentes, pero se destaca la sobrecarga de trabajo (70,9 %).

*Valoración general*

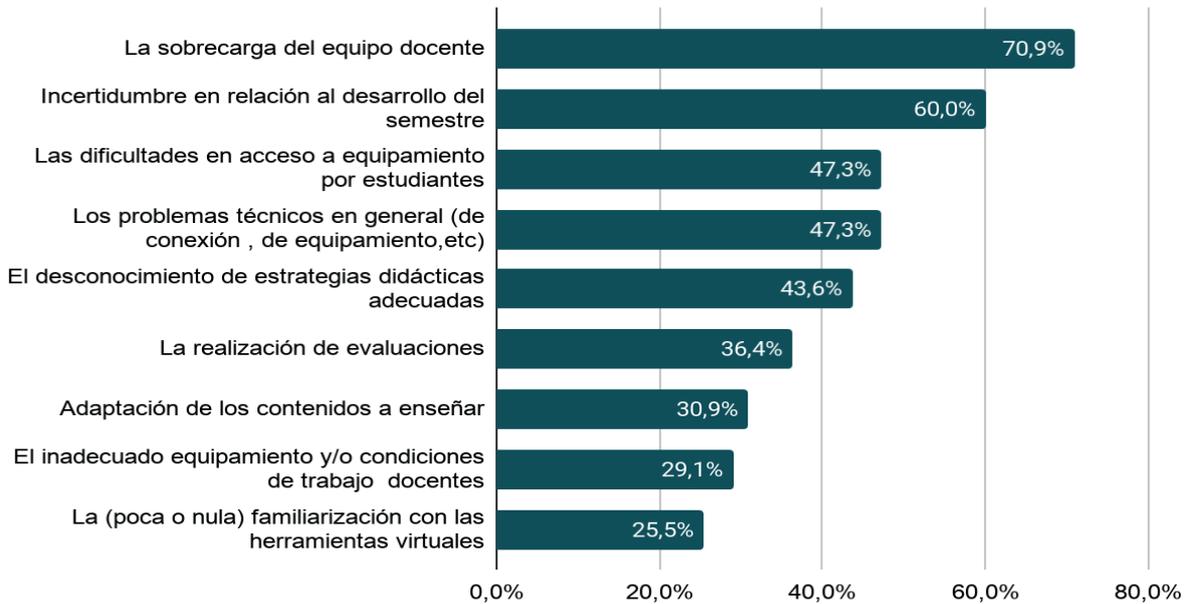
En este apartado se les consignó que evaluaran de forma general cada categoría. Como se observa en la tabla 3, el ítem mejor evaluado por los do-

centes es curso virtual, que el 70,9 % considera que fue Adecuado o Muy adecuado, en segundo lugar destaca acompañamiento y apoyo recibido (63,6 %), que se agrupa en Adecuado y Muy adecuado. También consideran que su preparación para afrontar las clases en línea fue Adecuada o Muy adecuada (60,0 %), ningún docente entiende que es Muy inadecuada y solo un 5,5 % la valora como Inadecuada. En líneas generales, todos los ítems fueron evaluados de forma



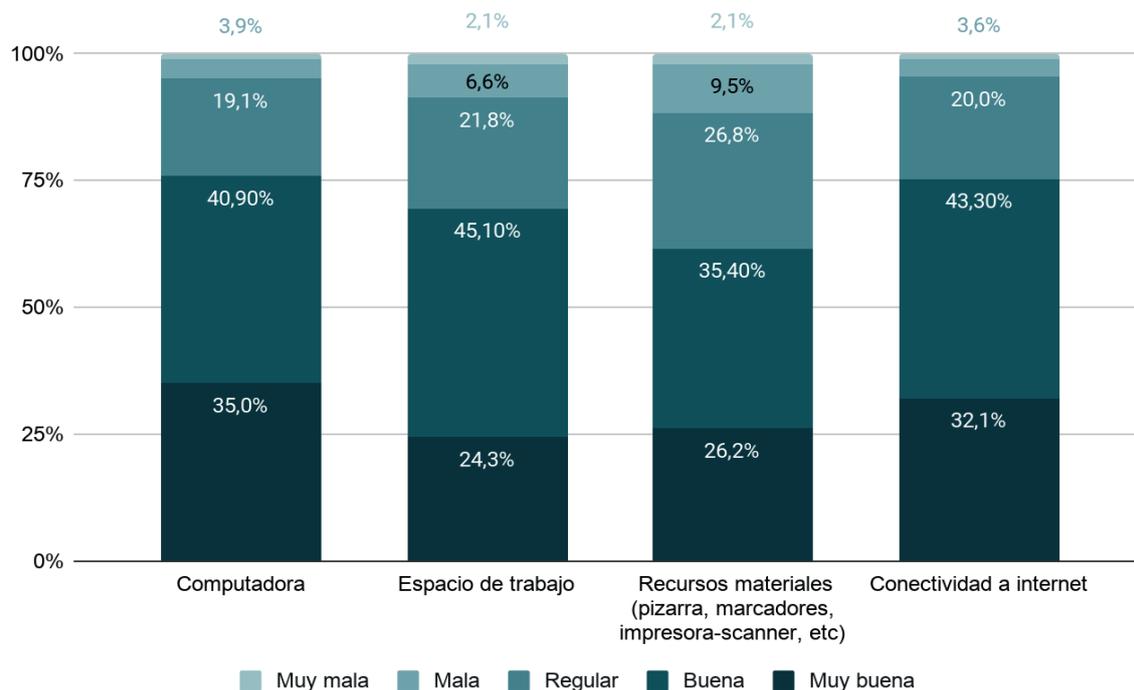
**Figura 2:** Palabras que mejor caracterizaron la experiencia de enseñanza en contexto de pandemia.

*Nota:* Las palabras del diagrama corresponden a los siguientes porcentajes: *desafío* (49,1 %), *flexibilidad* (34,5 %), *incertidumbre* (27,3 %), *innovación* (29,1 %), *estrés* (25,5 %), *motivación* (10,9 %), *agobio* (10,9 %), *interesante* (7,3 %), *interpelación* (5,5 %), *soledad* (0,0 %), *enriquecimiento* (14,5 %), *renovación* (10,9 %), *democratización* (9,1 %), *ansiedad* (1,8 %), *rigidez* (0,0 %).



**Figura 3:** Principales desafíos u obstáculos para el desarrollo de la enseñanza en la virtualidad.

*Nota:* N = 55.



**Figura 4:** Valoración del equipamiento y las condiciones de estudio por los estudiantes.

Nota: N = 693.

positiva, pero vale mencionar además que el ítem condiciones de trabajo agrupa niveles de respuestas negativas (Inadecuadas y Muy inadecuadas) en el entorno del 25,5 %.

## Estudiantes

### Características de la muestra

El perfil de la muestra de estudiantes está compuesto principalmente por el género femenino (82,3 %) y por una media de edad de 30 años.<sup>2</sup> Un 49,6 % de los estudiantes están cursando ciclo inicial, un 35,5 % se encuentran cursando formación integral y un 14,9 %, graduación. En cuanto al lugar de nacimiento, el 57,7 % provienen de Montevideo, un 38,5 % del interior del país y un 3,8 % del exterior.<sup>3</sup> Tras el pasaje a la

virtualidad, un 16 % cambiaron su lugar de residencia.

Para entender cómo transitaron la experiencia, es importante saber qué otras tareas tienen. Para ello se indagó qué porcentaje de estudiantes tienen personas dependientes a cargo (27,7 % declararon que sí) y cómo es su situación laboral: 50,8 % trabajan (34,8 % a jornada completa y 16,0 % parcial), 21,1 % son inactivos (ni trabajan ni buscan), 17,9 % están desempleados, 5,3 % están en seguro de desempleo y 4,9 % son pasivos.

**Tabla 4:** Características sociodemográficas de los estudiantes.

Nota: N = 693.

### Equipamiento

El 95,4 % de los estudiantes declaran haber realizado los cursos desde su casa, 3,0 % desde la casa de un

familiar y un 0,6 % desde un hogar estudiantil.<sup>4</sup>

Se observa en la figura 4 que los estudiantes asignan una valoración positiva (Muy buena, Buena) a los diferentes aspectos consultados por considerarlos importantes para el desarrollo de sus estudios: la computadora (75,9 %), el espacio de trabajo (69,4 %), la conectividad a internet (75,4 %) y los recursos materiales (61,6 %). En particular, al ser consultados sobre si tenían una computadora de uso exclusivo personal que utilizaban para estudiar, el 81,5 % de los estudiantes declararon que sí.

### Valoración sobre el curso

En cuanto a los aspectos relativos a los procesos de aprendizaje realizados en

2 En concordancia con las principales características sociodemográficas de la Facultad de Psicología (alta feminización y media de edad elevada respecto a media Udelar), según los Informes de generación de ingreso elaborados por ProREn (2016, 2017, 2018, 2019).

3 Los países mencionados son: Argentina (n = 10), Brasil (n = 4), Canadá (n = 1), Chile (n = 1), Colombia (n = 1), Estados Unidos (n = 1), Francia (n = 1), Perú (n = 1), Paraguay (n = 1), República Dominicana (n = 1), Venezuela (n = 4).

4 Un 1,0 % declara en otro lugar sin especificar.

Categorías	Muy adecuado/a		Adecuado/a		Regular		Inadecuado/a		Muy inadecuado/a	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Preparación para afrontar las clases en línea (competencias digitales)	0	12,7	26	47,3	19		3	5,5	0	0,0
Curso virtual	1	12,7	32	58,2	14		1	1,8	1	1,8
Condiciones de trabajo	6	3,6	22	40,0	17		8	14,6	6	10,9
Participación estudiantil	2	7,3	15	27,3	29		5	9,1	2	3,6
Herramientas	0	9,1	27	49,1	21		2	3,6	0	0,0
Acompañamiento/apoyo	1	14,5	27	49,1	16		3	5,5	1	1,8
Evaluaciones	2	12,7	21	38,2	21		4	7,3	2	3,6

**Tabla 3:** Valoración general.

Nota: N = 55.

Característica		Muestra de estudiantes	
		n	%
<b>Género</b>			
	Femenino	570	82,30
	Masculino	119	17,20
	Otros	4	0,60
<b>Edad</b>			
		Media = 30 años; desvío = 11 años	
<b>Edad en tramos</b>			
	18-20	77	11,1
	21-30	313	45,2
	mayor de 30	283	40,8
	NS/NC	20	2,90
<b>Ciclo</b>			
	Inicial	344	49,60
	Formación integral	246	35,50
	Graduación	103	14,90
<b>Lugar de nacimiento</b>			
	Montevideo	400	57,70
	Interior	267	38,50
	Exterior	26	3,80
<b>Cambió su lugar de residencia</b>			
	Sí	111	16,00
	No	582	83,00
<b>Personas a cargo</b>			
	Sí	192	27,70
	No	501	72,30
<b>Situación laboral</b>			
	Trabajo a jornada completa	241	34,80
	Trabajo a tiempo parcial	111	16,00
	Desempleo	124	17,90
	Pasivo	34	4,90
	Inactivo (no trabaja ni busca)	146	21,10
	Seguro de paro	37	5,30

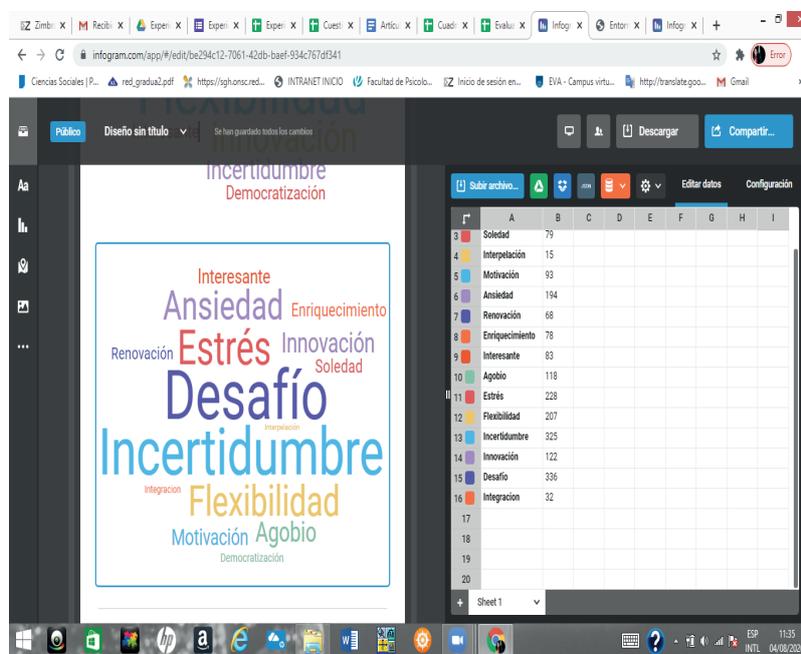
**Tabla 4:** Características sociodemográficas de los estudiantes.

Nota: N = 693.

Categorías	Muy adecuado/a		Adecuado/a		Regular		Inadecuado/a		Muy inadecuado/a	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Comunicación con los docentes	60	8,7	288	41,6	227		88	12,7	29	4,2
Relacionamiento con docentes	52	7,5	260	37,6	253		94	13,6	32	4,6
Relacionamiento con otros estudiantes	90	13,0	296	42,7	210		74	10,7	23	3,3
Bibliografía del curso	174	25,2	364	52,7	128		23	3,3	2	0,3
Presentaciones (PPT, etc.)	124	18,0	357	51,9	168		29	4,2	10	1,5
Exposiciones orales	64	9,5	264	39,0	215		80	11,8	54	8,0
Trabajo en equipo	59	8,7	262	38,8	204		85	12,6	65	9,6

**Tabla 5:** Valoración sobre el curso.

Nota: N = 693.



**Figura 5:** Palabras que mejor caracterizaron la experiencia de enseñanza en contexto de pandemia.

Nota: Las palabras del diagrama corresponden a los siguientes porcentajes: desafío (48,5 %), incertidumbre (46,9 %), estrés (32,9 %), flexibilidad (29,9 %), ansiiedad (28,0 %), innovación (17,6 %), agobio (17,0 %), motivación (13,4 %), soledad (11,4 %), enriquecimiento, (11,3 %), interesante (12,0 %), renovación (9,8 %), democratización (4,9 %), rigidez (3,8 %), interpelación (2,2 %).

la virtualidad, en líneas generales los estudiantes los consideran Adecuados. Se destacan los niveles Muy adecuado y Adecuado en las categorías bibliografía del curso (77,9 %), presentaciones (69,9 %), relacionamiento con los otros estudiantes (55,7 %) y comunicación con los docentes (50,3 %). Trabajo en equipo es la categoría que reporta mayor proporción dentro de las valoraciones negativas (Inadecuado, Muy inadecuado) (22,2 %).

#### *Vivencia personal de la experiencia de aprendizaje en contexto de pandemia*

En consonancia con los docentes, los estudiantes debieron elegir las palabras que caracterizan mejor su experiencia. Las palabras elegidas se plasman en el diagrama de la figura 5.

Con relación a los principales desafíos u obstáculos a sortear por los estudiantes para el desarrollo del aprendizaje en la virtualidad, el mayor desafío

mayor fue la incertidumbre (70,4 %), seguido por la modalidad de las evaluaciones (42,3 %). La dificultad de acceso a equipamiento fue poco reportada por los estudiantes, en concordancia con lo mencionado en con respecto a equipamiento.

#### *Valoración general*

Finalmente se solicitaba que realizaran una valoración general de diferentes



**Figura 6:** Principales desafíos u obstáculos a sortear para el desarrollo del aprendizaje en la virtualidad.

Nota: N = 693.

aspectos de la experiencia de aprendizaje en virtualidad en el contexto actual de pandemia. La mayoría de los estudiantes tienen una valoración positiva<sup>5</sup> (Muy adecuada, Adecuada); se destaca la categoría acceso a los materiales de estudio, con una valoración de 87,6 %. En cuanto a participación, si bien la mayoría de los estudiantes (52,6 %) tienen una valoración positiva, es sensiblemente menor que en el resto de las categorías.

Con respecto a las evaluaciones, el 58,4 %, las consideran entre Muy adecuadas y Adecuadas, pero es el aspecto más rechazado, ya que un 15,2 % las consideró entre Inadecuadas y Muy inadecuadas.

## Discusión y conclusiones

A partir de la declaración de emergencia sanitaria, la educación superior debió reorganizarse rápidamente, migrando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la virtualidad. Aunque esta es cada vez más utilizada, aún

existen elementos que impiden que funcione exitosamente en todos los contextos. Entre las principales dificultades, se distinguen la accesibilidad y la cultura de uso (Arteaga, Enríquez y Chuquimia, 2015). Si bien la pandemia derribó forzosamente los muros culturales, hay que tener presente que la virtualidad como nuevo paradigma puede implicar una nueva forma de exclusión, la cual hay que problematizar.

Los resultados arrojan una valoración positiva respecto al proceso de aprendizaje virtual en contexto de pandemia de estudiantes que accedieron a los cursos mediante la plataforma EVA. En tanto los docentes que los dictaron valoran en términos generales entre positiva y regular la experiencia del proceso de enseñanza. Esto en parte se explica porque el nuevo escenario encuentra a Uruguay primero en América Latina en el índice de calidad de vida digital (Surfshark, 2020). De hecho, esta valoración es concordante en toda la Udelar, dado que entre los principales resultados

de la *Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020* está el que señala que el 84,5 % de los estudiantes indicaron haber realizado cursos en la modalidad virtual y que casi el 92 % lograron finalizar alguno de estos cursos en la nueva modalidad (Udelar, 2020b). Ahora bien, los aspectos vinculados de esta experiencia no son tan bien valorados, los estudiantes manifiestan una valoración en términos generales regular del trabajo en equipo entre estudiantes y del relacionamiento con los docentes. Este último punto también es señalado por los docentes, un 41,8 % manifiestan que la comunicación con los estudiantes empeoró. Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza (2015) entienden que en los procesos virtuales debe prevalecer la comunicación fluida y efectiva, en una atmósfera cálida y con un acompañamiento constante de las actividades que realizan los participantes. Este aspecto se identificó como débil durante el primer semestre y por ello

<sup>5</sup> Curso virtual alcanza 70,9 %, herramientas 70,6 %, condiciones de estudio 69,0 %, preparación para afrontar las clases en línea 67,9 %.

Categorías	Muy adecuado/a		Adecuado/a		Regular		Inadecuado/a		Muy inadecuado/a	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Preparación para afrontar las clases en línea (competencias digitales)	187	27,9	268	40,0	147	21,9	50	7,5	18	2,7
Curso virtual	179	26,3	304	44,6	131	19,2	42	6,2	25	3,7
Condiciones de estudio	185	27,0	288	42,0	142	20,7	48	7,0	22	3,2
Participación	108	16,1	245	36,5	231	34,4	59	8,8	29	4,3
Herramientas	143	21,3	330	49,3	162	24,2	27	4,0	8	1,2
Evaluaciones	92	13,6	304	44,8	179	26,4	75	11,1	28	4,1
Acceso a los materiales de estudio	333	48,7	266	38,9	68	9,9	12	1,8	5	0,7

**Tabla 6:** Valoración general de los estudiantes.

*Nota:* N = 693.

se trabajó en un espacio cogobernado para el diseño de un manual de buenas prácticas que, entre otras cosas, ofreciera un marco de referencia común sobre lo esperado en las comunicaciones virtuales (e-mails, foros, etc.).

Uno de los aspectos más valorados por los estudiantes es el acceso a los materiales que están disponibles en la plataforma. Esto facilita el acceso y la consulta frecuente. Por su parte, entre los docentes una de las fortalezas que se destacan es el trabajo en equipo, que potencia la tarea docente. Dicho trabajo en equipo se vio mediado por tecnologías dado el confinamiento y probablemente sirvió de sostén a los procesos de enseñanza brindando espacios de encuentro sincrónico y trabajo asincrónico con una misma finalidad. Sin embargo, los docentes manifiestan entre las dificultades percibidas la sobrecarga de trabajo y consideran que la participación de los estudiantes fue regular.

La falta de tiempo de transición es un aspecto relevante para destacar cómo algunas ventajas que presenta la virtualidad no lograron optimizarse debido al simultáneo contexto de pandemia e incertidumbre. Moore y Kearsley (2011) señalan como aspectos positivos el hecho de que no se requieran grandes inversiones en infraestructura, gastos de traslado y alimentación o mobiliario de la estructura en los contextos de ense-

ñanza virtual, y la optimización del tiempo docente que, si bien implica mayor trabajo, permite ahorrar tiempo en función de concentrarse en un único medio. Sin embargo, en los resultados obtenidos se observa que un 49,1 % de los docentes asignan una valoración de Mala o Muy mala a los recursos materiales para afrontar los cursos virtuales y que un 70,9 % consideran que el principal obstáculo de la virtualidad se asocia a la sobrecarga de trabajo de los equipos docentes. La inmediatez con que tuvieron que desplegarse las distintas estrategias con los recursos disponibles, atravesadas por las situaciones personales que impactaron a docentes y estudiantes en los demás aspectos de sus vidas personales, refleja esta detracción de las virtudes de la enseñanza virtual. La virtualidad fue vivenciada, tanto por docentes como por estudiantes, como un desafío que flexibiliza los procesos de enseñanza y aprendizaje pero con inseguridad y estrés. Esto está vinculado, para los docentes, con un desconocimiento de estrategias didácticas adecuadas y para los estudiantes con la incertidumbre por no conocer el encuadre de la experiencia.

Aunque nadie sabía hasta cuándo tendría un funcionamiento excepcional, los docentes, al manejar más información con relación a la gestión de la enseñanza, manifestaron niveles

de incertidumbre en menor proporción que los estudiantes.

Asociado a la incertidumbre que generó el nuevo contexto en los estudiantes, es interesante destacar también cómo el estrés, la ansiedad y el agobio se presentaron de manera más significativa en los estudiantes que en los docentes. Esto se suma a que los impactos generados por la pandemia trascienden lo sanitario, dado que hay “106.786 personas adicionales por debajo de la línea de pobreza” (Brum y De Rosa, 2020). Como se mencionó, un 5,9 % de los estudiantes se encontraban en seguro de desempleo y un 17,9 % en situación de desempleo. Si bien queda mucho por hacer para lograr una democratización en el acceso a una internet de calidad, esta experiencia revela la necesidad de poner en valor el EVA para los cursos y en un futuro incorporar en mayor medida las metodologías de enseñanza en cursos mixtos (virtual-presencial). Vale aclarar que muchos de los cursos antes de la pandemia utilizaban el EVA, pero la profundidad de su uso era heterogénea y dependía del docente. Se hace evidente también la necesidad de capacitación de los docentes para el abordaje de la enseñanza virtual. También, que se requiere de una nueva cultura institucional que dé posibilidad y habilite modalidades vinculares pertinentes para este nuevo escenario de enseñanza.

## Referencias bibliográficas

- Arteaga, C., Enríquez, N., y Chuquimia, J. L. (2015). Desafíos metodológicos en la educación virtual: Aproximación a las complejidades de la enseñanza virtual y el rescate del valor del contacto social. *Fides et Ratio - Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 10(10), 99-114. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2015000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2015000200006&lng=es&tlng=es)
- Brum, M., y De Rosa, M. (2020). *Estimación del efecto de corto plazo de la COVID-19 en la pobreza en Uruguay*. Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24083/1/Estimaci%C3%B3n\\_del\\_efecto\\_de\\_corto\\_plazo\\_de\\_la\\_covid-19\\_en\\_la\\_pobreza\\_en\\_Uruguay.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24083/1/Estimaci%C3%B3n_del_efecto_de_corto_plazo_de_la_covid-19_en_la_pobreza_en_Uruguay.pdf)
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2019). *Síntesis estadística de la Universidad de la República*. Recuperado de <https://planeamiento.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2020/02/S%C3%ADntesis-estad%C3%ADstica-2019-Web.pdf>
- Facultad de Psicología, Universidad de la República. (2020). *Comunicado n.º 2 de la Facultad de Psicología con fecha 15/03/2020*. Recuperado de <https://psico.edu.uy/noticias/comunicado-ndeg2-del-decano-de-la-facultad-con-fecha-15032020>
- Moore, M., y Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A systems view of on line learning*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Moreira-Segura, C., y Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: Reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129. Recuperado de [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0379-39822015000100121&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0379-39822015000100121&lng=en&tlng=es)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *El secretario general de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-se-avecina-catastrofe-educacion-y-cita>
- Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje, Universidad de la República. (2020a). *Plan de contingencia: Programa de entornos virtuales de aprendizaje Universidad de la República*. Recuperado de [https://proeva.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/03/PLAN-DE-CONTINGENCIA-EDUCACIO%CC%81N-A-DISTANCIA\\_UdelarV2.pdf](https://proeva.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/03/PLAN-DE-CONTINGENCIA-EDUCACIO%CC%81N-A-DISTANCIA_UdelarV2.pdf)
- Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje, Universidad de la República. (2020b). *Plan de contingencia: Apoyo a docentes*. Recuperado de <https://proeva.Udelar.edu.uy/plan-de-contingencia-apoyo-docentes/>
- Programa de Renovación de la Enseñanza, Universidad de la República. (2016). *Informe de generación de ingreso*. Recuperado de <https://psico.edu.uy/ensenanza/ProREn/informes>
- Programa de Renovación de la Enseñanza, Universidad de la República. (2017). *Informe de generación de ingreso*. Recuperado de <https://psico.edu.uy/ensenanza/ProREn/informes>
- Programa de Renovación de la Enseñanza, Universidad de la República. (2018). *Informe de generación de ingreso*. Recuperado de <https://psico.edu.uy/ensenanza/ProREn/informes>
- Programa de Renovación de la Enseñanza, Universidad de la República. (2019). *Informe de generación de ingreso*. Recuperado de <https://psico.edu.uy/ensenanza/ProREn/informes>
- Rectorado, Universidad de la República. (2020). *Comunicado COVID-19 n.º 10*. Recuperado de <https://coronavirus.Udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/04/comunicado-10-covid-191001042020.pdf>
- Surfshark. (2020). *Digital Quality of Life Index 2020*. Recuperado de <https://surfshark.com/dql2020>
- Universidad de la República. (2020a). *Enseñanza virtual en la Udelar: Apoyos y estrategias*. Recuperado de <https://Udelar.edu.uy/portal/2020/04/ensenanza-virtual-en-la-Udelar-apoyos-y-estrategias/>
- Universidad de la República. (2020b). *Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020*. Recuperado de [https://Udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/07/Resumen\\_Difusi%C3%B3n\\_Informe\\_encuesta-estudiantes.pdf](https://Udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/07/Resumen_Difusi%C3%B3n_Informe_encuesta-estudiantes.pdf)

**Participación de autoría:** Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.



# El índice de actividad individual de los estudiantes en EVA y sus rendimientos académicos: el caso de Bioestadística Veterinaria

Students Individual Activity Index on EVA (Moodle) and their academic performance: The case of Veterinary Biostatistics

Índice de atividade individual dos estudantes na EVA e seus rendimentos académicos: o caso de Bioestatística Veterinária

Pablo Bobadilla

Ignacio Alcántara

Nicole Rosenstock

Claudia Borlido

Paola Cabral

Stella Huertas

José Passarini

Universidad de la República,  
Uruguay

pabloe.bobadilla@gmail.com

## Historia Editorial

Recibido: 28/09/2020

Aceptado: 27/11/2020

## Citación recomendada

Bobadilla, P., Alcántara, I., Rosenstock, N., Borlido, C., Cabral, P., Huertas, S., Passarini, J. (2020). El índice de actividad individual de los estudiantes en EVA y sus rendimientos académicos: el caso de Bioestadística Veterinaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

## Resumen

La suspensión de actividades presenciales en la Universidad de la República por la pandemia de COVID-19 llevó a que los espacios virtuales de aprendizaje se volvieran esenciales en la enseñanza y el aprendizaje universitario. Bioestadística I, curso de primer año de la carrera de Veterinaria, se impartió enteramente de manera remota a través de la plataforma Moodle de la Facultad de Veterinaria (Entorno Virtual de Aprendizaje [EVA]). En este trabajo se analiza la información que proporciona EVA y se la relaciona con el rendimiento de los estudiantes. El curso registró un total de 825 estudiantes matriculados en EVA. Entre el 50 % y el 70 % de los estudiantes ingresaron todas las semanas al curso, con una actividad mínima durante los fines de semana. El índice de actividad individual (IAI), definido en función de los días que el estudiante accedió a la plataforma sobre el total de días del curso, permitió cuantificar la actividad de los alumnos y evaluar su relación con el desempeño académico mediante una regresión lineal. El IAI mostró una asociación directa, positiva y significativa con el resultado final obtenido por los estudiantes. También se analizan los resultados de los rendimientos académicos de esta generación en aspectos relativos a la desvinculación, ganancia y promoción del curso; se encontró que la modalidad a distancia tuvo valores de desvinculación similares a los registrados en los años anteriores con clases presenciales. La información proporcionada por EVA es clave para poder evaluar el impacto de la pandemia y para mejorar las próximas ediciones del curso.

## Palabras clave:

Educación virtual, Moodle, bioestadística, COVID-19.

## Abstract

*The suspension of face-to-face activities in the Universidad de la República caused by the COVID-19 pandemic, made virtual learning spaces essential for university teaching and learning. Biostatistics 1, a first-year Veterinary course, was entirely taught remotely through the Moodle platform of the Faculty of Veterinary Medicine (Entorno Virtual de Aprendizaje [EVA]). In this study, the information provided by EVA was analyzed and associated with the students' performance. A total of 825 students were enrolled in the course on EVA. Between 50 % and 70 % of the students entered the course every week, with minimal activity on the weekends. The Individual Activity Index (IAI), defined as the days that the student accessed the platform over the total days of the course, allowed to quantify the activity of the students and correlate that value to their academic performance through a linear regression. The IAI showed a direct, positive and significant association with the final result obtained by the students. The results of the academic performance of this generation were also analyzed in aspects related to disengagement, gain and promotion of the course, finding that the on-line modality had disengagement values similar to those registered in previous years with face-to-face classes. The information provided by EVA is key to be able to assess the impact of the pandemic and to improve the next editions of the course.*

### Keywords:

On-line education, Moodle, biostatistics, COVID-19.

## Resumo

*A suspensão das atividades presenciais na Universidad de la República pela pandemia de COVID-19 fez que os espaços virtuais de aprendizagem se transformassem em essenciais no ensino e no aprendizado universitário. Bioestatística I, curso do primeiro ano da carreira de Veterinária, se transmitiu inteiramente de maneira remota através da plataforma Moodle da Faculdade de Veterinária (Entorno Virtual de Aprendizaje [EVA]). Neste trabalho se analisa a informação que proporciona EVA e se relaciona com o rendimento dos estudantes. O curso registrou um total de 825 estudantes matriculados em EVA. Entre 50 % e 70 % dos estudantes ingressaram todas as semanas ao curso, com uma atividade mínima durante os finais de semana. O Índice de Atividade Individual (IAI), definido em função dos dias que o estudante acessou a plataforma ponderado pelo total dos dias do curso, permitiu quantificar a atividade dos alunos e avaliar sua relação com o desempenho acadêmico através de uma regressão linear. O IAI mostrou uma associação direta, positiva e significativa com o resultado final obtido pelos estudantes. Também se analisam os resultados dos rendimentos acadêmicos desta geração em aspectos relativos de desvinculação, ganho e promoção do curso, obtendo que a modalidade a distância teve valores de desvinculação similares aos registrados nos anos anteriores com aulas presenciais. A informação proporcionada por EVA é chave para poder avaliar o impacto da pandemia e para melhorar as próximas edições do curso.*

### Palavras-chave:

Educação virtual, Moodle, bioestatística, COVID-19.

## 1. Introducción

En los días siguientes a la detección de los primeros casos de COVID-19 en el país, el rector de la Universidad de la República (Udelar) resuelve suspender las actividades académicas de todo el semestre y que se pasen a dictar en modo virtual todos los cursos de la institución (Rectorado, Udelar, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d). Con el fin de que todos los estudiantes accedan a esta nueva modalidad de cursado, se establecieron distintos mecanismos de apoyo tecnológico a nivel de la universidad en general y de la Facultad de Veterinaria (FVet) en particular (FVet, 2020).

A partir de la situación de pandemia, los espacios virtuales de aprendizaje se han vuelto componentes esenciales de la enseñanza y el aprendizaje universitario, constituyen espacios donde desarrollar una verdadera interactividad entre estudiantes y docentes. Ante la abrupta suspensión de la presencialidad, la FVet pudo afrontar los cambios hacia la modalidad educativa a distancia porque los docentes contaban con una buena formación y experiencia en el uso de herramientas del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), generada mediante cursos de formación docente que ha brindado el Departamento de Educación Veterinaria (DEV). La FVet cuenta con esta plataforma Moodle instalada en un servi-

dor propio desde 2008 y desde 2015 todos los cursos tienen un espacio allí con diferente grado de desarrollo en cuanto a actividades y recursos propuestos para los estudiantes.

Es importante resaltar que si bien para el docente la planificación y el diseño de materiales son un objetivo indispensable en la enseñanza tradicional, lo son aún más en los entornos virtuales, donde la mayoría de las variables deben estar mucho más controladas. Los materiales y contenidos didácticos constituyen un eje esencial, porque en ellos se plasman las ideas que permiten que los estudiantes aborden los contenidos de aprendizaje (Delauro, 2005). En lo que respecta a la enseñanza superior, las prácticas educativas se ven

impactadas por el desarrollo de las tecnologías, que modifican sustancialmente los hábitos de estudio de los alumnos. Docentes y estudiantes ven modificado su rol en el proceso educativo: el profesor ha pasado de ser la única fuente de información y conocimiento a ser un facilitador y creador de hábitos de búsqueda y selección de información. Así, los profesores necesitan explorar mecanismos de comunicación, estilos de aprendizaje y en particular un rol que los convierta en auténticos líderes en el proceso de orientación para la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje (Fernández Pinto, 2002). En cuanto a los estudiantes, pasan a formar parte activa del proceso de aprendizaje; tienen acceso a diferentes tipos de materiales, recursos y medios de comunicación.

Si bien en todo proceso de enseñanza y de aprendizaje el estudiante es el componente más importante, en un entorno virtual adquiere un rol más autónomo y participativo, incentivado por las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica que estos poseen.

Teniendo en cuenta todos los componentes mencionados, compartimos lo que dice Onrubia (2016): “la mera incorporación de herramientas tecnológicas a las prácticas educativas no garantiza en modo alguno que esa mejora se produzca realmente”. Sin dudas, esto es algo que debemos tener en cuenta, ya que la mayoría de los cambios que se han dado en las instituciones educativas pasan en primer lugar por incorporar equipamiento informático o herramientas tecnológicas, para luego comenzar a pensar cómo incorporar estas herramientas a las modalidades y metodologías de enseñanza.

Las instituciones educativas, entre ellas la Udelar, se constituyen como centros de referencia en todo el país. En el actual contexto de emergencia sanitaria resulta fundamental su aporte y presencia en la comunidad. Los actores universitarios de todo el país han desplegado múltiples medidas para mantener el vínculo pedagógi-

co con sus estudiantes. Los docentes han tenido que adaptar las prácticas de enseñanza, repensar las dinámicas que hacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje, buscar alternativas e innovar. Todo esto, sabiendo que lo que se está haciendo es una “enseñanza en emergencia” y que no se está desarrollando un modelo a distancia con la planificación que ello requiere, sino que se está dando una respuesta inmediata a una situación nueva e inesperada.

### **Adaptación del curso al contexto de enseñanza a distancia**

El curso de Bioestadística I de la Facultad de Veterinaria se ubica en el primer semestre del primer año de la carrera y tiene una carga horaria para los estudiantes de 78 horas, de las cuales 26 horas corresponden a 13 clases teóricas en las que se abordan 11 unidades y las restantes 52 horas se encuentran repartidas en 26 clases prácticas. La semana típica del curso consta de una clase teórica y dos clases prácticas asociadas a la misma unidad temática. Las clases prácticas se abocan a la resolución de ejercicios y distribuyen los aproximadamente 800 estudiantes en ocho grupos, mientras que la actividad teórica semanal está dirigida a todos los matriculados.

Se evalúa a los estudiantes en una escala de puntaje del 0 al 100. Los puntos se obtienen mediante diez pruebas en la plataforma EVA sobre cada unidad teórica y dos evaluaciones escritas de carácter parcial orientadas a la resolución de ejercicios prácticos y la interpretación teórica de sus resultados. Según el puntaje obtenido en todas las instancias mencionadas, el estudiante puede reprobar el curso, aprobarlo y conseguir derecho a rendir examen o exonerar la materia.

La plataforma EVA se utiliza como apoyo al curso para publicar contenidos teóricos y pruebas semanales y como medio de comunicación con los estudiantes. Sin embargo, el advenimiento de la crisis sanitaria de-

terminó que se debiera intensificar el uso de la plataforma virtual.

Tras la declaración de emergencia sanitaria, los docentes de la Unidad de Bioestadística determinaron la viabilidad de desarrollar el curso en modalidad no presencial. Se formaron tres grupos de trabajo para cumplir con las tareas indispensables para un adecuado funcionamiento del curso. Un primer grupo se dedicó a la elaboración de materiales con contenido teórico. Se reemplazaron las presentaciones de años anteriores por presentaciones autoexplicativas que incluyen videos u otros recursos externos disponibles en línea, además de videos elaborados por los docentes. Un segundo grupo se encargó de la elaboración de la resolución detallada de todos los ejercicios de la *Guía de clases prácticas*. El tercer grupo organizó y gestionó un sistema de foros con espacios para consultas generales sobre el curso y foros asociados a cada unidad teórica para permitir que los estudiantes tuvieran acceso directo a docentes para evacuar dudas de carácter teórico o práctico. Asimismo, se redactaron códigos de conducta para regular la comunicación entre estudiantes y docentes en los foros. Los equipos trabajaron coordinados en los aspectos relativos a los momentos de publicación de las actividades.

Esta reestructura en la organización de las actividades permitió que el cronograma del curso se ejecutara prácticamente incambiado respecto a la planificación original realizada con anterioridad a la declaración de emergencia sanitaria. A partir de la tercera semana de clases, se incorporaron clases prácticas sincrónicas de libre asistencia (sin control de asistencia) a través de las plataformas Webex y Zoom, y se pusieron en funcionamiento ocho grupos de trabajo con cuatro horas de clase cada uno. Cada grupo contó con un cupo de aproximadamente 80 estudiantes.

El esquema de evaluación de los estudiantes se mantuvo incambiado. Aunque, producto del contexto sanitario, fue necesario adaptar las dos evaluaciones parciales para que pudieran

Variable	Formato	Descripción
Hora	Fecha	Hora en que se registra la acción
Nombre de usuario	Carácter	Nombre completo del usuario
Contexto evento	Carácter	Lugar o material físico del curso al que se accede
Componente	Carácter	Clasifica el contexto del evento en distintos componentes (ej.: carpeta, cuestionario, recurso, encuesta, foro, etc.)
Dirección IP	Número	Número que identifica de forma única a una interfaz en red de cualquier dispositivo

**Tabla 1:** Resumen de las variables y sus principales características proporcionadas por los registros de la plataforma EVA.  
Fuente: Elaboración propia.

realizarse a través de la plataforma EVA. Esto involucró la creación de un banco de centenares de preguntas que permite generar una gran diversidad de pruebas parciales para reducir la posibilidad de copia entre estudiantes. Para generar este banco de preguntas se utilizó como recurso R (R Core Team, 2020) junto con los paquetes R-exams (Grün y Zeileis, 2009) y R-markdown (Xie, Allaire y Grolmund, 2018; Allaire et al., 2020). El objetivo fue la elaboración eficiente de un gran volumen de preguntas cuyos datos y soluciones se generaran de manera aleatoria.

En este trabajo presentamos cómo se utilizó la información del curso de Bioestadística I de la Facultad de Veterinaria, Udelar, obtenida de la plataforma EVA y su procesamiento con el lenguaje de programación orientado al análisis de datos R, para monitorear y cuantificar la actividad de los estudiantes y comparar el desempeño de la generación 2020 con el de las generaciones previas.

## 2. Objetivos

- 1) Estudiar los registros que proporciona EVA sobre la actividad de los estudiantes en el curso de Bioestadística.
- 2) Elaborar un índice de actividad de cada alumno en la plataforma EVA y estudiar la existencia de asociaciones entre este y las calificaciones obtenidas por los estudiantes de la generación 2020.

- 3) Comparar los resultados de aprobación, exoneración, reprobación y rezago del curso de la generación 2020 con los de las generaciones precedentes.

## 3. Metodología

### 3.1. Registros de actividad en EVA

El registro de actividades de EVA es la fuente de información más completa y detallada de las actividades que realizan los estudiantes dentro de un curso. Es un registro de cada acción (“click”) que un usuario hace dentro de la plataforma. Además de la información de usuario y el ítem al cual accedió, se registran la fecha, la hora, el tipo de evento y su contexto, así como la dirección de IP (tabla 1). Una de las desventajas que presentan estos registros es que muchos de los campos dependen de la flexibilidad con que fueron llenados cuando el material se subió a la plataforma (ej.: nombres, títulos, secciones, recursos), por lo tanto no existe un criterio uniformizado.

Los registros fueron descargados en formato “.csv” (campos delimitados por comas) y actualizados semanalmente. Los datos de la plataforma fueron exportados y procesados íntegramente con el *software* de análisis estadístico R (R Core Team, 2020). La importación, el ordenado y las transformaciones necesarias de la base se realizaron con las funcionalidades que permite el metapaquete *tidyverse*

(Wickham, Averick, Bryan, Chang, D’Agostino, François y Yutani, 2019) junto con el paquete *lubridate* (Grolemund y Wickham, 2011). Las visualizaciones gráficas se realizaron con el paquete *ggplot2* (Wickham, 2016), que también forma parte del *tidyverse*.

Tal como se presenta en la tabla 1, los registros son una lista de usuarios con una indicación de a qué componente ingresan en un momento dado.

#### 3.1.1. Actividad por semana en EVA

Para realizar el seguimiento de la actividad semanal (cuántos estudiantes ingresaban por semana a EVA), se calcularon los registros acumulados por semana por usuario. Es decir, dada una semana, cuántos registros de diferentes usuarios había (independientemente de la cantidad de veces que hubieran ingresado y de la actividad que hubieran realizado). También se calculó la actividad por día de la semana y por hora.

Para evaluar el uso de materiales del curso, se contabilizó la cantidad de estudiantes que accedieron a los foros y los recursos publicados. Se cuantificó también el acceso para cada archivo de las clases teóricas. Nuevamente sin discriminar entre múltiples accesos, basta con presentar un registro para considerar que ese teórico fue visto por el estudiante.

### 3.2. Índice de actividad individual y su asociación con el desempeño en el curso

Para asociar el desempeño en los resultados del curso con la actividad de los estudiantes se definió un índice de actividad individual (IAI) de acuerdo a la siguiente ecuación: índice de actividad individual (IAI) = *número de días con actividad* / *total de días del curso*. El número de días con actividad se define como la cantidad de días en los que existe un registro del estudiante en la plataforma, sin importar a qué tipo de evento corresponde, basta con que haya entrado al curso para que ya exista un registro. El IAI tomará valores de entre 0 y 1; el valor 0 es para los estudiantes que no ingresaron al curso y el 1 para quienes ingresaron cada día del total de días del curso.

Una vez calculado este índice, se realizó una regresión lineal con el resultado del curso como variable dependiente y el IAI como variable independiente. Se utilizó un  $\alpha = 0,05$  para evaluar la significancia de la asociación lineal.

### 3.3. Comparación de la generación 2020 con las generaciones previas

#### 3.3.1. Evaluación comparada del desempeño de la generación 2020

Para comparar el desempeño de la generación 2020 con el de generaciones previas (2017, 2018 y 2019), se clasificó a los estudiantes en tres categorías: exonera (examen), aprueba (curso) y pierde (curso), de acuerdo a la calificación obtenida (sin considerar estudiantes que abandonaron el curso) y según año. Se realizó un análisis de frecuencias de chi cuadrado ( $\alpha = 0,05$ ) para determinar si existieron diferencias en la proporción de estudiantes que alcanzaron un nivel de aprobación según el año.

#### 3.3.2. Rezago de los estudiantes durante el curso

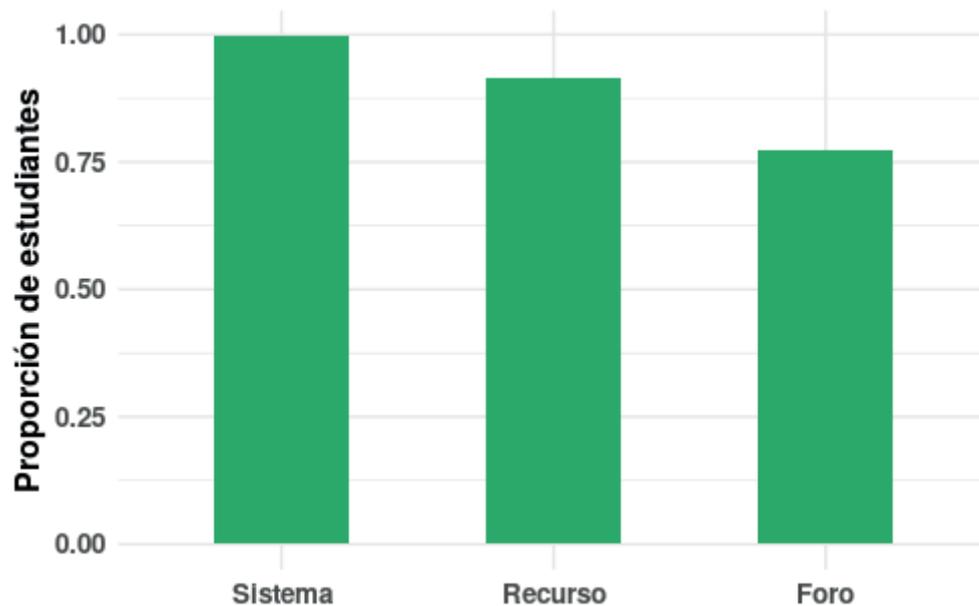
Para evaluar el rezago en la generación 2020, se lo comparó con lo ocurrido con la generación 2019. Se clasificó como “abandonó curso” a los

estudiantes que no participaron en las actividades de evaluación parcial. El resto de los estudiantes (independientemente del resultado obtenido en el curso) fueron categorizados como “no abandonó”. Se realizó un análisis de frecuencias de chi cuadrado ( $\alpha = 0,05$ ) para determinar si hubo diferencias en la proporción de estudiantes de ambas categorías entre las dos generaciones.

## 4. Resultados

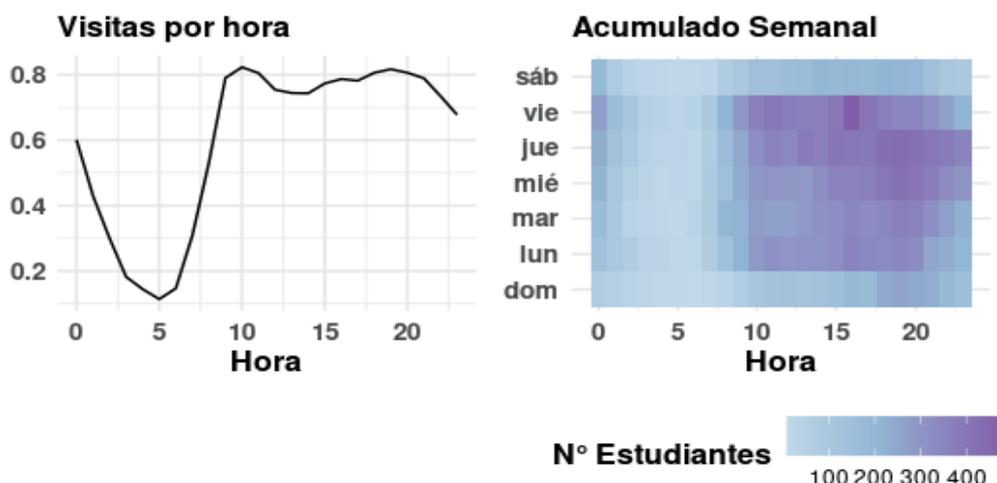
### 4.1. Registros de actividad en EVA

El curso de Bioestadística I 2020 registró un total de 825 estudiantes matriculados en la plataforma EVA. Entre el 19 de marzo y el 25 de junio se contabilizaron un total de 278.091 registros del curso. Del total de estudiantes matriculados solo 2 (0,2 %) no presentaron ningún ingreso en todo el período (figura 1). Si prestamos atención a algunos componentes relevantes de la actividad de los



**Figura 1:** Proporción de estudiantes con registros de actividad por componente del curso (N total = 825). Sistema: ingresar al curso. Recurso: acceso a materiales publicados por los docentes. Foro: acceso a alguno de los foros de consulta, ya sea para crear preguntas, responder existentes o visualizar las existentes.

Fuente: Elaboración propia.



**Figura 2:** A) Actividad de estudiantes por hora del día. B) Actividad de estudiantes discriminada por día de la semana y hora. A mayor intensidad de color, mayor cantidad de estudiantes activos en ese día a esa hora.

Fuente: Elaboración propia.

estudiantes, se tiene que 753 (91 %) accedieron a algún recurso de la plataforma y 633 (76 %) ingresaron a los foros, ya sea para consultar o para leer otras consultas, como se muestra en la figura 1).

#### 4.1.2. Actividad por semana en EVA

La actividad semanal promedio involucró al 73,4 % de los estudiantes. Todas las semanas hubo una actividad superior al 50 % y llegó incluso a valores superiores al 70 % (máximo 82 %) entre la quinta y la duodécima semanas.

Respecto de las visitas por hora y día, el nivel de actividad en la plataforma fue constante entre las 10 am y las 20 pm (figura 2A).

La actividad se concentró en los días hábiles de la semana con un leve aumento los jueves y viernes (figura 2B). Respecto al acceso a cada uno de los teóricos, se observó un consistente descenso en el uso del material a medida que se iban incorporando nuevos temas (uno por semana; figura 3).

#### 4.2. Índice de actividad individual y su asociación con el desempeño

##### 4.2.1. Índice de actividad individual de los estudiantes en EVA-FVet

El total de días del curso fueron 98, el estudiante que se conectó más días al curso lo hizo 97 días y el que menos lo hizo se conectó únicamente un día. El promedio de días conectados para toda la generación fue de 35 y la mediana 36. En cuanto a la distribución del IAI, se pueden observar dos patrones de comportamiento (figura 4): un patrón en la región central en el que coinciden la media y la mediana con valores cercanos a 0,36 y 0,38, respectivamente, y por otro lado, una gran influencia de valores bajos reflejados en el primer cuartil que es igual a 0,16 y muchos valores cercanos a cero (figura 4).

##### 4.2.2. Asociación entre el índice de actividad individual y el desempeño individual

El análisis de regresión lineal entre el desempeño individual y el IAI presentó una relación lineal significativa y positiva (figura 5 y tabla 2). A partir de los coeficientes estimados se puede ver que si el IAI aumenta 1 unidad porcentual, la nota obtenida en el curso lo hace en 0,91. El ajuste

del modelo, evaluado mediante el coeficiente de determinación ( $R^2$ ), evidenció una varianza explicada del 60 %.

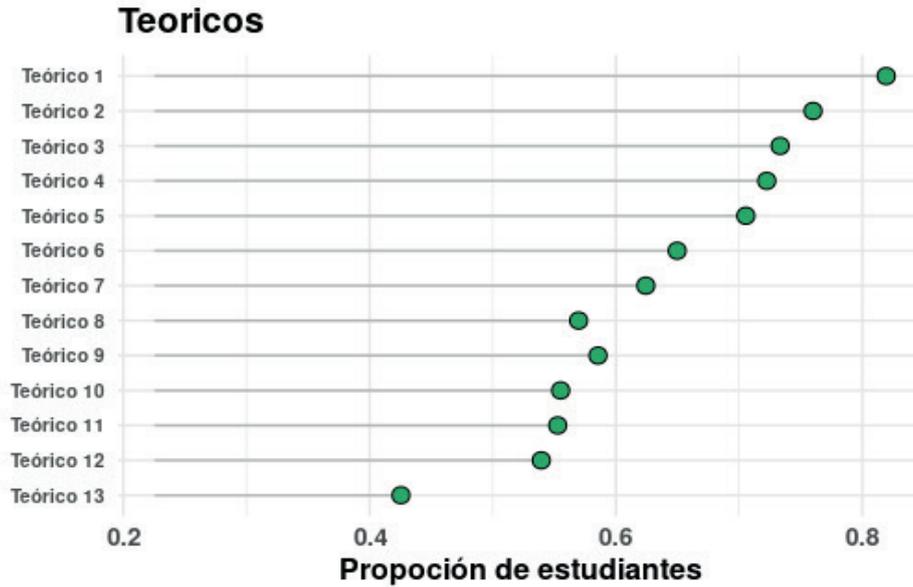
#### 4.3. Comparación de la generación 2020 con las generaciones previas

##### 4.3.1. Comparación del rendimiento de la generación 2020 con el de las tres generaciones anteriores

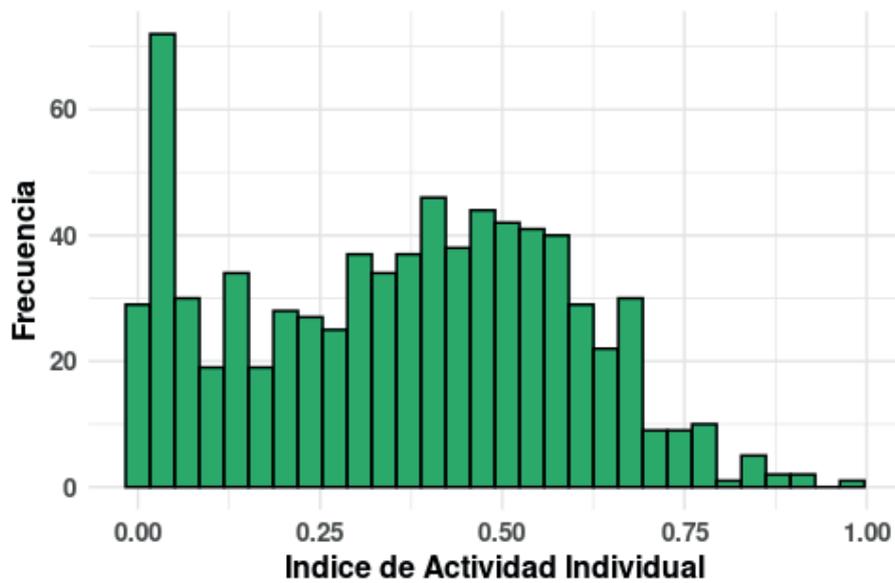
La comparación de los resultados entre generaciones mostró diferencias significativas ( $p = 5,7 \times 10^{-5}$ ). Estas diferencias fueron entre las generaciones 2017 y 2020 ( $p = 4,8 \times 10^{-5}$ ) y entre la 2019 y la 2020 ( $p = 0,0001382$ ).

##### 4.3.2. Rezago de los estudiantes durante el curso

La comparación del rezago con 2019 fue de 33 %, mientras que en 2020 fue de 35 % (figura 6). No fueron significativas las diferencias entre ambas generaciones ( $p = 0,423$ ).



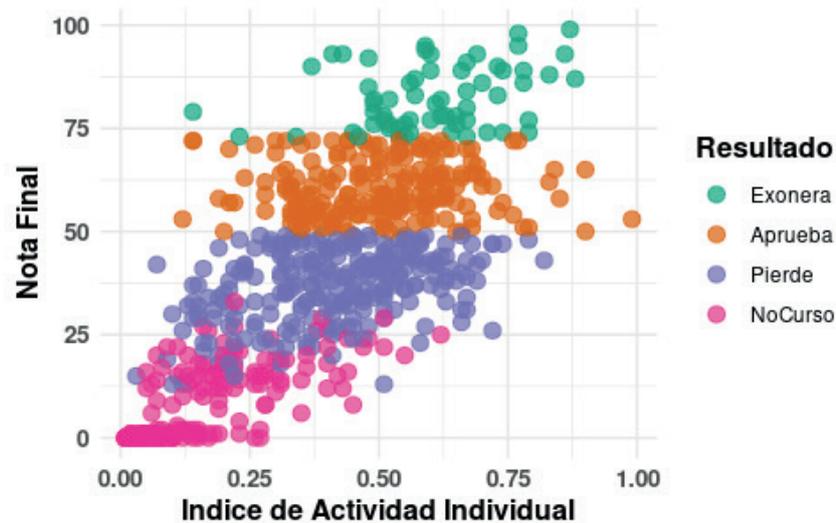
**Figura 3:** Proporción de estudiantes que acceden a cada teórico semanal. Luego de los teóricos 5 y 13, tuvieron fecha las evaluaciones parciales.  
Fuente: Elaboración propia.



**Figura 4:** Histograma de la distribución del índice de actividad individual.  
Fuente: Elaboración propia.

Parámetro	Valor estimado	Significancia	IC 95 % [Inf.: Sup.]	N	R <sup>2</sup>
Intercepta	4,10	p < 0,001	[1,89, 6,32]	762	0,61
IAI	0,91	p < 0,001	[0,861, 0,966]		

**Tabla 2:** Resultados de la recta de regresión ajustada. IC 95 %: intervalo de confianza de los parámetros estimados con un nivel de significancia de 95 %. N: cantidad total de datos. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinación.  
Fuente: Elaboración propia.



**Figura 5:** Diagrama de dispersión entre la nota final (desempeño) y el índice de actividad individual, coloreados según categoría del resultado final obtenido en el curso.

Fuente: Elaboración propia.

Resultado	2017	2018	2019	2020
Reprueba	201	304	222	265
Aprueba	180	214	215	209
Exonera	108	106	114	64

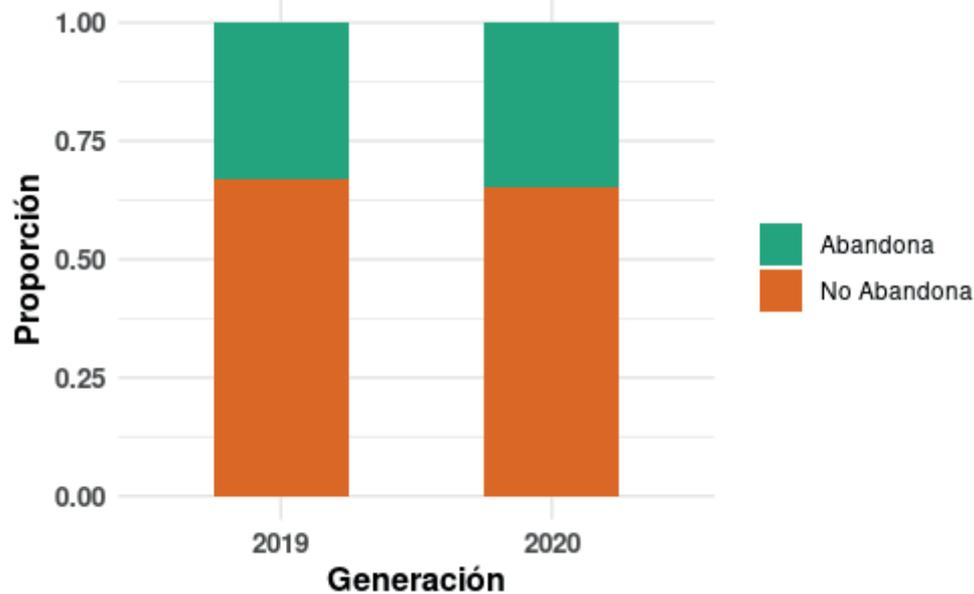
**Tabla 3:** Comparación de los resultados del curso entre las generaciones 2017 a 2020.

## Discusión

El curso de Bioestadística I de la carrera de Veterinaria pasó a la modalidad virtual todos sus contenidos desde la declaración de la emergencia sanitaria. El impacto en los aprendizajes de los estudiantes a partir de la gran transformación metodológica fue un aspecto central de preocupación, que es analizado en este artículo. En primer lugar, es importante señalar que los estudiantes adoptaron el nuevo formato del curso a través de la plataforma EVA-FVet, dado que la participación fue muy alta y sostenida a lo largo del semestre, ya que más del 60 % de la población participó la mayoría de las semanas. Asimismo, los recursos de la plataforma fueron muy utilizados y se encontró que los materiales, por ser la base del

contenido, tuvieron un mayor acceso, pero también el foro, como espacio de intercambio y aclaración de dudas, tuvo la participación de más de dos tercios de la población. Debemos destacar el espacio de foro como una herramienta importante en esta etapa en que la presencialidad, y por ende el trabajo en grupo, desapareció como un lugar de acercamiento entre pares y docentes. Este espacio resulta fundamental para el seguimiento del curso. Sin embargo, al igual que sucede todos los años, este curso (como la mayoría de los cursos del primer año de las carreras de la Udelar) tiene una importante desvinculación, lo que es posible observar, por ejemplo, en la forma en que va disminuyendo la visualización de las clases teóricas, que son las que presentan las nuevas unidades temáticas, para tener al final

alrededor de la mitad de la población visualizando los últimos teóricos. Cabe destacar, además, que luego del teórico 5 estuvo el primer parcial, cuya nota fue publicada en la semana correspondiente al teórico 7, fecha que coincide con la disminución más importante de estudiantes, por lo que se identifica el aspecto de los rendimientos y se evidencia que los buenos resultados suelen ser un estímulo importante para retroalimentar el aprendizaje y continuar estudiando, tal como lo menciona Sanmartí (2007). Por otra parte, el mal resultado en las evaluaciones parciales no debe entenderse como la causa de la desvinculación, dado que muchas veces es la consecuencia de otros aspectos personales, familiares, vocacionales, entre otros, como lo demostraran Ramos, Couchet, González y Passarini (2017)



**Figura 6:** Barras proporcionales de las categorías *abandona* y *no abandona* para los años 2019 y 2020.  
Fuente: Elaboración propia.

al analizar este fenómeno multicausal en la carrera de Veterinaria.

Un aspecto que llama la atención es la organización del tiempo de los estudiantes, quienes, a pesar de la disponibilidad continua de los materiales y los recursos en la plataforma, mantienen una dinámica de estudio centrada en la semana de lunes a viernes, con baja actividad los fines de semana. Aunque sí era esperable que jueves y viernes fueran días de alto ingreso a los materiales, ya que eran los nuevos teóricos y sus actividades prácticas asociadas.

Además del comportamiento de la generación como grupo, es importante visualizar el esfuerzo individual de los estudiantes, ya sea en su participación en la plataforma como en el desempeño en las evaluaciones. El IAI es una herramienta diseñada para identificar y contabilizar el trabajo de cada estudiante en las diferentes actividades del curso, que luego se vinculó con los resultados logrados por estos en las evaluaciones. Si bien el IAI tiene una construcción relativamente simple, ya que contabiliza el ingreso de los estudiantes en los diferentes días, es posible interpretar que un mayor número de días ingresando al curso implica

saber en qué período toma contacto con los contenidos, ya sea que lo haga por primera vez o retroalimente su aprendizaje repasando los ejercicios, visualizando los videos, revisando el foro, etcétera.

En este caso, fue posible encontrar una asociación entre el IAI y el rendimiento de los estudiantes; la simple inclusión del IAI permitió explicar hasta el 60 % de la variabilidad obtenida en la nota final. Esto indica que la plataforma es un eje de la enseñanza de Bioestadística y representa buena parte del estudio del estudiante, que luego demuestra en las pruebas. Esto último puede estar explicado porque los estudiantes de primer año aún no han adquirido un hábito de buscar información sobre los contenidos de los cursos más allá de la que proporcionan los docentes, y además la biblioteca, que representa otro espacio de acercamiento a los conocimientos de las materias, permaneció cerrada por la pandemia.

EVA-FVet resultó fundamental y determinante para el aprendizaje de Bioestadística en este caso, más aún si se considera que la asistencia a las clases prácticas sincrónicas fue baja, por lo que no fue considerada en

este trabajo. Es posible que esta relevancia para el aprendizaje de EVA-FVet sea un fenómeno que se repita de forma similar en otras asignaturas. Sin embargo, esta emergencia sanitaria supone un esfuerzo importante para docentes y estudiantes, e independientemente de las herramientas metodológicas utilizadas para sustituir la presencialidad, desde el comienzo se instaló la duda sobre si los rendimientos de los estudiantes de este año serían comparables con los obtenidos en años anteriores. Teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos que se planteó la Udelar al momento de evitar la presencialidad de los cursos fue mantener la vinculación de los estudiantes, principalmente los de primer año, que aún no habían generado una relación de pertenencia con la institución, es posible visualizar que el abandono de Bioestadística se mantuvo en un porcentaje similar al de años anteriores. Aunque un número importante de estudiantes no ganaron el derecho a examen, muchos de ellos se mantuvieron en el curso hasta el final de sus actividades.

## Conclusiones

La emergencia sanitaria provocada por el COVID-19 generó un cambio drástico en la planificación de los cursos en la Universidad de la República en general y en la Facultad de Veterinaria en particular, dado que todos los cursos pasaron a modalidad virtual. Para los docentes y estudiantes de primer año de la carrera de Veterinaria representó un desafío aún mayor, ya que recién comenzaban las clases y la nueva generación solo había realizado el curso introductorio, que imparte contenidos generales de la carrera y la vida universitaria, aunque tiene la fortaleza de enseñar el manejo de la plataforma EVA-FVet, que pasaría a ser fundamental a partir de la instalación de la pandemia.

Bioestadística I es uno de los cursos centrales del primer semestre de Veterinaria y requiere una importante atención de los estudiantes. El nue-

vo escenario supuso la sustitución de dos horas semanales de teórico y cuatro horas de práctico por actividades virtuales en la plataforma, donde se colgaban los teóricos y se realizaban prácticos sincrónicos principalmente centrados en la resolución de ejercicios.

A partir de la información que proporciona EVA-FVet, fue posible identificar la participación de los estudiantes y su relación con los resultados obtenidos en las evaluaciones. Tomando una frecuencia semanal, se encuentra que entre el 50 % y 70 % de los estudiantes ingresaron la mayoría de las semanas, con una mayor concentración de ingresos los jueves y viernes, y con una muy baja actividad los sábados y domingos.

Si se toma en cuenta el IAI como indicador de seguimiento del curso y se lo vincula con el rendimiento, se encuentra una asociación directa entre aquellos que lograron los mejores re-

sultados e ingresaron mayor número de días al sitio de Bioestadística. En este caso el IAI resultó ser un robusto predictor del desempeño de los estudiantes. Sería interesante evaluar su comportamiento en situaciones análogas.

Finalmente, en esta modalidad se logró retener un porcentaje de estudiantes similar al que se retenía en años de presencialidad, por lo que la permanencia no se vio afectada mayormente durante la emergencia sanitaria.

Este trabajo resulta de un primer análisis realizado en conjunto por los docentes de Bioestadística y de Educación Veterinaria y seguramente tendrá otros resultados en la medida en que se continúe generando información sobre esta situación nueva e inesperada que ha producido un cambio en la educación universitaria a nivel global.

## Referencias bibliográficas

- Allaire, J., Xie, Y., McPherson, J., Luraschi, J., Ushey, K., Atkins, A., ... e Iannone, R. (2020). *Rmarkdown: Dynamic Documents for R. R package version 2.3*. Recuperado de <https://github.com/rstudio/rmarkdown>
- Delauro, M. (2005). *La evaluación de entornos virtuales: OEI- Virtual Educa* (Documento de trabajo, soporte digital). Buenos Aires, Argentina.
- Facultad de Veterinaria, Universidad de la República. (2020). Listado actualizado de la información difundida sobre COVID-19. Autor. Recuperado de <http://www.fvet.edu.uy/index.php/novedades/noticias/22-destacados-noticias/3573-listado-actualizado-de-la-informacion-difundida-sobre-covid-19>
- Fernández Pinto, J. (2002). Tutorías virtuales: Acortando distancia a través de la comunicación electrónica. *Quaderns digitals*, 29. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=5904](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=5904)
- Grolemund, G., y Wickham, H. (2011). Dates and Times Made Easy with lubridate. *Journal of Statistical Software*, 40(3), 1-25. Recuperado de <http://www.jstatsoft.org/v40/i03/>
- Grün, B., y Zeileis, A. (2009). Automatic Generation of Exams in R. *Journal of Statistical Software*, 29(10), 1-14. DOI: 10.18637/jss.v029.i10
- Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50(3). DOI: 10.6018/red/50/3
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing: R Foundation for Statistical Computing*. Vienna, Austria. Recuperado de <https://www.R-project.org/>
- Ramos, S., Couchet, M., González, S., y Passarini, J. (2017). Desvinculación al inicio de una carrera: Un estudio de caso. *InterCambios*, 4(2), 128-137. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/138>
- Rectorado, Universidad de la República. (2020a). Comunicado COVID-19 n.º 2. Autor. Recuperado de [http://www.fvet.edu.uy/images/Noticias/Comunicado\\_\\_Rectorado\\_13-03-20\\_Coronavirus.pdf](http://www.fvet.edu.uy/images/Noticias/Comunicado__Rectorado_13-03-20_Coronavirus.pdf)
- Rectorado, Universidad de la República. (2020b). Comunicado COVID-19 n.º 3. Autor. Recuperado de <http://www.fvet.edu.uy/images/Noticias/15.3.2020.Comunicado-Udelar-covid-19-3-15032020.pdf>
- Rectorado, Universidad de la República. (2020c). Comunicado COVID-19 n.º 8. Autor. Recuperado de <http://www.fvet.edu.uy/images/Comunicado-COVID-19-n.-8.pdf>
- Rectorado, Universidad de la República. (2020d). Comunicado COVID-19 n.º 10. Autor. Recuperado de <http://www.fvet.edu.uy/images/Noticias/comunicadocovid-191001042020.pdf>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves: Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*, Nueva York: Springer-Verlag. DOI: 10.1007/978-0-387-98141-3
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., D'Agostino, L., François, R., y Yutani, Y. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686. DOI: 10.21105/joss.01686
- Xie, Y., Allaire, J., y Grolemund, G. (2018). *R Markdown: The Definitive Guide*. Boca Raton: Chapman and Hall/CRC. DOI: 10.1201/9781138359444

**Agradecimientos:** Los autores agradecen a la Lic. Émilie Akkermans y el Lic. Diego Abal, por las correcciones de los resúmenes en inglés y portugués respectivamente.

**Participación de autoría:** 1. Concepción y diseño del estudio. 2. Adquisición de datos. 3. Análisis de datos. 4. Discusión de los resultados. 5. Redacción del manuscrito. 6. Aprobación de la versión final del manuscrito. Pablo Bobadilla: 1, 4, 5, 6. Ignacio Alcántara: 1, 2, 3, 4, 5. Nicole Rosenstock: 1, 2, 3, 4, 5. Claudia Borlido: 2, 4, 5, 6. Paola Cabral: 2, 4, 5. Stella Huertas: 1, 6. José Passarini: 1, 4, 5, 6



## Respuesta al brote de COVID-19: tiempo de enseñanza virtual

Response to the COVID-19 Outbreak:  
Virtual Teaching Time

Resposta ao surto COVID-19:  
tempo de ensino virtual

Patricia Carabelli

Universidad de la República,  
Uruguay

carabelli.patricia@gmail.com

### Historia Editorial

Recibido: 29/05/2020  
Aceptado: 25/07/2020

### Citación recomendada

Casnati, A., Porta, M., Solana, V., Marrero, C. (2020). NoresteOnline: experiencia del CENUR Noreste en contingencia COVID-19. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 7(2).

### Resumen

*El brote de COVID-19 fue un acontecimiento disruptivo a todo nivel, entre ellos el educativo. La Universidad de la República rápidamente respondió brindando clases virtuales en vez de presenciales cuando fue posible. Los cursos de Comprensión Lectora en Inglés de la Facultad de Odontología y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación estuvieron entre los que pasaron a formato virtual. Las clases pasaron a ser impartidas sincrónicamente a través de plataformas de videoconferencia y distintos recursos fueron compartidos a través de la plataforma EVA de la universidad. Ochenta y seis estudiantes completaron los cursos (44 en Facultad de Odontología y 42 en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Mediante la aplicación de un cuestionario de enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), se analizó si los estudiantes consideraron que se pudo transmitir el saber esperado al brindar el curso en formato virtual. La amplia mayoría de los estudiantes manifestaron que se lograron cumplir los objetivos del curso en cuanto al aprendizaje y que pudieron utilizar las herramientas tecnológicas adecuadamente. Algunos recalcaron la necesidad de tener clases presenciales para poder socializar más con sus pares y docentes y se entiende que es un área a analizar y fortalecer. Se concluye que la información recolectada a partir de estas inesperadas experiencias educativas muestra el potencial de esta modalidad; se podrían incorporar más cursos virtuales a la oferta para diversificar las opciones de cursado de los estudiantes.*

### Palabras clave:

Enseñanza virtual, entornos virtuales de aprendizaje, EVA, COVID-19.

### Abstract

*The Coronavirus outbreak was a disruptive event at all levels, education among them. The Universidad de la República responded fast by switching to virtual classes instead of face-to-face ones, when possible. The Reading Comprehension in English courses that are given at the Facultad de Odontología and the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación were two of the courses that were offered in the online format. Classes were given through videoconference platforms, and different resources were shared through the VLE platform of the university. Eighty-six students completed the two courses (forty-four at the Facultad de Odontología and forty-two at the Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). By applying a mixed approach (qualitative and quantitative) questionnaire, students' considerations regarding the transmission of knowledge through the online course were analyzed. Most students stated that the course's aims could*

be fulfilled and that they could use the technological tools correctly. Some of them mentioned that face-to-face classes are needed to socialize with peers and professors and it is understood that this is an area in need of analysis and improvement. It is concluded that the results collected concerning these unexpected teaching experiences show the potential of these courses; more online courses may be offered increasing the amount of diverse options of study for students.

#### Keywords:

Online teaching, online learning, VLE, COVID-19.

#### Resumo

O surto de COVID-19 foi um evento disruptivo em todos os níveis, entre eles a educação. A Universidad de la República respondeu rapidamente oferecendo aulas virtuais ao invés de presenciais sempre que possível. Os cursos de compreensão de leitura em inglês, oferecidos pela Faculdade de Odontologia e pela Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, foram dois dos cursos que adaptaram ao formato virtual. As aulas eram ensinadas de forma sincronizada através de plataformas de videoconferência e diferentes recursos eram compartilhados através da plataforma AVA da universidade. Oitenta e seis alunos concluíram os cursos (quarenta e quatro na Faculdade de Odontologia e quarenta e dois na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação). Através de uma pesquisa mista (qualitativa e quantitativa), analisaram-se as opiniões dos alunos sobre a transferência de conhecimento durante o curso em formato virtual. A grande maioria dos estudantes afirmou que alcançou os objetivos de aprendizagem do curso e que eles foram capazes de usar as ferramentas tecnológicas adequadamente. Alguns enfatizaram a necessidade de ter aulas presenciais para poder socializar mais com seus colegas e professores e entende-se que é uma área para analisar e fortalecer. Conclui-se que as informações coletadas dessas experiências educacionais inesperadas mostram o potencial desses cursos; mais cursos virtuais podem ser oferecidos, diversificando as opções de estudo dos alunos.

#### Palavras-chave:

Ensino virtual, ensino a distância, AVA, COVID-19.

### El rápido pasaje del ámbito presencial al virtual

El brote de COVID-19 tuvo grandes impactos en todas las áreas de la sociedad. A nivel de la educación universitaria, implicó una rápida adaptación de docentes y estudiantes al uso de distintas herramientas tecnológicas. Desde hace más de una década Uruguay está en la vanguardia a nivel mundial en lo que refiere al uso de tecnología y esto facilitó que el proceso de adaptación a los nuevos programas fuera rápido. Las políticas nacionales de alfabetización y democratización del acceso a la tecnología y a la información que se llevaron a cabo a nivel educativo mediante políticas como la implementación del Plan Ceibal y el Plan Ibirapitá, que permitieron que un gran número de familias tuvieran acceso a computadoras, tablets e internet, y las políticas económicas de inclusión financiera a

partir del uso de tecnología redundaron en que una amplia mayoría de los uruguayos, de todas las edades y contextos socioeconómicos, se tornaran “residentes digitales” (White y Le Cornu, 2011) —una concepción más abarcativa que la de “nativos digitales” (Prensky, 2001)— y pudieran llevar a cabo diferentes procesos que implican cierto manejo informático. En la Universidad de la República se entiende que sus estudiantes poseen cuentas de correo electrónico y que pueden acceder a distintos programas que implican el llenado de formularios y un manejo de diferentes archivos y programas. Desde hace más de una década la universidad promueve la incorporación de tecnología en las aulas e implementó el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), a partir de una plataforma Moodle, para apoyar los cursos de manera asincrónica en distintos sentidos: como medio de comunicación, para compartir recursos y materiales e incluso para fomentar el diálogo más allá del

aula. Por esto, el brote de COVID-19 encontró a la comunidad universitaria con conocimientos tecnológicos básicos como para hacer el pasaje de las aulas presenciales a las aulas virtuales en muy poco tiempo. El mayor desafío para los docentes era pasar a la modalidad sincrónica de enseñanza impartiendo clases a distancia mediante plataformas para videoconferencia, y el necesario pasaje se pudo hacer con la implementación de cursos y talleres específicos sobre este tipo de enseñanza brindados o por la Comisión Sectorial de Enseñanza o por los distintos servicios de la universidad cuando fue necesario (la Facultad de Odontología, por ejemplo, ofreció un curso de enseñanza virtual para todos sus docentes). En este trabajo se analiza cómo vivieron el cambio en la enseñanza los estudiantes de los cursos de Comprensión Lectora en Inglés brindados semestralmente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y en la Facultad de Odonto-

logía (FO). Durante las clases se trabaja con textos académicos de distintas disciplinas y se analizan aspectos lingüísticos, estrategias de comprensión lectora y aspectos vinculados al registro académico disciplinar. Cuando se desencadenó la emergencia nacional, las clases, que eran de carácter presencial, pasaron a darse virtual y sincrónicamente mediante aplicaciones de videoconferencia (Zoom y WebEx). Estas aplicaciones habilitaban el uso de cámaras por parte de docentes y de estudiantes, el uso de una pizarra para escribir, la formación de subgrupos con estudiantes, el uso de una herramienta de chat y el compartir distintos recursos como presentaciones, videos o textos para ser analizados. Se intentó desarrollar los cursos siguiendo las recomendaciones de Díaz Barriga Arcedo y Hernández Rojas (2012), Laurillard (2002), Costa (2016), Haythronthwaite y Andrews (2011) sobre aprendizaje significativo y mediado por la tecnología; las de Hampel (2006) sobre la forma de brindar conferencias virtuales en modalidad sincrónica; las de Jones y Hafner (2012) sobre lo que se denomina “netiquette”, que concierne al respeto entre estudiantes y docentes al interactuar en actividades en línea, y las sugerencias de Salmon (2011) al organizar y suministrar los diferentes recursos. Al culminar los cursos se aplicó un cuestionario a los estudiantes de ambas facultades para poder analizar y reflexionar sobre cómo vivieron la instancia de aprendizaje y adquisición de los conocimientos y habilidades en juego en la modalidad virtual en comparación con la modalidad presencial.

## Contextualización y metodología

Los cursos de Comprensión Lectora en Inglés o en otras lenguas (el Centro de Lenguas Extranjeras brinda cursos de catorce lenguas extranjeras) tienen una carga horaria de 64 horas y suelen ser muy requeridos por los estudiantes de grado y de posgrado

que tienen que leer y acceder a bibliografía y fuentes de información en distintos idiomas, participar en congresos o cursos en diferentes naciones y comunicarse con gente de diversas regiones. Esta investigación se llevó a cabo en los cursos de Comprensión Lectora en Inglés que se imparten en la FO y en la FHCE. En la FO, el curso se centra en el análisis de la lengua a partir de la lectura de textos académicos del área de odontología, y en la FHCE se trabaja con textos de diversas áreas ya que concurren estudiantes de varias carreras de la Universidad de la República.

Si bien la inscripción a los cursos de Comprensión Lectora suele ser muy numerosa, con más de 100 inscritos en la FO y alrededor de 300 en la otra facultad, la gran mayoría de los estudiantes se inscriben pero luego no comienzan los cursos o los abandonan. Así, participaron en la instancia de reflexión los 86 estudiantes que siguieron el curso de cerca y completaron sus requisitos: 44 estudiantes (37 mujeres y 7 hombres con un promedio de edad de 24 años y un rango de edad de entre 18 y 38 años) de la FO y 42 estudiantes (27 mujeres y 15 varones, con un promedio de edad de 35 años y un rango de entre 18 y 69 años) de la FHCE. El promedio de estudiantes que cursaron en modalidad virtual fue similar al promedio de estudiantes que concurren a clases presenciales y culminaron los cursos en los semestres anteriores. Se recabó información a partir de la aplicación de un cuestionario con un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) al finalizar los cursos. Este contenía 23 preguntas que procuraban una comparación entre la enseñanza presencial y la virtual a partir del curso de Comprensión Lectora en Inglés que se brindó virtualmente. Las preguntas suponían respuestas de distinto tipo: cerradas (sí, no), abiertas, con escalas Likert, de selección de opciones y de organización de opciones según escalas de valoración. Durante la instancia se siguieron todas las pautas éticas que conciernen a una investigación. Todos los estudiantes participaron

voluntariamente luego de haber sido informados sobre los objetivos de la pesquisa y firmaron un documento de consentimiento de uso de la información recolectada y anonimizada.

## El sentido en la enseñanza: análisis de la información recabada

Una de las grandes incógnitas al darse el cambio repentino de lo presencial a lo virtual era cuántos de los estudiantes iban a poder conectarse virtualmente. Se comenzó por contactar y direccionar a los estudiantes a la plataforma EVA para establecer canales de comunicación y corroborar que todos tuvieran acceso a las plataformas y a los distintos recursos. Mientras los docentes llevaban a cabo la minuciosa tarea de ver cómo contactaban a cada estudiante, la universidad implementó una política de ayuda para la adquisición de computadoras para aquellos que no tuvieran acceso a una. Estas acciones redundaron en que los estudiantes concurren a las clases virtuales (25 % a todas, 35 % a la mayoría, 28 % a algunas, 5 % raramente concurren, 3 % no concurren a ninguna y 4 % no contestaron) y en que la mayoría (74 %) no tuvieran ningún problema de conectividad a lo largo del curso. Quienes tuvieron problemas tecnológicos manifestaron que estos fueron generalmente por lentitud de la conexión o de acceso a las plataformas de conferencia virtuales (26 %), pero todos lograron solucionarlos.

Otra de las incertidumbres que generó el paso a la virtualidad fue cómo se daría la instancia de aprendizaje cuando la corporalidad presente no es la conocida, esa que permite reconocer expresiones de certeza o duda en los estudiantes al mirarlos mientras se intenta transmitir ciertos saberes (que en este caso implicaba hacerlo en otra lengua, el inglés). La gran mayoría de los estudiantes manifestaron que el quehacer docente fue efectivo. Un estudiante comentó:

Considero que el compromiso demostrado y la flexibilización con la que se asumió esta situación, que obligó a implementar una modalidad virtual para un curso que no había sido pensado ni planificado en sus orígenes de esta manera, refleja la capacidad de adaptación y una postura de enorme apertura ante los cambios. Fue un desafío que asumí con mucha motivación para poder responder, como estudiante, de la misma manera al entusiasmo de la docente. La respuesta podría haber sido otra. Pero la puntualidad, los contenidos, todo lo trabajado, el material con el que contamos, la respuesta por mail de manera casi automática, la fluida comunicación, el dictado de las clases en su totalidad son todos aspectos que quisiera destacar, reconocer y agradecer. Fue un placer participar de este curso y encontrarle por primera vez el gustito al aprendizaje de inglés.

Este tipo de posiciones con respecto al curso no solo surgió en los comentarios, sino que también se vieron reflejadas cuando los estudiantes tuvieron que optar por una o varias categorías que describieran las clases a través de videoconferencia. Estos optaron por las siguientes categorías:

- claras (91 %)
- organizadas (87 %)
- se fomentaba la participación (80 %)
- similares a las presenciales (57 %)
- muy diferentes a las presenciales (24 %)
- dinámicas (71 %)

Y no optaron o dejaron mayoritariamente de lado las categorías:

- poco claras (0 %)
- desorganizadas (1 %)
- no se fomentaba la participación (0 %)
- muy lentas (1 %)

Aún más, cuando se les preguntó a los estudiantes en qué medida creían que se habían cumplido los objetivos del curso, la mayoría manifestó que se habían cumplido totalmente (47 %), muchos en gran medida (45 %), una

persona entendió que no se había cumplido el objetivo (1 %) y unos pocos no contestaron la pregunta (7 %).

Estas respuestas ayudan a comprender por qué cuando se les preguntó a los estudiantes qué modalidad de curso preferirían en el futuro la mayoría eligió semivirtual (42 %) o virtual (41 %), aunque algunos optaron por presencial (13 %). Si bien casi todas las respuestas fueron muy similares en ambas facultades, por lo que se detallan los resultados generales de las preguntas, en este aspecto —es decir, sobre la modalidad de curso a futuro— se dio la mayor diferencia entre las facultades ya que en la FO la mayoría de los estudiantes preferirían que el curso pasara a ser en modalidad virtual (48 %) y en la FHCE la mayoría seleccionó la opción semivirtual (52 %). Esta diferencia puede deberse a que los estudiantes que realizaron el curso en la FO son más jóvenes (con un promedio de edad de 24 años) y por lo tanto están más familiarizados con el uso de tecnologías que los estudiantes que realizaron el curso en la otra facultad (que tenían un promedio de edad de 35 años). Al momento de justificar el motivo de su elección, los estudiantes que eligieron la opción virtual destacaron que entendían que aprendían de la misma manera al tener clase por videoconferencia y valoraron el poder participar en las clases desde sus hogares sin necesidad de trasladarse, lo que les permitió hacer un mejor uso del tiempo. En este sentido, un alumno mencionó: “Es una manera más cómoda y práctica de poder acceder a clases, facilitando mucho el acceso a personas que tienen tiempo reducido por trabajo u otras actividades, a la vez que los contenidos son los mismos que se dictarían en la presencialidad”. Otra alumna manifestó: “Me parece que dan chances a quien vive en el interior de estar en las clases sin necesidad de estar viajando más de una vez por día o quedando excesivo tiempo en facultad luego de clases para esperar a la hora que se dicta el curso”. Y un estudiante opinó: “Los

programas educacionales ejecutados de forma *online* a largo plazo podrían disminuir situaciones que afectan a los estudiantes regularmente, como falta de sueño, dificultades en la asistencia, gasto monetario relacionado con la asistencia presencial (gastos en transporte público, libros de curso, residencias temporales, etc.)”.

Por otro lado, los estudiantes que manifestaron que si pudieran optar por una modalidad de cursado en el futuro lo harían por las modalidades semivirtuales o presenciales brindaron argumentos vinculados al relacionamiento social. Un estudiante expresó: “Presencial, porque la presencialidad habilita otro tipo de intercambio con el docente y los compañeros”. Este motivo es percibido de manera distinta por cada estudiante, pues depende de cómo cada uno se vincula con el saber en juego, con el docente y con sus compañeros. Cuando se les preguntó si entendían que en las clases virtuales participaban mucho más (5 % eligió esta opción), más (12 %), igual (47 %), menos (21 %) o mucho menos (8 %) que en las presenciales, la mayoría entendió que participó de la misma manera o más (7 % no contestó). Esto pudo deberse a que durante las clases sincrónicas por videoconferencia los estudiantes participaban oralmente (como en las clases presenciales), en forma escrita a través del chat (opción ampliamente utilizada que no está presente en las clases presenciales) y también en discusiones en grupo a partir de la división en subgrupos en salas de videoconferencia destinadas para ello. Una estudiante recaló que participó más porque “desde la comodidad del hogar y por medio de una pantalla, no aparece el miedo escénico que se da en el aula y, como uno puede ver de un solo pantallazo el rostro de todos, es más fácil y rápida la familiarización con los compañeros”. Por otro lado, una de las estudiantes que manifestó que participó menos señaló: “A diferencia de lo presencial, hice más por mi cuenta y pude estudiar el doble, pero eso hizo que utilizara la clase virtual, foros, como

una guía y no principal herramienta, bajando mi nivel de participación en clase, pero mejorando mi desempeño en trabajos y pruebas”. Esto puede estar poniendo en evidencia que en la modalidad virtual, cuando se imparten los saberes de diversas maneras (aulas virtuales, recursos en plataformas, foros, actividades de consulta al docente), la forma por la que optan los estudiantes también puede ser diferente de la tradicional sin ir en desmedro del aprendizaje; quizás incluso para algunos lo potencie a partir de los enfoques multimodales.

En cuanto a la necesidad de socialización que recalcaron los estudiantes, sobre todo de la FHCE, que prefieren la modalidad presencial, se cree que este aspecto debe desarrollarse mejor puesto que, como Vigotsky (1987/1934) recalca, la forma en que se da la interacción es primordial para que exista aprendizaje, por tanto se deben buscar formas en que todos los estudiantes se sientan cómodos, motivados e incluidos. Más allá de eso y de que se intentó brindar clases centradas en los intereses de los estudiantes, participativas y con tareas grupales, se entiende que aún hay un camino por recorrer en este sentido, puesto que muchos estudiantes (61 % del total) manifestaron que apagaban la cámara de su computadora. Si bien la gran mayoría expresaron que era muy importante que la docente tuviera la cámara prendida, esbozaron que no era importante que los estudiantes la tuvieran encendida, lo cual muestra que aún hay que analizar aspectos vinculados a la interacción entre los estudiantes ya que parecería que para muchos la balanza estuviera inclinada hacia el lado de la transmisión de los saberes en juego a partir de la exposición del docente más que para el lado de la interacción social durante las actividades virtuales de aprendizaje significativo. Al tener que ponderar según su importancia aspectos vinculados a las clases por videoconferencia, se obtuvieron los siguientes resultados:

1) utilización de presentaciones en modalidad compartida

2) uso de la videocámara por parte del docente

3) lectura de documentos y artículos en modo compartido

4) visualización de videos en modalidad compartida

5) utilización de la función chat de la videoconferencia

6) uso de la pizarra en modalidad compartida

7) separación en subgrupos para discusión

8) utilización de la videocámara por parte de los estudiantes

Si bien estos resultados fueron elaborados en base al promedio de elección de la mayoría de los estudiantes (a pesar de que algunos le dieron mayor importancia a la interacción entre pares, prendiendo su cámara y participando activamente en los subgrupos), se desprende que la interacción entre pares no fue lo primordial. Quizás por ello varios recalcaron su falta cuando comentaron que querían cursos presenciales para interactuar con sus pares. Aún más, cuando se les preguntó a los estudiantes por qué prendían o apagaban sus cámaras, quienes las apagaban generalmente aludieron a cuestiones de conectividad, protección de datos, inhibición o intimidad del hogar, y quienes las encendieron argumentaron cuestiones vinculadas a lo social, como el estudiante que manifestó que considera que “el uso de la cámara prendida ayuda a crear un ambiente más ameno e inclusivo”, o la estudiante que afirmó que la tenía encendida “porque era la forma de participación más similar a la presencialidad, porque se transmiten cosas en la gestualidad y permitía una conexión con la docente y el resto de los estudiantes”.

Por otra parte, 81 de los 86 estudiantes que contestaron el cuestionario dijeron que les parecía importante que se grabaran las clases que se imparten por videoconferencia. Cuatro estudiantes no contestaron la pregunta y un solo estudiante estuvo en desacuerdo y afirmó que lo estaba “porque en la sociedad en que vivimos actualmente la libertad de cátedra está siendo fuertemente cuestionada, por lo que creo

que para la protección del docente es mejor que no se graben”. El estudiante que estuvo en desacuerdo fue el único en plantear una posición que tenía en cuenta al docente. Todos los demás argumentaron aspectos vinculados al beneficio de los estudiantes. Varios estudiantes manifestaron que era una forma de que quienes no pudieran concurrir por algún motivo a clase tuvieran acceso a esta, que fuera como un archivo de lo impartido, o —como manifestó una estudiante— porque “al poder volver a ver las clases, se pueden tomar más apuntes y de repente aprender algo a lo cual no le prestaste atención anteriormente”. En el caso de estos dos cursos, si bien se pidió el consentimiento por escrito a los estudiantes para ser filmados durante la grabación de las clases, no se pudo recolectar el consentimiento de todos los que estaban inscritos al curso, por consiguiente no se grabaron las clases porque no era posible verificar quién entraba a las clases mientras se impartían.

En cuanto al uso de la plataforma EVA de la Universidad de la República, ambos cursos contaban con un espacio en esta donde se colocaban archivos con explicaciones creados por la docente, textos con ejercicios de comprensión lectora, artículos, *links* a diferentes recursos audiovisuales y foros de discusión y de preguntas. La gran mayoría de los estudiantes accedieron a los recursos que se encontraban en la plataforma y completaron las actividades (28 % accedieron a todos los recursos, 45 % a la mayoría, 22 % a algunos, 2 % a pocos, 0 % a ninguno y 3 % no contestaron). Una estudiante que participó muy activamente manifestó: “Utilicé todas las herramientas sugeridas por la docente y considero que fueron útiles y cumplieron una función en mi aprendizaje”. Más allá de esto, no era obligatorio participar en los foros y podían hacerlo tanto en inglés como en español, pero muy pocos estudiantes participaron (22 %). Si tenían consultas generalmente se dirigían directamente a la docente a través del correo electrónico o de la mensajería

ría interna de la plataforma. Según un estudiante: “Quizás con todo el material que había para trabajar en ella, sumarle los foros era invertir demasiado tiempo”; otra estudiante dijo: “No lo sentí necesario, y existía la posibilidad de diálogo directo con la docente, lo cual elegí”, y otro manifestó: “Creo que fue comportamiento de rebaño, en el primero, por ser el primero, participamos varios, pero después como nadie lo hacía ninguno de nosotros creía que debía ser quien empezara a hacerlo”. Los estudiantes no están acostumbrados a dialogar o discutir activamente en foros virtuales vinculados a saberes impartidos en clases, por lo que, al no ser obligatorio, muchas veces optan por no participar. Se cree que es necesario potenciar esta herramienta porque justamente habilita mayor interacción y socialización, que es lo que algunos reclamaron. Los comentarios finales sobre el curso en general fueron muy buenos. Los estudiantes expresaron, en un momento de incertidumbre local, regional y mundial, en que todos los servicios que se brindaban presencialmente en la sociedad se paralizaron, que la universidad era un motor de producción de sentido donde la enseñanza continuaba. Una de las estudiantes manifestó: “Me parece que la particular situación que llevó a estos cambios

en el semestre puede ser un punto de partida para incluir clases virtuales en alguna modalidad, en cursos específicos o de alguna manera. Me parece que fue una buena experiencia”. Tanto las respuestas sobre el uso de las herramientas como los comentarios sobre el curso en general muestran que el primer acercamiento combinado a la enseñanza virtual de manera sincrónica a través de plataformas de videoconferencia y asincrónica a partir del acceso a entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ha sido muy bueno para los estudiantes.

### Reflexiones finales

La situación de emergencia nacional debido al brote de COVID-19 indujo el rápido cambio de enseñanza presencial a virtual en la Universidad de la República. Este estudio analizó la percepción en torno a la enseñanza y transmisión de saberes de 86 estudiantes que culminaron los cursos de Comprensión Lectora en Inglés que se brindan en la FO y en la FHCE. Estos cursos pasaron a darse de manera sincrónica a través de plataformas de videoconferencia y de manera asincrónica a través de actividades en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la universidad. Mediante un

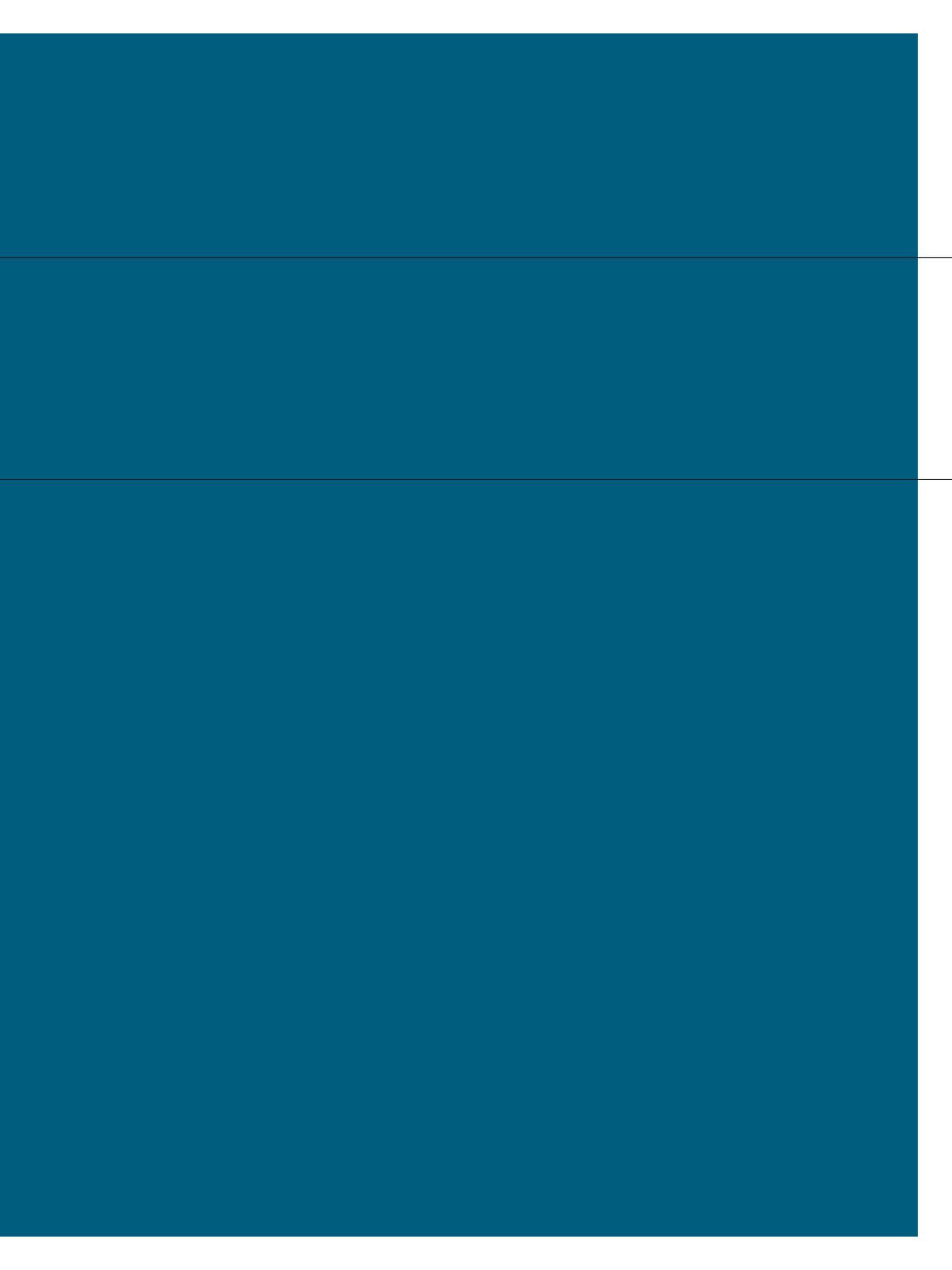
cuestionario se analizó la experiencia de los estudiantes en comparación con las instancias presenciales.

Las respuestas brindadas muestran que la amplia mayoría de los estudiantes pudieron participar activamente durante el curso y utilizar las herramientas tecnológicas requeridas; consideraron que el curso cumplió sus objetivos; entendieron que las clases virtuales fueron efectivas, y realizaron la mayor parte de las tareas en la plataforma virtual. Algunos estudiantes expresaron la necesidad de tener instancias de interacción presencial con sus pares y docentes, y es un área a mejorar. Más allá de eso, se recalca que si bien los estudiantes manifestaron que consideran primordial que el docente tenga la cámara prendida, la mayoría de ellos utilizaban la cámara apagada, hecho que podría afectar la necesidad de socializar con pares. Además, la mayoría de los estudiantes indicaron que estarían dispuestos a que el curso pasara a darse en un formato virtual o semivirtual, lo cual muestra que estas primeras experiencias de enseñanza en formato virtual pueden tomarse como punto de partida de análisis para desarrollar e incluir más cursos en este formato y aumentar la diversidad de opciones de cursado.

## Referencias bibliográficas

- Costa, I. T. L. G. (2016). *Metodologia do ensino a distância*. Salvador: UFBA.
- Díaz Barriga Arcedo, F, y Hernández Rojas, G. (2012). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2.ª ed.). México: McGraw Hill.
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1), 105-121.
- Haythronthwaite, C., y Andrews, R. (2011). *E-learning Theory and Practice*. Londres: Sage.
- Jones, R. H., y Hafner, C.A. (2012). *Understanding Digital Literacies: A Practical Introduction*. Nueva York: Routledge.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies* (2.ª ed.). Londres: Routledge.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 3-6.
- Salmon, G. (2011). *E-Moderating: The key to Teaching and Learning Online*. Londres: Kogan Page, 26-59.
- Vigotsky, L. S. (1987/1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement, *First Monday*, 6(9). Recuperado de <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049>

# Reseñas



ORIENTACIONES PARA  
LA FORMACIÓN DOCENTE  
Y EL TRABAJO EN AULA

RETRO-  
ALIMENTACIÓN  
FORMATIVA

2019

## Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa. Chile: SUMMA

Varenka Parentelli

Universidad de la República,  
Uruguay

varenka.pl@gmail.com

El libro que se reseña es un aporte al campo de conocimiento de la educación publicado por SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación para América Latina y el Caribe) en estrecha colaboración con La Caixa Foundation. Se trata de un material teórico y didáctico que contribuye al desarrollo de contenidos y recursos educativos sobre la formación docente y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel escolar; no obstante, todo lo que se propone en este documento resulta pertinente para su aplicación en la enseñanza superior.

Rebeca Anijovich es especialista y magíster en Formación de Formadores. Es profesora en la Licenciatura en Educación y en la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés de Buenos Aires. Tiene numerosas publicaciones que se desprenden de sus principales líneas de investigación y de trabajo, en torno a la formación de formadores de docentes, el campo de la enseñanza y la evaluación y la práctica reflexiva.

En este libro, Anijovich nos plantea una reflexión sobre la posibilidad de una evaluación formativa en el desarrollo de metodologías y actividades centradas en la retroalimentación, que permita la identificación de logros y desafíos así como trabajar en torno a los modos en que una producción puede ser mejorada para alcanzar los aprendizajes deseados. En cada uno de los seis capítulos del libro se presentan aspectos fundamentales para la evaluación formativa con foco en la retroalimentación, que son desarrollados teóricamente y explicados mediante esquemas y ejemplos que permiten asentar lo conceptual en la práctica.

Se trata de una contribución interesante para el colectivo docente sobre un tema tan complejo como es la evaluación en cualquier nivel educativo y modalidad de enseñanza. No obstante, considerando el contexto de pandemia a nivel mundial y el protagonismo que asumió la enseñanza en línea, este libro resulta un insumo de actualidad a tener especialmente en cuenta en tanto la evaluación formativa es una indicación pedagógica específica para la enseñanza en línea, y la retroalimentación formativa una necesidad para que la enseñanza y el aprendizaje se centren en el proceso a partir de una reflexión metacognitiva que posibilite una proyección hacia adelante.

Al introducirnos en la lectura, nos encontramos con un prólogo de SUMMA que nos sitúa en la reflexión en torno a las acciones desarrolladas para investigar sobre las prácticas pedagógicas que hacen que la enseñanza logre efectivamente transformarse en aprendizaje. Según lo que se señala, una de las prácticas identificadas como generadoras de mayores aprendizajes es aquella fundada en la retroalimentación formativa. Según lo que se expone, lo anterior se evidencia cuando “contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de las y los estudiantes; ayuda a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje; mejora la motivación del proceso

## Varenka Parentelli

Universidad de la República,  
Uruguay

varenka.pl@gmail.com

de aprendizaje, en tanto fortalece la autoestima de estudiantes, docentes y directivos; también permite el desarrollo de prácticas docentes reflexivas, que favorecen la mejora de los procesos de enseñanza” (Anijovich, 2019, p. 6).

En el primer capítulo, Anijovich nos sitúa en el marco teórico sobre la evaluación, y parte del supuesto de concebir que esta es compleja y controvertida por su repercusión en el sujeto evaluado, en la institución y por el modo en que condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si bien la autora señala que la evaluación tiene multipropósitos como “diagnosticar, regular, retroalimentar, reflexionar, acreditar, certificar, mejorar los aprendizajes” (op. cit., p. 21), el contenido del libro se centra en la evaluación de los aprendizajes en el aula.

Anijovich plantea como un desafío la integración de la evaluación como parte indisoluble de la enseñanza y el aprendizaje, a partir de la noción de retroalimentación formativa e inclusiva que permite obtener información sobre el proceso para el docente y para el estudiante.

Para la autora, la evaluación debe favorecer una mejora continua mediante la retroalimentación a partir de una perspectiva de proyección, a diferencia de la mera calificación, que se reduce a un valor en función de una escala. En un enfoque de la evaluación inclusiva dirigido a todos los estudiantes, sostiene que la evaluación debe focalizarse en las trayectorias y avances, por lo que es necesario favorecer el desarrollo de los procesos metacognitivos que posicionen a los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje para que “pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 4)” (op. cit., p. 21).

Una idea central propuesta en este trabajo sobre la retroalimentación formativa tiene que ver con concebir a la evaluación como un proceso horizontal, de colaboración y de participación activa entre docentes y estudiantes. Al respecto, la autora sostiene su postulado a partir de los trabajos (Black y Wiliam, 1998; Camilloni, 2004; Perrenoud, 2008; Stobart, 2010; Allal, 2010; Wiliam, 2011; Wiggins, 2012; Brookhart, 2011; Anijovich y Cappelletti, 2017; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017) y afirma que la retroalimentación contribuye a la realización de cambios en la enseñanza y en el aprendizaje. Para ello, lista las cinco estrategias claves definidas por Wiliam (2011): compartir los propósitos educativos y criterios de logro o metas de aprendizaje; diseñar e implementar actividades que evidencien lo que el estudiantado está aprendiendo; favorecer las interacciones entre pares como fuente de aprendizaje; activar al estudiantado como responsable de su propio proceso de aprendizaje; ofrecer retroalimentaciones formativas que favorezcan avances en los procesos de aprendizaje (ob., cit., p. 22).

Desde la mirada práctica, en este capítulo Anijovich comparte dos dimensiones de retroalimentación centradas en una lista de estrategias a partir de la consideración del tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia. Asimismo, desarrolla aspectos con relación al contenido de la retroalimentación en torno a la persona, el desempeño, la producción y el proceso de aprendizaje. También aspectos relacionados con las estrategias del diálogo reflexivo para promover un contexto de aprendizaje reflexivo por medio de la metacognición.

El segundo capítulo se centra en el modelo de implementación de prácticas de retroalimentación formativa, que la autora sitúa en lo escolar pero puede proyectarse a los diferentes niveles de formación. En este capítulo es interesante el abordaje multidimensional e integral que Anijovich propone en tanto aborda las condiciones institucionales, las capacidades de los actores

## Varenka Parentelli

Universidad de la República,  
Uruguay

varenka.pl@gmail.com

institucionales para realizar dichas acciones y un modelo de prácticas para la retroalimentación formativa.

En primer lugar, la autora marca la importancia de las condiciones institucionales para constituirse en “comunidades interrelacionadas, que trabajan en torno a metas compartidas, de manera integrada” (op. cit., p. 35) y menciona siete atributos que deberían cumplirse: visión y valores compartidos centrados en el aprendizaje; intercambio de saberes y de prácticas; la responsabilidad colectiva por el aprendizaje del estudiantado; la interdependencia profesional; la indagación reflexiva; la confianza mutua, conflicto y consenso; la comunidad ampliada.

Para ello, la autora propone realizar un recorrido en el que se presentan condiciones para desarrollar una cultura de retroalimentación, en el cual involucra a los diferentes actores que conforman la institución con relación al clima institucional, la confianza entre los miembros de la institución, la consideración de tiempos, momentos y espacios para la retroalimentación formativa, la concepción del error como parte del aprendizaje institucional y el necesario equilibrio entre retroalimentaciones focalizadas en las fortalezas y las que indican necesidades de mejora. Asimismo, en este capítulo se listan las capacidades del profesorado para ofrecer retroalimentaciones formativas, que complementan las propuestas por Carl Rogers (Rogers, Freiberg y Soler, 1996), y las capacidades del estudiantado para recibirlas.

Para finalizar, se proponen cinco acciones para el desarrollo de un modelo de prácticas de retroalimentación formativa en las instituciones educativas: acciones para motivar, acciones para enseñar, acciones para organizar, acciones para implementar y monitorear y acciones para documentar.

El capítulo siguiente aborda la propuesta didáctica de la retroalimentación formativa que “se sustenta en la necesidad de establecer procesos de retroalimentación sistemáticos y constantes que involucren a los diversos actores de la comunidad educativa”, para lo cual la autora establece “un circuito de retroalimentación formativa que mira hacia atrás, hacia lo ya realizado, con la intención de orientar hacia el futuro” (op. cit., p. 49), que involucra al docente como sujeto activo en el proceso. Aquí se plantean y desarrollan una serie de consideraciones sobre el nivel educativo, sobre los instrumentos (cuestionarios, listas de cotejo, rúbricas, protocolos y tarjetas de salida) y sobre los momentos de las prácticas de retroalimentación formativa (al comienzo, durante, al finalizar). Para la práctica, la autora comparte ejemplos de cada uno de los instrumentos y hace explícitas las ventajas de su utilización.

Al finalizar el capítulo, se plantean distintas modalidades de retroalimentación (entre pares, autoevaluación, entre docentes y estudiantes) y se presenta una tabla de doble entrada, en la que se cruzan los momentos y los instrumentos, que muestra un ejemplo para organizar y planificar las prácticas de retroalimentación.

El cuarto capítulo dialoga con el capítulo anterior y presenta un set de recursos para ofrecer una retroalimentación formativa con relación a la intencionalidad. Un primer recurso se plantea en referencia al modo de retroalimentación, y se desarrollan y ejemplifican los siguientes modos: ofrecer preguntas, describir el trabajo del estudiantado, valorar los avances y los logros, ofrecer sugerencias y ofrecer andamiaje. En segundo lugar, se proponen una serie de recursos entendidos como “un conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad o para llevar a cabo una tarea” (op. cit., p. 75). Resulta interesante

## Varenka Parentelli

Universidad de la República,  
Uruguay

varenka.pl@gmail.com

cómo la autora plantea ejemplos mediante un cuadro de distribución en el cual se consideran los distintos niveles educativos, los momentos de las prácticas de retroalimentación y los instrumentos recomendados para los diferentes niveles. Para el primer ciclo: a) lista de cotejo para trabajos de escritura, b) frases incompletas para el aprendizaje de habilidades y actitudes en Matemática; para el segundo ciclo: a) lista de cotejo para Educación Musical, b) rúbrica de Ciencias Naturales. Para secundaria: a) protocolo para Educación Física y Salud, b) rúbrica. Asimismo, este capítulo profundiza y plantea ejemplos relacionando los instrumentos anteriores con los objetivos de aprendizaje.

Los capítulos cinco y seis se centran en la formación del profesorado y reúnen varias indicaciones para los formadores de formadores docentes.

Al inicio del capítulo cinco, que se centra en las orientaciones sobre la retroalimentación formativa para la formación docente, la autora comparte un mensaje dirigido al responsable de la formación. En él informa sobre algunos contenidos específicos del libro que deberían ser considerados y pone de manifiesto la posibilidad de adaptar los materiales compartidos en la publicación, modificarlos, seleccionarlos o bien combinarlos, según se requiera para su adecuación al contexto en el que se lleve a cabo la formación.

Anijovich enmarca conceptualmente la retroalimentación formativa e indica que se trata de una evaluación centrada en el proceso, que permite reunir información para modificar los procesos de pensamiento y comportamiento de los estudiantes, a la vez que contribuye a alcanzar los objetivos de aprendizaje. Asimismo, afirma que la retroalimentación formativa favorece el desarrollo de prácticas reflexivas en el profesorado con relación a sus prácticas de enseñanza.

Sobre esto último, toma el concepto de “profesionales reflexivos” y el “reconocimiento del profesorado como profesionales que poseen teorías implícitas y experiencias que contribuyen a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza”, y hace referencia a los aportes de Schön, 1998; Davini, 1995; Perrenoud, 2004, 2007; Alliaud, 2014; Cochran-Smith y Lytle, 2009; Ben-Peretz, 2011; Camilloni, 2011; Darling-Hammond y Bensford, 2005; Elbaz-Luwisch, 1997; Connelly y Clandinin, 1988, y Litwin, 2008. Asimismo, toma el concepto de “comunidad de práctica” definida por Étienne Wenger (1991). En este sentido la autora menciona los siguientes aportes de estos autores que se condicen con lo que propone: a) implica un compromiso individual, activo, por parte del profesorado; b) supone nuevas comprensiones que se incorporan a las experiencias profesionales; c) se inicia externamente, a partir de una identificación de una situación problema, una pregunta o duda reconocida genuinamente como tal por el profesorado; d) es una decisión intencional de explorar las propias experiencias desde lo cognitivo y desde lo emocional, y e) estimula el trabajo colaborativo con colegas, estudiantes, facilitadores (p. 104).

En este capítulo también encontramos aspectos relacionados con los objetivos de la formación de profesorado sobre la retroalimentación formativa que debe proponerse a partir del desarrollo de la comprensión y la conciencia sobre el potencial de este tipo de retroalimentación que necesariamente debe conformar un nuevo paradigma a partir del cual debe desarrollarse la labor docente. Para la orientación a los efectos del desarrollo del curso, la autora comparte aspectos relacionados con los contenidos centrados en los nuevos paradigmas acerca de la evaluación; la implementación de un modelo de retroalimentación formativa en las instituciones educativas; las prácticas de retroalimentación formativa en el aula; un set de recursos para trabajar con prácticas de retroalimentación

## Varenka Parentelli

Universidad de la República,  
Uruguay

varenka.pl@gmail.com

formativa en los distintos niveles de escolaridad (op. cit., p. 106). Asimismo, propone una metodología con un alto nivel de participación, articulación de la teoría y la práctica, uso de diferentes recursos, análisis y reflexión, y una estructura para el desarrollo de la formación en torno a la organización del espacio de trabajo, cantidad de participantes, comunicación de los objetivos, compartir el cronograma, metodología y el uso de una bitácora que oficie de memoria y documentación (op. cit., p. 107).

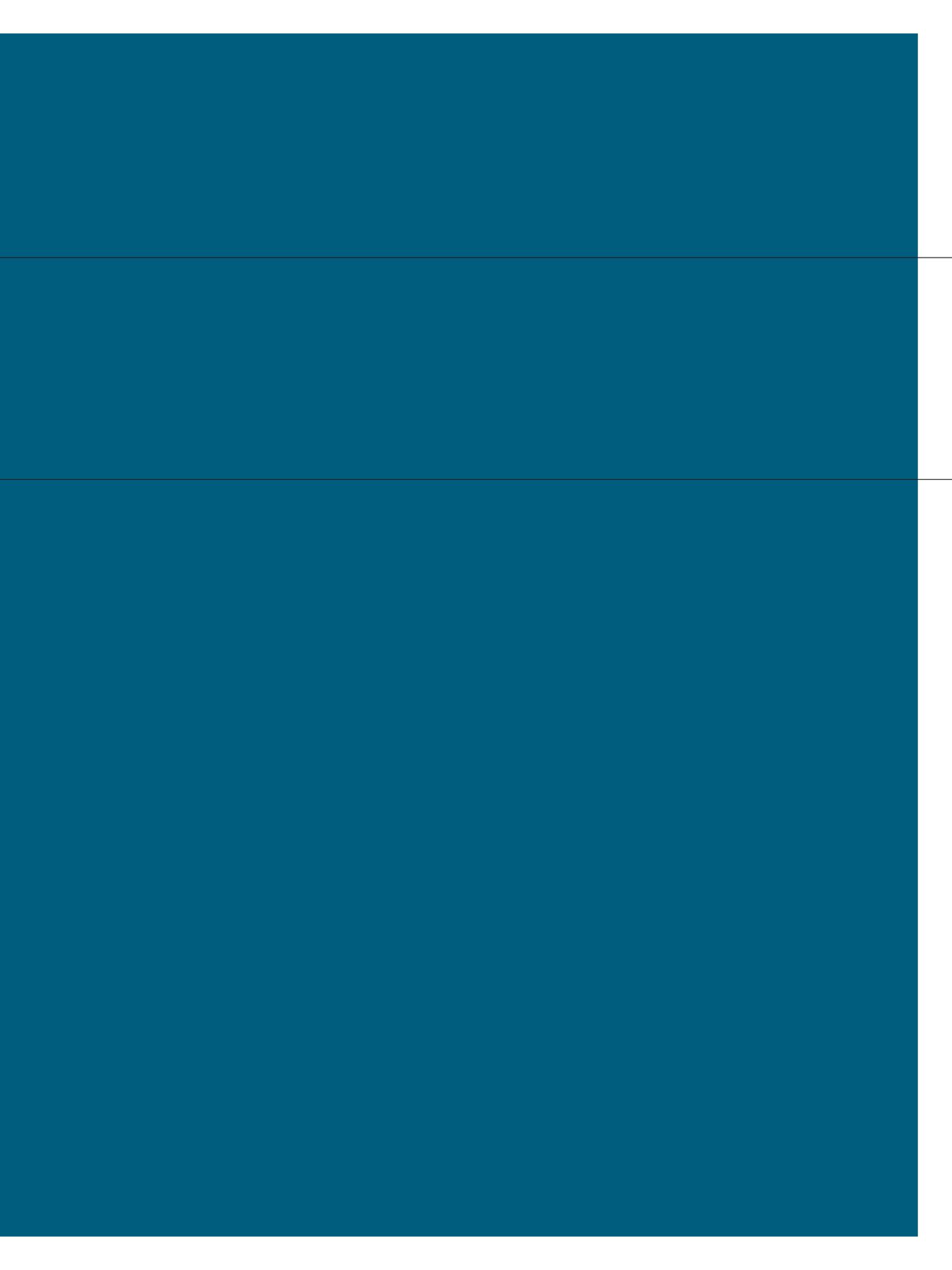
Un aspecto interesante es la indicación de quiénes deben ser los participantes de la propuesta formativa y lo que se espera de ellos, así como las características de los facilitadores.

Al finalizar el capítulo, encontramos preguntas orientadoras dirigidas a los facilitadores para el desarrollo de las actividades formativas, recursos pedagógicos, tecnológicos y de espacio necesarios para cada sesión y la indicación de una evaluación formativa que brinde información útil para reorientar la enseñanza y el aprendizaje y que contribuya a mayores logros del profesorado.

En el capítulo seis, se describen tres talleres que la autora considera imprescindibles para la formación docente sobre las prácticas de retroalimentación formativa. Se trata de una propuesta que se enfoca en el abordaje conceptual de la retroalimentación, el diseño e implementación de retroalimentaciones formativas en prácticas reales y el intercambio de experiencias entre pares. Al finalizar el capítulo, se comparten sugerencias para la realización de los talleres y se anexan algunos ejemplos.

Si bien es claro que se trata de un libro dirigido a docentes, es interesante cómo, al recorrer los capítulos uno a uno, la autora consigue llevarnos por la lectura situándonos como profesores reflexivos y profesionales. Por lo tanto, el trabajo de Anijovich logra no solamente darnos información relevante sobre la retroalimentación formativa, cuyo propósito es promover docentes reflexivos sobre sus prácticas, sino también llevarnos hacia un camino reflexivo en el que se articulan aspectos teóricos y prácticos, que dialoga con nuestra experiencia convirtiéndonos en profesionales reflexivos.

# Tesis





# La política de descentralización de la Universidad de la República y su implementación en la Región Noreste del Uruguay

Gabriel Freitas

gfreitas@fcien.edu.uy

## Resumen

La política de descentralización geográfica que la Universidad de la República impulsó a partir del año 2007 fue promovida con una visión general que definió metas amplias, como la consolidación de su presencia en el interior del país orientada a la generalización de la enseñanza terciaria. Su implementación tuvo anclaje en diversas sedes locales y se articuló en torno a la definición de Programas Regionales de Enseñanza Terciaria, la generación de nuevos programas de enseñanza y la radicación de grupos de investigación. Esta tesis presenta una mirada analítica de ese proceso en la Región Noreste de Uruguay en el período 2007-2017. Para ello, se describen los productos generados y se analiza la puesta en marcha en cada sede considerando el peso de la trayectoria previa, el contexto y las estrategias de implementación. El abordaje se basó en el relevamiento y análisis de datos, documentos y entrevistas a actores clave. La descripción da cuenta de un crecimiento con matices tanto en los productos generados como en los procesos de las tres sedes de la región, que resulta en perfiles diferenciados. La sede Tacuarembó presenta el mayor desarrollo relativo en cuanto a presencia de grupos de investigación, un desarrollo importante a nivel de la enseñanza y una amplia y diversa red de vínculos. La sede Rivera presenta un desarrollo relativo mayor en su perfil de enseñanza, pero menor y menos diverso en cuanto a radicación de grupos de investigación y establecimiento de redes consolidadas. La sede Cerro Largo muestra el menor desarrollo en cualquiera de los ítems. Las variables trayectoria, contexto y estrategia de implementación operaron sobre el proceso y explican esos perfiles. En el caso de Tacuarembó, la conjunción de una trayectoria previa endeble, un entorno receptivo y una estrategia proactiva propició condiciones excepcionales que le permitieron el crecimiento constatado. En Rivera, una trayectoria previa relativamente fuerte, un contexto más complejo y una estrategia más autorreferida llevaron a un rendimiento menor del esperado en función de sus condiciones iniciales, aunque creció sobre el final del período a partir de intervenciones de la agencia central de la política. En el caso de la Casa Universitaria de Cerro Largo, su tardía aparición en el escenario regional hace difícil describir y analizar su rendimiento en el marco de la política de descentralización y la aproxima a ser más un producto de la política que parte de su implementación.

## Palabras claves:

Implementación de políticas, políticas de educación superior, Universidad de la República, descentralización universitaria, Región Noreste del Uruguay

Rodolfo Míguez

rodolfo.miguez@fic.edu.uy

## La enseñanza universitaria de archivología en Uruguay: su institucionalización en la Universidad de la República, 1982-1994

### Resumen

Esta tesis refleja una investigación desarrollada en el campo de la archivística histórica en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria.

Se expone en ella el abordaje del proceso de institucionalización de la carrera de Archivología en la Universidad de la República, desde el momento de su creación hasta aquel en el cual el diseño curricular alcanzó una consolidación perdurable.

Esta investigación, que responde al modo de generación conceptual, ayuda a entender dos cosas fundamentalmente. Que los primeros docentes de la carrera de Archivología y su diseño curricular fueron la mejor alternativa de que se dispuso para crear la nueva carrera y que el cambio de plan de estudios concretado en 1987 fue expresión de un genuino progreso pero no anulador del que ya estaba en marcha.

Los resultados alcanzados confirman que sería un error continuar descalificando el origen de la carrera por haber acaecido durante la última dictadura cívico-militar, sin aportar nueva evidencia y argumentación.

### Palabras claves:

Enseñanza universitaria, archivología, Universidad de la República.

---

Mabel Camejo

macamejo@gmail.com

## Prácticas de enseñanza emergentes del uso del Entorno Virtual de Aprendizaje de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

### Resumen

Esta investigación refiere a las prácticas de enseñanza que se llevan adelante en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de cursos de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA).

En 2018 se celebraron los diez años de la creación del EVA de la Universidad de la República. Durante más de una década se ha trabajado para favorecer un acceso amplio y de calidad al entorno virtual en los distintos servicios universitarios.

La FCEA desde el inicio llevó una política institucional muy vinculada a la incorporación de las tecnologías en la enseñanza. Es uno de los servicios universitarios que cuentan con un servidor propio para el EVA.

Si bien en esta facultad se han registrado investigaciones referentes a la implementación, desarrollo y uso del EVA, desde el año 2013 que no se registraban nuevos relevamientos ni se publicaban informes sobre las prácticas de enseñanza que se llevan adelante en las aulas virtuales de los cursos.

Por lo mencionado, esta investigación propuso indagar sobre las modalidades organizativas de cursos de grado de FCEA con uso de EVA, la planificación, diseño y desarrollo de las prácticas de enseñanza llevadas adelante en ellos, considerando aspectos tecnológicos, pedagógicos y didácticos.

En referencia a la metodología, se realizó un abordaje cualitativo. Se integran en el diseño de investigación la entrevista semiestructurada, la observación no participativa de aulas virtuales y el análisis documental.

Las conclusiones de esta investigación permitieron reconocer que la formación y la experiencia docente tienen incidencia en la eficacia con que se propone el diseño y se integran los recursos del aula virtual, así como en la eficiencia con que se promueven los procesos pedagógicos de los cursos en el EVA.

Los elementos puestos en acción por los docentes configuraron propuestas de buenas prácticas de enseñanza en las aulas virtuales de los cursos.

Su análisis ofrece oportunidades de contribuir a la difusión de estas buenas prácticas de enseñanza en el ámbito académico.

### Palabras claves:

Enseñanza universitaria, entornos virtuales de aprendizaje, diseño formativo, buenas prácticas de enseñanza.

## Concepciones que sostienen los profesores de los cursos de Didáctica Práctica Docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente en ese nivel formativo

Mary Corales

verodelbonog@gmail.com

### Resumen

Este trabajo de investigación pretende indagar sobre las concepciones que sostienen los profesores efectivos en los cursos de Didáctica Práctica Docente II de la especialidad Historia del Instituto de Profesores Artigas respecto de los requerimientos necesarios para el logro del buen desempeño práctico docente. Se trabaja con los profesores efectivos que desempeñaron la función en los últimos cinco años. Se propone una investigación desde un paradigma hermenéutico utilizando el método de generación conceptual, a fin de conocer las concepciones de los profesores involucrados, y generando la posibilidad de retroalimentación a lo largo del trayecto de investigación así como con sus resultados. Se entiende que el desarrollo de la investigación, mediante las técnicas utilizadas, podría habilitar un espacio de intercambio y teorización que contribuya a la búsqueda de inteligibilidad por los docentes involucrados. Inteligibilidad que puede ser el puntapié inicial para comprender acciones al momento de identificar y acreditar las buenas prácticas de enseñanza de la historia de los estudiantes de profesorado de esta especialidad en la institución involucrada. En el resultado de la investigación, se presentan cuatro categorías de análisis de las concepciones que sustentan los profesores de Didáctica Práctica Docente II que fueron denominadas “La alegría de la autoría”, “Coherencia y madurez para la enseñanza de la historia”, “Profesores de día y de noche” y “La bisagra en la formación profesional”. Las cuatro categorías reúnen los aspectos más relevantes que se constataron como componentes de las concepciones que guían los proyectos de enseñanza de estos docentes. No se trata de categorías excluyentes, sino que el conjunto de ellas compone los requerimientos exigidos. En las conclusiones se reafirman la construcción personal y profesional de las concepciones y su potencia en los proyectos de enseñanza, así como la capacidad de transformación, permeable a los extensos y densos trayectos de estos docentes. Asimismo, se reconoce el particular lugar en la carrera que se le asigna a esta asignatura investigada y se cierra trabajando sobre tensiones y problemas que se visualizan a partir del análisis de los resultados.

### Palabras claves:

Didáctica de la historia, concepciones docentes, buen desempeño docente, trayectos de formación docente.

## La eugenesia en el Uruguay y su vínculo con el campo de la educación física (1900-1948)

Camilo Rodríguez

camilo.rodriguez89@gmail.com

### Resumen

La Esta tesis aborda el desarrollo de la eugenesia y sus vínculos con el campo de la educación física en el Uruguay entre los años 1900 y 1948. Se analizan las condiciones que hicieron posible la aparición de la eugenesia en el contexto occidental y cómo esta fue recibida y reproducida en el Uruguay. En este recorrido, se presta especial atención a mostrar y analizar cómo los postulados eugenésicos se articularon con el campo de la educación física en el Uruguay y qué afectaciones generaron para la educación del cuerpo en el país. La perspectiva teórico-metodológica del trabajo se basó en el análisis histórico de fuentes primarias, con particular énfasis en el análisis del discurso. Particularmente, nos centraremos en algunas de las premisas brindadas por Foucault sobre lo que llama “metodología arqueológica”. En el recorrido realizado se identifica que los postulados eugenésicos fueron asumidos y reproducidos en una gran cantidad de espacios y por una gran variedad de actores, lo que generó importantes afectaciones para el trazado de políticas que tuvieron incidencia en las formas de educar los cuerpos en el Uruguay. El campo de la educación física no fue ajeno al auge del discurso eugenésico que se dio, sobre todo, entre 1920 y 1940, sino que fue afectado por este. En el presente trabajo se busca visibilizar algunos de los hechos más importantes dentro de esta articulación y algunas de las consecuencias que se desprendieron de ella. La investigación pretende aportar elementos para la comprensión histórica de la conformación disciplinar del campo de la educación física en el Uruguay. Partimos del supuesto de que una mayor cantidad de insumos sobre esta temática colaborará a generar líneas de análisis sobre el presente y el futuro del amplio campo de la educación física y sobre las particularidades de la formación de los licenciados en Educación Física en la Universidad de la República.

### Palabras claves:

Biopolítica, sexualidad, eugenesia, cuerpo, educación física.

# Normas de estilo para la presentación de los artículos

## Pautas

Los aportes a la revista, originales inéditos, deberán abordar temáticas de interés para la educación superior. Serán redactados en estilo académico adecuado para la divulgación en ámbitos docentes heterogéneos.

Se publicará en los idiomas español o portugués.

El título deberá dar cuenta del tema tratado sin exceder los 60 caracteres con espacios (en español e inglés).

Se deberá acompañar el artículo con un resumen (en español e inglés) de 250 palabras, entre tres y cinco palabras claves (en español e inglés) y un currículum vitae de una extensión no superior a 320 caracteres con espacios que incluya el nombre completo y una breve reseña académica del o los autores.

La extensión máxima será de 30 000 caracteres con espacios. Podrán presentarse artículos más breves pero de extensión no inferior a 8000 caracteres con espacios, así como excepcionalmente artículos que sobrepasen la extensión máxima requerida. El texto estará en Arial, cuerpo 12, interlineado 1,5, y se utilizarán comillas para delimitar las citas.

El texto deberá entregarse en formato ODT o RTF y PDF, con las imágenes correspondientes integradas. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse, además, por separado, en formato JPG, PNG, GIF o JPEG a 300 dpi.

La bibliografía citada se presentará al final del artículo bajo el título «Referencias bibliográficas». En el texto se remitirá a las referencias por el sistema autor-año; puede utilizarse la modalidad de indicar la página en el cuerpo del texto, por ejemplo (Giroux, 1990: 69). Las notas a pie de página se restringirán al mínimo necesario y serán numeradas con cifras arábigas consecutivas. La presentación general se ajustará a las normas APA ([www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)).

## Datos de Autoría

Deberán figurar nombres y apellidos (máximo dos) de hasta tres autores y filiación institucional que indique el nombre del departamento, centro, facultad o institución. Para el caso de coautoría irá en primer lugar el nombre de uno de los autores como responsable.

Se recomienda que en un primer pie de página se mencione la ayuda recibida y su origen en caso de que la publicación sea el resultado de un proyecto financiado.

Se advierte que los editores se reservan el derecho a publicar o a realizar modificaciones que no comprometan el sentido del texto enviado a los efectos de adecuarlo al estilo adoptado por la publicación. En última instancia, será el autor quien decidirá si acepta o no la publicación con las modificaciones.

Serán enviados a través del sistema de gestión online en la dirección electrónica <<http://ojs.intercambios.cse.edu.uy>> con los datos imprescindibles para mantener el contacto vía correo electrónico.

## Proceso de evaluación

El texto enviado será sometido a instancias de evaluación. El evaluador será designado según idoneidad e incumbencia respecto al tema de referencia; su identidad será reservada, como también la del autor. El Comité Editorial comunicará en un plazo de 90 días su decisión sobre la publicación del trabajo.

# Edición digital



Web <http://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy>



PDF de los artículos descargables en: <http://ojs.intercambios.cse.edu.uy>



Facebook: Buscar la Página de la Comisión Sectorial de Enseñanza - UdelaR: **cseudelar**



# InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

