



Perfiles y preferencias de la virtualidad en el programa de Educación Permanente¹

Profiles and preferences of virtuality in the Permanent Education program

Perfis e preferências da virtualidade no programa de Educação Permanente

Santiago Escuder.
ORCID: 0000-0003-0041-5831¹

¹ Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Unidad Central de Educación Permanente, Universidad de la República. Contacto: santiago.escuder@cienciasociales.edu.uy

Recibido: 7-6-22
Aceptado: 22-2-2023

Resumen

El programa de Educación Permanente (EP) de la Universidad de la República (Udelar) tiene como objetivo actualizar la formación de egresados universitarios en respuesta principalmente a demandas cada vez más exigentes del mercado de empleo. Precisamente, este trabajo propone caracterizar a los cursantes del programa EP, quienes acuden a seguir formándose, tanto su perfil sociodemográfico como su opción por la enseñanza virtual como forma de actualización profesional. Para dar cuenta de este fenómeno, utilizaremos la Encuesta a Egresados del año 2021 como nuestra fuente de datos primaria para ilustrar estas diferencias. Conocer cómo impactan las diferentes desigualdades sociales permitirá al programa EP destinar mayores recursos allí donde la formación continua es más débil.

Palabras clave: educación permanente, brecha digital, formación profesional.

Abstract

The objective of the Permanent Education (PE) program of the University of the Republic (Udelar) is to update the training of university graduates, mainly responding to increasingly demanding demands in the employment market. Precisely, this work proposes to characterize the students of the PE program, those who come to continue training. Both in their socio-demographic profile, and in their option to choose virtual teaching as a form of professional updating. To account for this phenomenon, we will use the 2021 Student Survey as our primary data source to illustrate these differences. Knowing how the different social inequalities impact will allow the PE program to allocate more resources where continuous training is weaker.

Keywords: permanent education, digital divide, vocational training.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Resumo

O programa de Educação Permanente (EP) da Universidade da República (Udelar) tem como objetivo a atualização da formação dos egressos, respondendo principalmente às demandas cada vez mais exigentes do mercado de trabalho. Precisamente, este trabalho propõe-se a caracterizar os alunos do programa EP, aqueles que vêm para continuar treinando. Tanto no perfil sociodemográfico quanto na opção pela docência virtual como forma de atualização profissional. Para explicar esse fenômeno, usaremos a Pesquisa de ex-alunos de 2021 como nossa principal fonte de dados para ilustrar essas diferenças. Saber o impacto das diferentes desigualdades sociais permitirá ao programa EP alocar mais recursos onde a formação contínua é mais fraca.

Palavras-chave: educação permanente, brecha digital, formação profissional.

Brecha digital y brecha educativa

Existen varias desigualdades sociales tanto en el acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (de ahora en más TIC) como en el acceso a la formación profesional y formación de posgrado en Uruguay. Los siguientes subapartados buscan sistematizar de manera resumida la información existente sobre ambos temas.

El acceso y la importancia de la formación permanente

Varios autores y documentos han problematizado la importancia de la *educación permanente* y/o *formación continua* en las sociedades actuales. La gran mayoría apunta a la importancia de la mejora o actualización de conocimientos y destrezas emparentados con la reconversión laboral. Tanto de *habilidades blandas* como inteligencia emocional, organización, gestión como de *habilidades duras* del siglo XXI tales como competencias básicas y complejas de cognición, aritmética, redacción, ofimática, analítica y manejo de *software* (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, [CEDEFOP], 2014; Maggio, 2018; Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016). Conocimientos estos últimos por los cuales acuden la gran mayoría de los egresados de Udelar en procura de una mejor inserción laboral.

Pero por otro lado, la educación permanente no se limita al aspecto “competencial” y/o técnico, sino que también apunta a un proceso continuo de desarrollo personal que nunca culmina y que abarca educación no formal, educación general, educación ciudadana, entre otros. En este proceso es fundamental el protagonismo y experiencia de aquellos que aprenden (Arocena, et al., 2008; Bajos Santos, 2009). En este sentido es fundamental conocer las demandas de nuevos conocimientos, tanto del mundo académico como del mercado de trabajo profesional a través de sus diferentes actores.

Esta relación sector productivo-academia fue teorizada por Sábato y Botana (1993). Aún vigente, los autores plantean un triángulo de interrelación entre el *gobierno nacional*, la *estructura productiva* y la *infraestructura científico-tecnológica*, y establecen que el vínculo de calidad entre estos actores genera procesos de innovación, mejora de la producción, mejora en la inserción laboral, entre otros. Los programas de formación permanente precisamente tienen como objetivo mantener el vínculo enriquecido entre la academia y sus egresados empleados en el sector productivo (Jaso, et al., 2022).

Los diferentes niveles de la brecha digital

Concatenado con la importancia del acceso a la formación terciaria posegredo, el uso de TIC se ha extendido considerablemente en la educación uruguaya y se ha tornado un canal privilegiado para la formación. Sumado a varias “políticas sociales TIC” (Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea [Plan Ceibal],² Centros MEC, Espacios de Inclusión Digital [EID])³ en el ámbito terciario universitario, dentro de la Universidad de la República, entre otros programas de desarrollo de múltiples salas informáticas, se encuentra el programa Beca Laptop,⁴ que otorga un computador a aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad en cuanto a sus posibilidades de acompañar la enseñanza de grado en modo virtual en el contexto de pandemia. Producto de estas políticas, Uruguay ha disminuido considerablemente lo que comúnmente se ha denominado brecha digital en el acceso a TIC (De la Selva, 2015; Toudert, 2015). Es decir, una distancia tecnológica-geográfica entre países, regiones urbanas y rurales, localidades, hogares.

No obstante, al acceso a TIC se le suma un segundo “piso” o “segundo nivel” de desigualdades sociales. Un *background* o condiciones de origen de las personas que también inciden en los tipos de usos que hacemos de

2 <https://www.ceibal.edu.uy/es>

3 <https://www.usi.org.uy/>

4 <https://udelar.edu.uy/portal/2021/04/25642/>

internet (Benítez et al., 2013). Entre otras desigualdades queremos destacar el género, la edad y el tipo de empleo. Las mujeres muchas veces tienen coartadas sus posibilidades de apropiación digital y prefieren un uso distante (recreativo) y que refuerza estereotipos de género (información sobre salud, cuidados) frente a un uso productivo (Berrío Zapata et al., 2017).

También la edad (o la generación) delimita nuestras posibilidades de aprovechamiento del uso de TIC (Benítez Larghi y Ugarte, 2019; Prensky, 2010). El uso no será el mismo para los “nativos digitales” que nacieron en el paradigma de la sociedad de la información y manejan el lenguaje de internet que para los “inmigrantes digitales”, quienes se adaptaron a las nuevas tecnologías. Así como para los “tecnofóbicos”, quienes no solo no tienen interés en este nuevo lenguaje, sino que presentan dificultades físicas, como limitada visión o destreza manual en el uso de TIC (Barrantes y Cozzubo, 2015).

Por último, existe un tercer nivel de brecha digital que se conecta con el bienestar social (*well being*) de las personas, que se relaciona con cómo las TIC pueden incidir en el vivir cotidiano en diferentes necesidades, tanto materiales básicas como subjetivas (Palomba, 2002; Parreño, 2008). Helsper, Van Deursen y Eynon (2016) plantean que las nuevas tecnologías pueden vehicular muchas necesidades que hacen al acceso a oportunidades de empleo, consumo cultural y educación, como también reducen costos, salvan contingencias geográficas, tiempos de traslados y compatibilizan las actividades domésticas.

El egreso en Udelar y la actualización profesional

Datos actuales de la Dirección General de Planeamiento (DGPlan)⁵

muestran que el total de egresos fue de 6.499 en el año 2017, casi mil más que en 2010, y 25,4% sobre el total de 25.520 ingresos del mismo año. Dentro del perfil de egresados (poco más de 6.800), la mayoría de los estudiantes que culminan su carrera son mujeres (66%), 57,2% son de Montevideo, 39,9% del interior del país y 2,9% del exterior.

En cuanto a la actualización profesional en cursos de corta o mediana duración, también dentro de la Udelar, existe una demanda creciente de más de 900 cursos al año dentro del programa de EP. El programa contó con más de 32.000 participantes en el año 2021. Pero ¿cuántos de estos estudiantes eligen la modalidad virtual para seguir sus estudios o actualizarse? Aunque no existen datos sistematizados en cuanto a la oferta virtual de carreras de grado o posgrado, son muy pocas las experiencias que combinan actividades bimodales o completamente virtuales en Udelar. En cuanto al programa EP, antes del contexto de pandemia, por año se realizaban promedialmente menos de 100 cursos virtuales (sean sincrónicos o asincrónicos), frente a una mayoría abrumadora de cursos presenciales. En la modalidad virtual participaban promedialmente 1.500 egresados y estudiantes avanzados por año en dichas actividades (no más de 12% de la matrícula total). En plena pandemia (2020) los cursos virtuales representaron más del 90% de la oferta total.

Precisamente, nuestro problema en contexto de pospandemia pretende indagar qué tanto los estudiantes volverían a modalidades de cursado presencial. O, por el contrario, tras haber vivido las dos experiencias, preferirán seguir su formación en instancias virtuales.

Problema, pregunta e hipótesis de investigación

La apropiación tecnológica y el éxito educativo no es un fenómeno uniforme. Pese a los avances de Uruguay tanto en cobertura TIC como en cobertura y finalización del nivel terciario, existen desigualdades sociales persistentes que coartan las posibilidades de acceso a niveles de actualización profesional. La imposibilidad de horarios y la intensa actividad curricular de manera presencial son parte de estos obstáculos (Jaso et al., 2022). Parte de los esfuerzos de la Udelar, específicamente del programa de EP, fue fomentar la realización de cursos en el interior del país y en modalidad virtual a los efectos de expandir la oferta más allá de las contingencias geográficas y sanitarias (pandemia por covid-2019).

Surge como pregunta central: ¿Quiénes prefieren más las ventajas que ofrece internet en la formación a virtual? Este trabajo pretende vislumbrar qué variables inciden más en la elección de la virtualidad como modalidad de formación.⁶

Estrategia metodológica: fuente de datos y técnicas de análisis

La fuente de datos que se utilizó para realizar el análisis fue la encuesta a participantes de Educación Permanente (en su mayoría egresados profesionales) del año 2021, realizada por la Unidad Central de Educación Permanente (UCEP) a los estudiantes que cursaron alguna actividad en 2020. Se trata de una encuesta de relevamiento virtual de las características sociodemográficas de los cursantes. La muestra se calculó sobre la base de un universo total de 29.328 participantes con un

5 <https://planeamiento.udelar.edu.uy/egresados/> (Fecha de consulta, 02/06/2022)

6 Si bien en contexto de pandemia la mayoría de los cursantes optaron por cursos virtuales, y existe cierto sesgo latente, ello no anula que puedan comparar la formación virtual con la presencial por haber tenido experiencia en otros cursos EP presenciales pre-pandemia, como formación de grado presencial.

$K = 1,96$ para un margen de error de 5%. La muestra total asciende a 380 casos para estos parámetros. El tipo de relevamiento se realizó por muestreo aleatorio simple (MAS), controlado por estratos de género y área de conocimiento. Se enviaron 1.879 mails en total entre casos titulares y suplentes, se logró la respuesta de 404 participantes (tasa de respuesta, 21,5%) y se ponderaron los casos sub- o sobrerrepresentados.

Para analizar la información, además de los descriptivos generales, corrimos un modelo de regresión logística binaria (RLB) para medir la probabilidad de elegir una actividad virtual o mayormente virtual, contra una actividad presencial o mayormente presencial. Las variables predictoras (independientes) utilizadas en el modelo fueron:⁷

1. El *sexo* (valor 1 para mujer y 0 para varón).
2. La *edad*, recodificada en tramos, con la categoría de referencia 18 a 24 años.⁸ El resto de los tramos fueron de 25 a 30 años, de 31 a 40 años, de 41 a 50 años, 50 o más años. Los

distintos tramos buscan contextualizar diferentes situaciones en cuanto a la trayectoria profesional. Recientes profesionales, profesionales con experiencia, profesionales consolidados, profesionales en la última etapa de su carrera.

3. Las *regiones*, tomamos dos regiones, Montevideo e interior, y fue la capital nuestra categoría de referencia.

4. Las *áreas* o *centros universitarios de pertenencia* del egresado fueron Científico-Tecnológica Agraria, Social-Artística, Salud; se utilizaron como referencia los centros universitarios del interior más el programa APEX.⁹

5. Respecto a la *situación ocupacional*, tomamos como categoría de análisis aquellos que trabajan menos de 20 horas o no trabajan, en el entendido de que son aquellos que podrían compatibilizar más la formación en copresencia respecto a los que trabajan más horas. También se tomó el tipo de empleo, con las categorías de trabajo en el sector público, en el sector privado u otras formas con-

tractuales (unipersonal, cooperativa, etc.). Se tomaron como referencia también las personas desocupadas o que no buscan trabajo.

6. Por último, en cuanto a la *brecha digital de acceso a TIC*, se tomó en cuenta por un lado a aquellos que tuvieron problemas de conexión leves, moderados o graves, contra aquellos que no tuvieron ningún problema de conexión.

Principales resultados

Descriptivos generales

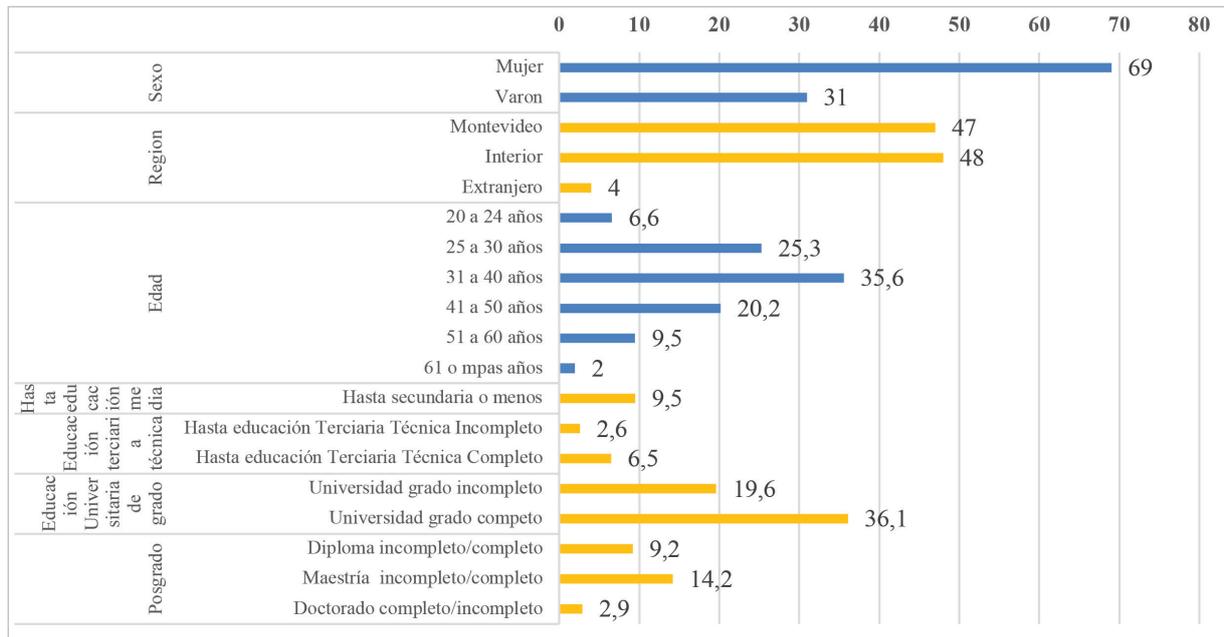
En coincidencia con nuestros antecedentes, el programa EP no parece ser una excepción en Udelar en cuanto a la “feminización” de la matrícula, la cual está compuesta en 69% por mujeres. En cuanto a las desigualdades territoriales, prácticamente 47% de los cursantes eran de la capital, 48% del interior del país y 4% estaban radicados en el extranjero, lo que marca el mayor porcentaje de cursantes del exterior según registros del programa.

7 La formalización de la ecuación de probabilidad (link function) con todos sus términos se especifica en el anexo.

8 Aunque los cursos del programa EP están dirigidos a egresados, alrededor de 20% son estudiantes de grado o tecnicaturas y menores de 24 años, que disponen de cierta cantidad de cupos. De allí su inclusión en este estudio.

9 Los servicios del área Científico-Tecnológica Agraria son las facultades de Ingeniería, Química, Agronomía, Veterinaria, Arquitectura, Ciencias. Artística Social se compone de Bellas Artes, Derecho, Economía y Administración, Ciencias Sociales, Música, Humanidades, Información y Comunicación. Los centros del interior los componen el Centro Universitario Litoral Norte, el Centro Universitario de Tacuarembó, la Casa Universitaria de Cerro Largo, el Centro Universitario de Rivera, el Centro Universitario Regional del Este y el programa APEX.

Figura 1: Características generales de los cursantes de EP. Año 2020. En porcentaje



Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta a participantes de EP.

La matrícula también varía de acuerdo con la edad; la mayoría de los cursantes se encuentran en los 25-30 años (25,3%) y 31-40 años (35,6%), aunque también se registran mayores de 60 años (2%). El programa EP también cuenta con un público diverso en cuanto a formación educativa; el 36,1% tiene formación universitaria completa, 19,6% universitario incompleto. No obstante, también se registran en los extremos cursantes con formación de posgrado, entre los que destacan el nivel de maestría (ya sea completo o incompleto) con 14,2%. También dentro del público de trabajadores o sector productivo existen personas que completaron hasta estudios secundarios (9,5%).

En cuanto a la situación socioocupacional y la cantidad de horas trabajadas, 45,3% trabaja en el sector público, 31,2% en el privado y 17,6% con otro tipo de contrato. Tan solo 4,3% no trabajaba al momento de la encuesta. Respecto a la cantidad de

horas, la gran mayoría trabajaba entre 30 y 40 horas (31,2%), 34,3% menos de 20 horas y 26,2% más de 40 horas. La mayoría de los cursantes habían realizado un curso de EP durante el año 2020 (38%), 26% dos cursos, 11% tres cursos, 13% cuatro o más cursos y un 12% manifestó desconocer si había realizado algún tipo de curso en el marco del programa.¹⁰ Más de un 50% de los cursantes de las áreas de Salud y Científico-Tecnológica Agraria habían realizado dos o más actividades, lo que sugiere que en contexto de pandemia servicios como Medicina, Enfermería, Ciencias, Química, Ingeniería eran muy requeridos por profesionales que buscaban actualizarse.

Por último, en cuanto a la consulta de si prefieren un curso virtual o uno presencial, 34,5% elegiría un curso totalmente virtual, 41% mayoritariamente virtual con algunas instancias presenciales; tan solo 18,9% preferiría un curso presencial con algunas ins-

tancias virtuales. El resto (5,6%) manifestó interés en realizar actividades 100% presenciales. Un 71,2% no tuvo dificultades de ningún tipo para conectarse al curso.

Análisis multivariado

¿Cómo interactúan todas nuestras variables? ¿Cuáles explican más las diferencias en las probabilidades futuras de elegir un curso virtual frente a uno presencial? Aplicado el modelo de regresión logístico binario (RLB), el coeficiente de bondad de ajuste de Nagelkerke (pseudo R cuadrado) es de 0,207 para 340 casos válidos. Por lo que logra predecir más del 20% de la varianza de los datos. La tabla 1 muestra los principales resultados de nuestro modelo de regresión.

También vemos que logra clasificar de manera correcta un 67,4% de los casos, especialmente aquellos que no

¹⁰ Esto puede deberse a la cantidad de cursos que se comparten con actividades de posgrado y a que los cursantes no lo reconocen como una actividad de EP. O bien a personas que se inscribieron pero no acudieron al curso.

elegirían un curso virtual (73,5% de los falsos negativos), pese a que acierta de manera acorde en aquellos estudiantes que elegirían un curso en modalidad virtual (65,3% de verdaderos positivos).

Pese al acierto, muy pocos coeficientes *beta* son estadísticamente significativos para un *p* valor menor de

0,05 (95% de confianza). Vemos que ni la edad ni el sexo determinarían las preferencias por la virtualidad, lo que sugiere en primera instancia que, para el público mayoritariamente profesional, compatibilizar los quehaceres domésticos, así como las —supuestas— experticias digitales asociadas a un grupo de edad, no pa-

recería un impedimento a la hora de actualizarse. Algo similar ocurre con la situación ocupacional y el tipo de empleo. Estar desempleado o con un empleo de “medio tiempo”, o pertenecer al sector público, privado u otra forma contractual no cambia las preferencias por la formación a distancia.

Tabla 1: Coeficientes beta, bondad de ajuste y predicción del modelo RLB sobre la probabilidad de elegir un curso virtual

Variable	B	E.T.	Wald	gl	Sig.
Sexo (Mujer = 1)	0,468	0,306	2,337	1	0,126
25 a 30 años (ref. 18 a 24 años)	0,629	0,638	0,972	1	0,324
31 a 40 años	0,356	0,616	0,335	1	0,563
41 a 50 años	0,828	0,683	1,468	1	0,226
51 o más años	0,907	0,739	1,507	1	0,22
Región (interior o extranjero = 1)	1,368	0,317	18,649	1	0,000
Área Científico-Tecnológica Agraria (ref. interior-otros programa)	1,416	0,525	7,261	1	0,007
Área Artístico-Social	0,448	0,46	0,951	1	0,329
Área Salud	0,206	0,41	0,252	1	0,616
Menos de 20 horas/No trabaja	-0,077	0,407	0,036	1	0,849
Empleo sector público (ref. No trabaja)	0,594	0,828	0,514	1	0,473
Empleo sector privado	0,49	0,83	0,349	1	0,555
Otra forma de contrato	0,678	0,851	0,636	1	0,425
Tuvo algún tipo de problema de conexión a internet	-1,163	0,31	14,063	1	0,000
Constante	-0,918	1,034	0,787	1	0,375

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de participantes de EP.

No obstante, y como era de esperar, la región, específicamente los cursantes que viven en el interior del país o en el exterior, prefiere mayormente la modalidad virtual que los participantes de Montevideo. Además, la probabilidad de aquellos cursantes que manifestaron tener problemas de conexión a internet para realizar actividades virtuales —sean leves, intermedios o graves— es mucho menor que la de aquellos que no tuvieron ningún inconveniente.

Por último, el área Científico-Tecnológica Agraria también es la que elige con mayor probabilidad la modalidad de cursado virtual sobre la presencial, lo cual puede deberse a la experiencia previa y la familiarización con este tipo de cursos (sobre todo de servicios como Facultad de Ingeniería). Y la especificidad del conocimiento técnico en estos cursos que necesariamente utilizan las TIC (lenguaje de programación, datos, bioestadística, etc.) y que no requieren “acto de presencia”.

La tabla 2 nos muestra un modelo RLB ajustado a las variables-categorías más significativas. Según el principio de parsimonia, si bien se pierde cierto poder de explicación de la variabilidad de los datos y la bondad de ajuste (Nagelkerke 0,180, 62% de acierto, 78% falsos negativos, 56,9 verdaderos positivos), la técnica muestra un resultado más que aceptable para 355 casos válidos.

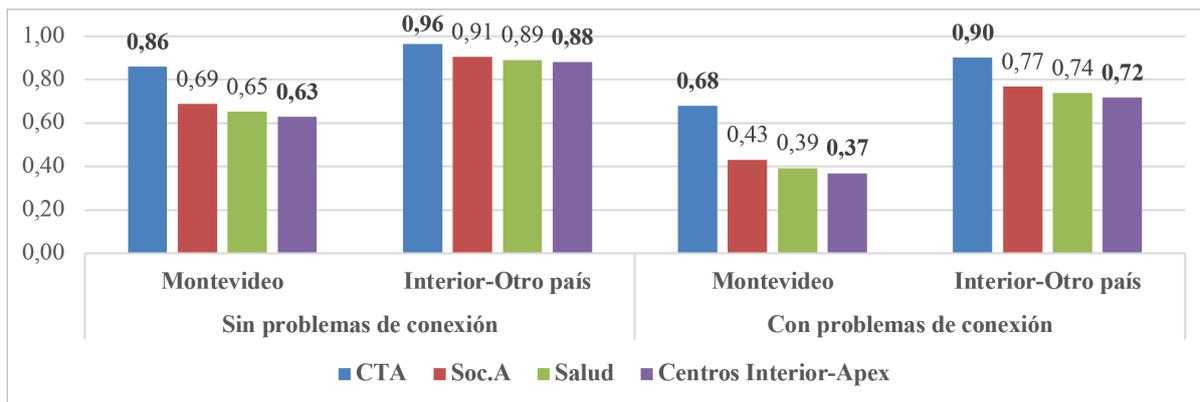
La tabla 2 nos muestra un modelo RLB ajustado a las variables-categorías más significativas. Según el principio de parsimonia, si bien se pierde cierto poder de explicación de la variabilidad de los datos y la bondad de ajuste (Nagelkerke 0,180, 62% de acierto, 78% falsos negativos, 56,9 verdaderos positivos), la técnica muestra un resultado más que aceptable para 355 casos válidos.

Tabla 2: Coeficientes beta, bondad de ajuste y predicción del modelo RLB ajustado sobre la probabilidad de elegir un curso virtual

Variable	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Odd ratio (%)
Región (interior = 1)	1,469	0,304	23,305	1	0,000	4,345	334,5
Área Científico-Tecnológica Agraria (ref. interior-otros programas)	1,291	0,513	6,329	1	0,012	3,636	263,6
Área Artístico-Social	0,263	0,432	0,37	1	0,543	1,3	30
Área Salud	0,103	0,4	0,066	1	0,797	1,108	10,8
Tuvo algún tipo de problema de conexión a internet	-1,063	0,292	13,298	1	0,000	0,345	-65,5
Constante	0,524	0,388	1,826	1	0,177	1,689	68,9

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de participantes de EP.

Para comprender y visualizar mejor los resultados y el impacto de cada una de nuestras variables en la probabilidad de elegir la virtualidad como opción, realizamos estimaciones marginales de casos “típicos”. La figura 2 muestra dichas probabilidades para la *link function* del modelo acotado.

Figura 2: Estimación de probabilidades según región, área del cursante y si tuvo problemas de conectividad

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta de participantes de EP.

Para un participante de Montevideo que cursó alguna actividad dentro de los servicios (facultades) del área Científico-Tecnológica Agraria (CTA) y que no tuvo problemas de conexión, las probabilidades de elegir un curso virtual son de 86%. Para ese mismo alumno pero del área Social-Artística (Soc.A), las probabilidades de elegir la virtualidad descienden a 69%. A 65% para el área Salud. Y un 63% para los cursantes de centros

universitarios del interior y/o programa APEX. Manteniendo estas mismas condiciones constantes, pero para alumnos de EP residentes en el interior (es decir, que viven fuera de la capital pero que no necesariamente cursan actividades en centros del interior), las probabilidades ascienden considerablemente. Un egresado del interior que no tuvo problemas de conexión a internet y que realiza alguna actividad en alguna

facultad o servicio del área Científico-Tecnológica Agraria tendrá un 96% de probabilidades de elegir la virtualidad como su principal opción. En el caso de ser un alumno del área Social-Artística, la probabilidad de elección de la virtualidad descenderá levemente a 91%. Y a 89% y 88% en caso de tratarse de un participante que curse actividades EP en el área Salud o centros del interior o APEX.

Para los cursantes que experimentaron problemas de conexión cuando realizaron un curso EP, las probabilidades bajarán a 68% en el caso de los montevideanos del área Científico-Tecnológica Agraria. Y descenderán más de 23 puntos porcentuales para el resto de las áreas o centros del interior-APEX. En el caso de cursantes del interior, pese a que puedan experimentar problemas de conectividad, las probabilidades de elegir la virtualidad respecto a la presencialidad superarán los 70 puntos porcentuales, para alcanzar más de 90% para los estudiantes del área Científico-Tecnológica Agraria.

Conclusiones y discusión

Retomamos nuestra pregunta central: ¿Quiénes prefieren más las ventajas que ofrece internet en la formación a distancia?

El programa EP logra mitigar algunas desigualdades respecto al acceso a formación de grado y posgrado, como las diferencias territoriales. La matrícula a cursos prácticamente mantiene similares proporciones entre participantes de Montevideo e interior del país. En este sentido, el programa había ido desarrollando una oferta de más de 1.000 cursos anuales antes del escenario de pandemia en todo el territorio, que permitió ciertamente la democratización y acceso al conocimiento de profesionales en todo el país. La virtualidad en el año 2020 y 2021 no hizo más que catalizar y profundizar el crecimiento del programa en materia de participantes, sobre todo del interior.

Sobre las preferencias de cursos EP a distancia, y contrario a las diferencias que experimentan los más adultos respecto al uso de TIC (Benítez Larghi y Ugarte, 2019; Prensky, 2010), no parecen existir diferencias estadísticamente significativas en cuanto por edad en la probabilidad de elegir la

formación virtual como modalidad de enseñanza. Esto puede deberse a que la mayoría del público profesional dispone de competencias digitales suficientes para aprovechar la formación a distancia, sin importar la generación de los cursantes. Por otro lado, tampoco es plausible sostener que los más jóvenes podrían preferir la presencialidad de las actividades EP con relación a los adultos, por ejemplo por el bajo riesgo a desarrollar la enfermedad grave de coronavirus.

Tampoco se puede afirmar que existan diferencias por género en la elección de la formación virtual. Al igual que sucede con la edad, no podemos confirmar que las mujeres, suponiendo que tengan mayor incidencia en los quehaceres domésticos y de cuidados, elijan mayormente la formación virtual respecto a los varones. Es probable que las desigualdades de género y uso de TIC de los profesionales de EP no operen como en el resto de la población del país. Al ser un público netamente formado, las desigualdades previas en cuanto al género son ciertamente absorbidas o inexistentes, tanto en mujeres como en varones. Ya sea por no tener responsabilidades en torno a quehaceres domésticos y cuidados (hijos o personas a cargo) o porque pueden costear económicamente a terceros para estas tareas.

Similarmente sucede con la situación socioocupacional. No trabajar, trabajar pocas horas, muchas horas, en el sector público o privado tampoco incide de manera significativa en las preferencias por la formación *online*. Esto sugiere que ni las facilidades de un sector para capacitar a sus empleados (sector público) ni la rigidez del sector privado en cuanto a horarios parecerían discriminar en la actualización profesional.

Sin embargo, la elección de la virtualidad sí es determinada por la región de pertenencia y el área específica de conocimiento de la Udelar a la que pertenece el profesional. Los cursan-

tes que viven en el interior del país prefieren cuatro veces y media más realizar cursos por internet que los que viven en Montevideo. La elección de la virtualidad parecería obedecer a una “decisión racional” (*rational choice*) para ahorrar tiempo y costos de traslados en procura de mejorar la calidad de vida en la dimensión educativa (Helsper, Van Deursen y Eynon, 2016); estos pueden acceder a toda la oferta de cursos del programa EP desde su hogar o espacios más cercanos, la cual antes estaba constreñida a los centros universitarios locales.

La experiencia en formación virtual y el tipo de conocimiento que se imparte también inciden en la elección de la virtualidad. No será igual para un ingeniero en sistemas o un especialista en bioestadística la facilidad de elegir un curso virtual que para un profesor de educación física o un psicólogo, el cual en su práctica profesional debería estar en contacto presencial.

Por último, la brecha digital en el primer nivel de acceso a TIC también determina la preferencia por la formación *online*. Hemos corroborado con nuestro marco teórico (De la Selva, 2015; Toudert, 2015) que tanto el disponer de los dispositivos TIC como de buena velocidad de internet y acceso a las plataformas educativas incrementa la probabilidad de elegir la virtualidad como opción para formarse. El haber tenido problemas de conexión leves, moderados o graves desinhibe la actualización profesional a distancia.

Para cerrar y a modo de reflexión, es menester señalar la adaptación del programa a la virtualidad. Pero sobre todo el esfuerzo de los docentes que participan en las actividades de EP para “migrar” cursos pensados para la presencialidad hacia la virtualidad. El programa pasó de tener una oferta de menos del 10% en modalidad virtual a más del 95% de sus actividades, pero sin perder los niveles de satisfacción.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R., y Bortagaray, I., y Sutz, J. (2008). *Reforma universitaria y desarrollo*. Montevideo: Tradinco.
- Bajo Santos, N. (2009). El principio revolucionario de la educación permanente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense* (42), 531-550, ISSN: 1133-3677. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2916341>
- Barrantes, R., y Cozzubo, A. (2015). Edad para aprender, edad para enseñar: El rol del aprendizaje intergeneracional intrahogar en el uso de la internet por parte de los adultos mayores en Latinoamérica. Lima: Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú. Documento de Trabajo 411. Recuperado de <https://departamento.pucp.edu.pe/economia/documento/edad-para-aprender-edad-para-ensenar-el-rol-del-aprendizaje-intergeneracional-intrahogar-en-el-uso-de-la-internet-por-parte-de-los-adultos-mayores-en-latinoamerica/>
- Benítez Larghi, S., Moguillansky M., Lemus, M., Welschinger Lascano, N. (2013). TIC, clase social y género: La constitución de desigualdades sociales y digitales en las juventudes argentinas. *X Jornadas de Sociología de la UBA*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327341312_TIC_clase_social_y_genero_La_constitucion_de_desigualdades_sociales_y_digitales_en_las_juventudes_argentinas
- Benítez Larghi, S., y Ugarte, D. (2019). Más allá de nativos e inmigrantes: Trayectorias generacionales de apropiación de internet en dos conglomerados urbanos de Sudamérica. *Question/Cuestión*, 1(64). <https://doi.org/10.24215/16696581e209>
- Berrio Zapata, C., Marín Arraiza, P., Ferreira da Silva, E., y das Chagas Soares, E. (2017). Desafíos de la inclusión digital: Antecedentes, problemáticas y medición de la brecha digital de género. *Psicología Conocimiento y Sociedad*, 7. 10.26864/PCS.v7.n2.8.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2014). *Terminology of european education and training policy: The European Centre for the Development of Vocational Training*. Recuperado de <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/4117>
- De la Selva, A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: La brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/45387/40864>
- Helsper, E. Van Deursen, A., y Eynon, R. (2016). *Measuring types of Internet use: From digital skills to tangible outcomes project report*. Universidad de Twente. Recuperado de <https://research.utwente.nl/files/5135433/DiSTO-MTIUF.pdf>
- Jaso, M., Escuder, S., Harreguy, F., Langwagen, R., Méndez, V., y Zeballos, F. (2022). Evaluación del Programa de Educación Permanente con base en la medición de la satisfacción de la formación y de la demanda de conocimientos. Unidad Central de Educación Permanente. Ediciones Universitarias. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2022/10/InvestPEP.pdf>
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: Cuando el futuro es hoy*. XIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <https://fundacionsantillana.com/historico/habilidades-para-el-siglo-xxi-cuando-el-futuro-es-hoy/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Palomba, R. (2002). *Calidad de vida, conceptos y medidas: Talleres sobre calidad de vida y redes de apoyo de las personas adultas mayores*. Santiago de Chile: Cepal. Recuperado de https://www.academia.edu/7127777/Calidad_de_Vida_Conceptos_y_medidas
- Parreño, A. (2008). *Ciencia para calidad de vida: Conocimiento aplicado al bienestar*. Buenos Aires: Instituto Jesús en el Huerto de los Olivos.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Albatros. SL. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20%28SEK%29.pdf>
- Sábato, J., y Botana, N. (1993). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. *Arbor: Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura* (575), 21-44.
- Toudert, D. E. (2015). *Brecha digital y perfiles de uso de las TIC en México: Un estudio exploratorio con microdatos*. Versión Online ISSN 2448-539X versión impresa ISSN 1870-1191. Recuperado de http://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912015000100006

Anexo

$$\beta_0 + \beta_1(\text{Mujer}) + \beta_2(25 \text{ a } 30 \text{ años}) + \beta_3(31 \text{ a } 40 \text{ años}) + \beta_4(41 \text{ a } 50 \text{ años}) + \beta_5(\text{más de } 51 \text{ años}) + \beta_6(\text{reside en el Interior}) + \beta_7(\text{Área Científico Tecnológica Agraria}) + \beta_8(\text{Área Artístico Social}) + \beta_9(\text{Área Salud}) + \beta_{10}(\text{No trabaja/Trabaja menos de } 20 \text{ hs}) + \beta_{11}(\text{Sector público}) + \beta_{12}(\text{Sector privado}) + \beta_{13}(\text{Otra forma contractual}) + \beta_{14}(\text{Problemas de conexión})$$

$$e \quad P(x) =$$

$$\beta_0 + \beta_1(\text{Mujer}) + \beta_2(25 \text{ a } 30 \text{ años}) + \beta_3(31 \text{ a } 40 \text{ años}) + \beta_4(41 \text{ a } 50 \text{ años}) + \beta_5(\text{más de } 51 \text{ años}) + \beta_6(\text{reside en el Interior}) + \beta_7(\text{Área Científico Tecnológica Agraria}) + \beta_8(\text{Área Artístico Social}) + \beta_9(\text{Área Salud}) + \beta_{10}(\text{No trabaja/Trabaja menos de } 20 \text{ hs}) + \beta_{11}(\text{Sector público}) + \beta_{12}(\text{Sector privado}) + \beta_{13}(\text{Otra forma contractual}) + \beta_{14}(\text{Problemas de conexión})$$

$$1 + e$$

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.

