Proyectos de enseñanza e inclusión académica en la Udelar[1]

Teaching and academic inclusion projects at Udelar

Projetos de ensino e inclusao acadêmica na Udelar

Vanesa Sanguinetti. ORCID: 0000-0002-4053-2285[1]

[1] Área Pedagógica, Unidad Académica, Prorrectorado de Enseñanza, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Contacto: vanesa.sanguinetti@cse.udelar.edu.uy

Resumen

Este artículo analiza la inclusión académica desde una perspectiva pedagógica a través del estudio de proyectos docentes financiados para apoyar la enseñanza en primer año universitario. A partir de una conceptualización que vincula las dimensiones de currículo, enseñanza y evaluación, se estudian las estrategias propuestas por los equipos docentes para abordar problemas como el rezago, la desvinculación y los bajos niveles de aprobación en unidades curriculares de primer año.

Se analizan los proyectos de intervención de la enseñanza en primer año en lo relativo a la identificación de las situaciones que son necesarias revertir y los caminos propuestos para ello; además, se esbozan las concepciones docentes subyacentes a estas acciones.

Las políticas de inclusión educativa se dirigen a fomentar la permanencia de los estudiantes en la universidad a través de apoyos, como tutorías entre pares, becas estudiantiles o actividades de bienvenida. En cambio, las políticas de inclusión académica —consideradas de segunda generación por Suasnábar (2001)— buscan no solo que el estudiante no se desvincule de sus estudios, sino que también avance en su carrera y, finalmente, egrese. El concepto de inclusión académica se fundamenta en enfoques pedagógico-didácticos que abordan las trayectorias estudiantiles en la universidad. Si bien se reconoce los aportes de investigaciones que analizan la incidencia de factores individuales en la desvinculación o permanencia estudiantil, se considera necesario

[1] Artículo aprobado por el equipo editor: Nancy Peré, Diego Amarilla y Matías Núñez.

integrar el enfoque institucional pedagógico para complejizar la perspectiva. Se concluye que las propuestas que incorporan metodologías activas de enseñanza, además de dispositivos de acompañamiento, poseen mayor potencial para incidir en las trayectorias estudiantiles y la continuidad de los estudios en primer año. Se plantea, además, la importancia de avanzar hacia la implementación de una pedagogía de los inicios (Mancovsky, 2021) como política institucional de la Universidad de la República (Udelar).

Palabras clave: inclusión académica, primer año, prácticas de enseñanza, pedagogía de los inicios, políticas educativas.

Abstract

This article analyzes academic inclusion from a pedagogical perspective through the study of funded teaching projects aimed at supporting first-year university education. Based on a conceptual framework that links the dimensions of curriculum, teaching, and assessment, the strategies proposed by teaching teams are examined in response to recurring issues such as delays in academic progress, student disengagement, and low pass rates in first-year courses.

The analysis focuses on intervention projects targeting first-year students, considering both the identification of critical situations that need to be addressed and the proposed strategies to do so. Additionally, the underlying pedagogical conceptions informing these actions are explored.

While educational inclusion policies seek to promote student retention through peer tutoring, scholarships, or orientation activities, academic inclusion policies — considered second-generation policies according to Suasnábar (2001)— aim not only to prevent dropout but also to support students' progress and eventual graduation. The concept of academic inclusion is grounded in approaches that address student trajectories in higher education from a pedagogical-didactic standpoint.

Although the impact of individual factors on student retention or dropout is acknowledged, this study argues for a more complex, institutionally integrated pedagogical perspective. It concludes that proposals combining active teaching methodologies with support mechanisms have greater potential to positively influence

student trajectories and the continuity of studies during the first year. Finally, the importance of advancing toward the implementation of a pedagogy of beginnings (Mancovsky, 2021) as an institutional policy at the University of the Republic is emphasized.

Keywords: academic inclusion, first year, teaching practices, pedagogy of beginnings, educational policies.

Resumo

Este artigo analisa a inclusão acadêmica a partir de uma perspectiva pedagógica, por meio do estudo de projetos docentes financiados com o objetivo de fortalecer o ensino no primeiro ano universitário. A partir de uma conceituação que articula as dimensões de currículo, ensino e avaliação, examinam-se as estratégias desenvolvidas pelas equipes docentes diante de problemáticas recorrentes como o atraso nos estudos, a evasão e os baixos índices de aprovação nas unidades curriculares iniciais.

A análise centra-se nos projetos de intervenção voltados para o primeiro ano, considerando tanto a identificação das situações que precisam ser revertidas quanto as ações propostas para enfrentá-las. Além disso, abordam-se as concepções pedagógicas que fundamentam tais estratégias.

Enquanto as políticas de inclusão educacional promovem a permanência estudantil por meio de apoios como tutoria entre pares, bolsas de estudo ou atividades de acolhimento, as políticas de inclusão acadêmica —consideradas de segunda geração, segundo Suasnábar (2001)— buscam não apenas evitar a evasão, mas também favorecer o avanço e a conclusão dos cursos pelos estudantes. Essa noção de inclusão acadêmica fundamenta-se em abordagens que consideram as trajetórias estudantis a partir de uma perspectiva pedagógico-didática.

Embora se reconheça a importância dos fatores individuais na permanência ou evasão, defende-se a necessidade de integrar um olhar institucional que aprofunde a análise pedagógica. Conclui-se que as propostas que combinam metodologias de ensino ativas com dispositivos de acompanhamento apresentam maior potencial para impactar as trajetórias estudantis e a continuidade dos estudos no primeiro ano. Por fim, destaca-se a

necessidade de avançar na implementação de uma pedagogia dos inícios (Mancovsky, 2021) como política institucional da Universidade da República.

Palavras-chave: inclusão acadêmica, primeiro ano, práticas de ensino, pedagogia dos inícios, políticas educacionais.

Marco conceptual

Trayectorias e involucramiento estudiantil

El ingreso a la universidad de nuevas generaciones de estudiantes con capitales culturales diferentes al tradicionalmente esperado (Dubet, 2005) es un fenómeno que Araiza Lozano (2018) vincula con las trayectorias académicas y que ha llevado al diseño e implementación de políticas de enseñanza enfocadas en brindar apoyos a los estudiantes universitarios. El discurso de la inclusión educativa ha ganado fuerza, sustentado en la importancia de incluir en la universidad no solo a estudiantes con algún tipo de discapacidad (Duk y Murillo, 2024), sino también la multiculturalidad. Investigaciones recientes en la región han abordado los efectos de la masificación, la diversidad de perfiles estudiantiles y su impacto en las trayectorias confirman una tendencia que autores como Terigi (2009) y Chiarino et al. (2024) han documentado exhaustivamente en una revisión sistemática.

Los problemas relacionados a las trayectorias como la desvinculación y el rezago, vistos desde el modelo interpretativo centrado en los pedagógico- didáctico, toman cada vez más fuerza (Sánchez Moncayo, Bejarano Londoño, Toro y Londoño Vásquez, 2023). Se parte del reconocimiento de una situación inicial de desvinculación, bajo rendimiento y rezago y se argumenta un posible abordaje a través de las prácticas de enseñanza en el

aula. En el ámbito universitario, el ingreso de estudiantes sin tradición familiar universitaria y con un capital cultural "diferente" al esperado provoca en las instituciones cuatro situaciones (Sanguinetti Ramos, 2023): a) "desconocimiento" del problema, b) políticas de tipo compensatorio, c) acciones de docentes o equipos docentes como experiencias concretas de enseñanza, d) acciones institucionales promotoras de la inclusión académica para todos los estudiantes. Schewe y Vain (2021) argumentan con claridad cómo se puede considerar que el modelo tradicional de enseñanza constituye un elemento explicativo del rezago y la desvinculación estudiantil.

En Uruguay, diversos investigadores han abordado el tema de la desvinculación a nivel universitario. En nuestro país resulta ineludible mencionar a Bentancur (2004), Bentancur y Mancebo (2012), Mancebo y Goyeneche (2010), Boado (2005), Boado, Custodio y Ramírez (2011), Fernández et al. (2010), Diconca (2011) y Filardo (2016), quienes han investigado sobre las trayectorias estudiantiles tanto en la educación media como en la superior. Basándonos en las publicaciones, se puede observar que, a mediados de los años 2000, el análisis de las trayectorias estudiantiles cobra importancia para los investigadores de las ciencias sociales. Se fundamenta entonces la necesidad de comprender el problema de la desvinculación, los factores que la explican y, a partir de ello, diseñar estrategias de intervención.

Los investigadores recurren a diversos marcos teóricos y enfoques para explicar un mismo fenómeno. En la bibliografía consultada se puede identificar la utilización de diversas terminologías, por ejemplo, *abandono*, *deserción*, *desafiliación*, *desvinculación*, *exclusión.* El elemento distintivo de las diferentes teorías desarrolladas radica en dónde se deposita la responsabilidad de que el estudiante deje sus estudios universitarios. La toma de partido por alguno de estos enfoques definirá el posterior diseño de las políticas para el abordaje de la desvinculación y el rezago estudiantil, por ejemplo, el diseño de políticas para la retención, compromiso, inclusión educativa, enganche, involucramiento.

Se entiende la inclusión académica como el conjunto de las estrategias institucionales y docentes que revisan críticamente el currículum, las metodologías de enseñanza y las modalidades de evaluación, su objetivo es favorecer el involucramiento estudiantil, la apropiación del conocimiento académico-disciplinar y la permanencia en la Udelar.

Este enfoque se diferencia de aquellas, que estudian las políticas de inclusión académica centradas en dispositivos de compensación (becas, tutorías, apoyos personalizados), pues propone la transformación estructural de las prácticas de enseñanza.

Conceptualización de inclusión académica

Se parte de la conceptualización de exclusión académica propuesta por Tinto (2021), en la que se argumenta que lo que sucede en el aula (el acto educativo) resulta fundamental para la permanencia (la persistencia) o el abandono de los estudiantes universitarios. Teniendo en cuenta esto es que la inclusión académica toma sentido y surge entonces la siguiente interrogante: ¿Qué debería entonces suceder en el aula para que el estudiante se involucre, aprenda, avance en la carrera y egrese? Evidentemente, no solo se requiere de acciones docentes como experiencias aisladas, sino de la formulación e implementación de políticas institucionales macro.

Se entiende que la exclusión académica es independiente del tramo curricular en el que se encuentre el estudiante. Esta se relaciona con las metodologías de enseñanza, la presentación del conocimiento en el aula y los diseños curriculares (Anijovich, 2017). A este respecto Narodowski (2022) sostiene que los problemas en la enseñanza contribuyen a aumentar el fracaso en el sistema educativo. Se sostiene que esto se manifiesta en cualquier momento de la trayectoria curricular, aunque no se puede desconocer que en el primer año universitario (los inicios), conjugado con la enseñanza en contexto de masividad, la desvinculación se hace más evidente.

El enfoque pedagógico-didáctico cuestiona el argumento que fundamenta que el abandono temprano de los estudiantes es de tipo voluntario y que, además, la institución educativa universitaria no tiene incidencia en la decisión tomada por el estudiante.

De acuerdo a la conceptualización de inclusión académica que se presenta aquí, se puede observar la presencia de tres elementos: el currículum, la enseñanza y la evaluación. Al respecto se considera necesario realizar cinco precisiones.

1. Se reconoce la existencia de otros factores determinantes en el involucramiento y la permanencia de los estudiantes en la universidad (legado cultural, vocación, conocimientos previos de la disciplina, disponibilidad para estudiar). El énfasis de

esta definición de inclusión académica está puesto en las políticas y acciones institucionales, así como en las propuestas de enseñanza.

2. Se separa la evaluación de la enseñanza, porque en esta oportunidad a la primera se le considera un elemento que requiere de un abordaje específico. Se reconoce que la evaluación debe ser integral con las prácticas de enseñanza.
3. La inclusión académica requiere de una mirada institucional y docente. Es entonces que los enfoques de responsabilidad institucional y pedagógico-didáctica toman trascendencia.
4. El objetivo último de la inclusión académica es incidir en las trayectorias educativas de los estudiantes de grado, en los índices de baja aprobación y alta desvinculación o rezago.
5. El recorrido para lograr el objetivo consiste en proponer formas alternativas de enseñanza que difieran de las tradicionalmente arraigadas, que prioricen al estudiante en relación con el conocimiento académico disciplinar, la cultura de cada disciplina y los códigos propios del lenguaje.

En este caso se optó por hablar de involucramiento estudiantil porque se considera que la trayectoria no solo depende de la voluntad del estudiante, sino de las acciones institucionales llevadas adelante, como las prácticas de enseñanza, el clima de aula y la comunidad de pares. Tinto (1989) utiliza el término *persistencia* para referirse a la continuidad de los estudiantes universitarios en sus estudios y analiza cómo el aula se constituye en el lugar donde suceden los aprendizajes. El compromiso de los estudiantes con sus estudios fortalece la capacidad de persistencia. En nuestro caso, se podría afirmar que, para lograr la persistencia de los estudiantes, es necesario desarrollar estrategias de enseñanza que propicien los aprendizajes de los estudiantes. Basándonos en esta propuesta de inclusión académica es que se procederá a desarrollar cada uno de los elementos que la definen.

Dimensiones de primer orden que componen la inclusión académica: enseñanza-currículo-evaluación

Se considera que el currículo, la enseñanza y la evaluación son los tres elementos fundamentales en la inclusión académica. Si bien se los presenta en forma separada, se reconoce que toda propuesta de enseñanza debe realizarse en el marco de un currículo (diseño curricular) y de una evaluación de los aprendizajes (Anijovich, 2017). Se considera que, para que una propuesta de enseñanza logre transformar o romper con las formas de enseñanza arraigadas, es preciso la intervención en el currículo desde una perspectiva flexible.

Un currículo flexible debe posibilitar la diversificación de las trayectorias curriculares y la movilidad (horizontal y vertical) estudiantil sustentada en una oferta de unidades curriculares optativas y electivas (Collazo, 2022). Los problemas vinculados con el rendimiento de los estudiantes no solo se deben a las condiciones de masividad o a las metodologías de enseñanza tradicionales, sino también a aspectos vinculados con el diseño curricular de los planes de estudio, en los que las asignaturas o unidades curriculares de tipo teórico y con escasa vinculación con elementos prácticos o de la realidad se presentan en los primeros semestres de las carreras.

Para el desarrollo de esta dimensión de evaluación (elemento constitutivo de la inclusión académica) se toma como referencia el desarrollo realizado por Anijovich (2017). La intención no es discutir sobre la pertinencia de este tipo de evaluación, sino fundamentar por qué se considera que, para lograr implementar la inclusión académica en el espacio de aula, es preciso no solo abordar las prácticas de enseñanza, sino además incorporar un tipo de evaluación acorde.

La finalidad de este tipo de evaluación son los aprendizajes, para lo cual el monitoreo y el *feedback* son fundamentales. Para que esto sea posible, se requiere el involucramiento de los estudiantes en su proceso formativo (Anijovich, 2017), así como de los docentes en la enseñanza.

Aquí se busca mostrar las características de la enseñanza tradicional a nivel de la educación superior y fundamentar por qué se considera que la enseñanza constituye un elemento fundamental para la inclusión académica de los estudiantes de grado. Según el modelo interpretativo pedagógico-didáctico, el acto de enseñanza que ocurre en el aula incide significativamente no solo en los modos de aprendizaje de los estudiantes, sino

que, además, posibilitaría el involucramiento de los estudiantes en su proceso formativo, lo que favorecería la construcción del sentido de pertenencia a un grupo de pares, a una comunidad y a una institución educativa.

Las modalidades de enseñanza (entendidas como el modelo pedagógico-didáctico de aula), impulsadas y validadas por las universidades a nivel macro y meso, constituirían un factor determinante en la permanencia o la desvinculación de los estudiantes. Si las modalidades apegadas a la enseñanza tradicional no dan respuesta a las nuevas configuraciones de los estudiantes universitarios, entonces es necesario elaborar propuestas de enseñanza activas que pongan al estudiante en el centro de su proceso formativo.

Las modalidades de enseñanza que aborden la integración de la cultura académica (como el quehacer profesional y los rasgos que distinguen a la disciplina), la apropiación del lenguaje propio de la disciplina y la participación del estudiante en su proceso formativo y de aprendizaje del conocimiento académico son consideradas como innovaciones, en tanto tienen como fin la inclusión del estudiante en lo académico en una comunidad que posee rasgos de identidad definidos.

La pedagogía inclusiva (Moriña, 2021) se manifiesta a través de estas metodologías activas y están pensadas para todos los estudiantes, porque son estrategias que se llevan adelante en el aula, en el nivel micro, y que se formulan en las líneas de políticas definidas a nivel macro y en los proyectos de enseñanza a nivel meso. Tiene claramente una finalidad diferente de los programas de acompañamiento estudiantil, por ejemplo, las tutorías, ya que estas últimas tienen la intención de apoyar a los estudiantes en situación de debilidad; se entiende que la pedagogía inclusiva, en cambio, es pensada para todos los estudiantes que participan en una actividad de enseñanza. Es allí donde el aula, como comunidad de aprendizaje, toma relevancia. La comunidad de aprendizaje requiere de la participación de todos los miembros en un esfuerzo conjunto para la comprensión y la construcción del conocimiento colectivo. Este modelo de enseñanza basado en el aprendizaje colaborativo busca revertir el modelo de enseñanza tradicional.

Las metodologías de enseñanza activas proponen que el estudiante asuma un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, dejando de ser un mero receptor de conocimiento. Se consideran como metodologías activas el aula invertida, el aprendizaje basado en problemas y el estudio o métodos de casos. La idea del aula como comunidad de aprendizaje fue acuñada por Tinto (2021) y fue tomando cada vez mayor

trascendencia. Las aulas organizadas como comunidades de aprendizaje nos muestran un grupo de personas, integrado habitualmente por un profesor o profesora y un grupo de alumnos o alumnas, con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden juntos mediante su aplicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente.

Dimensiones de segundo orden: lenguaje - conocimiento académico disciplinar - cultura institucional

Aquí se abordan los elementos de segundo orden de la inclusión académica: el lenguaje, el conocimiento académico-disciplinar y la cultura institucional. Los tres presentan vinculación con las prácticas de enseñanza, los modos de evaluación y los diseños curriculares. Entre los estudiantes que ingresan a la universidad, se evidencia una distancia entre las culturas y las prácticas académicas del nivel medio y del nivel superior, con ausencia de códigos compartidos donde la discursividad se vuelve extraña. Ante esta realidad, las universidades implementaron dispositivos de apoyo estudiantil enfocados hacia la lectura y la escritura, además de la comprensión de textos académicos. Los estudiantes que ingresan a la universidad requieren de habilidades específicas de lectoescritura para poder abordar y comprender los textos propios de cada disciplina. Estas habilidades no son adquiridas en la educación media y, por consiguiente, es uno de los roles de la universidad y de los docentes alfabetizar académicamente a sus estudiantes.

La adquisición de los códigos del lenguaje académico y específico de cada disciplina disminuye la extrañeza, comenzándose, de este modo, un proceso de apropiación desde el lenguaje al conocimiento y a la comunidad de pares. Según plantea Carlino (2003, 2005), la alfabetización académica no debe ser una actividad compensatoria para los más

desfavorecidos, sino una política institucional homogénea. Debe ser concebida como un proceso permanente de transmisión del lenguaje disciplinar, la cultura de las disciplinas, en el que la producción y análisis de textos se ejercite en forma permanente. La universidad debe enseñar a leer y escribir de acuerdo con modos específicos del ámbito universitario, incluido esto en el currículo a lo largo de toda la formación del estudiante y no solo como políticas compensatorias a cargo de un especialista con una concepción generalista al inicio de la carrera. Es necesario aprender a leer y escribir como se hace en la universidad.

Se presenta aquí el binomio académico-disciplinar, porque se entiende que los estudiantes que transitan por la universidad no solo aprenden conocimientos teórico-práctico, sino también los códigos de las disciplinas y del quehacer profesional que les permite formar parte de una comunidad. El conocimiento académico disciplinar que se le presenta a los estudiantes que ingresan a la universidad es diferente al aprendido en la educación secundaria y requiere de habilidades, destrezas o competencias nuevas, lo que se suma a nuevos estilos de enseñanza y evaluación. Los estudiantes que ingresan se encuentran con varios semestres organizados en torno a asignaturas o unidades curriculares de contenidos puramente teóricos.

El abordaje de la cultura académica, el lenguaje y el conocimiento académico disciplinar a través de estrategias institucionales, curriculares, de enseñanza y de evaluación a nivel macro y meso es enriquecedor para comprender el rezago y la desvinculación.

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Analizar, desde una perspectiva pedagógica, las estrategias de enseñanza y las concepciones docentes subyacentes en proyectos financiados por la Udelar para la inclusión académica de los estudiantes en su primer año de estudios universitarios.

Objetivos particulares: a) Identificar los problemas de rendimiento, rezago y desvinculación estudiantil que los proyectos docentes buscan abordar en el primer año de la universidad, b) examinar los dispositivos pedagógicos- didácticos así como las metodologías de enseñanza presentes en los proyectos, considerando además su potencial inclusivo en contextos de enseñanza con características de masividad y diversidad de perfiles estudiantiles, c) analizar el rol de la enseñanza en la permanencia y el desempeño de los estudiantes universitarios.

Metodología

Se empleó un diseño metodológico exploratorio-descriptivo centrado en el análisis de los proyectos docentes financiados por la Udelar para apoyar la enseñanza en primer año. Se seleccionaron para el análisis un total de 68 proyectos que fueron aprobados y financiados entre los años 2016 y 2020. Los hallazgos del análisis documental fueron contrastados con el marco conceptual de la inclusión académica y las trayectorias estudiantiles, utilizando la bibliografía que se presenta en la sección del marco conceptual. Esta triangulación permitió interpretar los datos desde una perspectiva teórica robusta, superando la mera descripción de las propuestas y profundizando en las concepciones que las guían.

Un primer abordaje se realizó a través de una matriz de análisis que incluía los siguientes ítems: unidad curricular, situación problemática identificada, propuesta de intervención y dispositivos pedagógicos-didácticos. Esto permitió conocer la complejidad con que se aborda la enseñanza en los inicios universitarios. Posteriormente, se planteó un segundo nivel de procesamiento y análisis que consistió en identificar primero los proyectos que describían como situación inicial de enseñanza los problemas relacionados con el desempeño estudiantil (que se manifiestan a través de bajos niveles de aprobación de las unidades curriculares) y segundo que argumentaban la intervención a través de las prácticas de enseñanza, buscando, en algunos casos, mejorarlas o hasta cambiarlas. De

acuerdo a los dos criterios antes mencionados —situación inicial de enseñanza y propuesta de intervención— se seleccionaron 18 proyectos.

Con el fin de conocer los proyectos desde la concepción pedagógica y de enseñanza de la inclusión académica es que se los interrogó sobre los objetivos del proyecto, la propuesta de enseñanza subyacente, las concepciones pedagógicas y, finalmente, los dispositivos pedagógico-didácticos propuestos.

Resultados

El análisis reveló preocupaciones comunes: el bajo rendimiento de los estudiantes en las unidades curriculares de conocimiento propio de las ciencias básicas, la desvinculación temprana y las dificultades en la enseñanza en contextos de masividad. Las principales estrategias de intervención incluyeron tutorías académicas, talleres, materiales didácticos y el uso de entornos virtuales como Moodle. Los proyectos interpelan el modelo tradicional de enseñanza centrado en el docente y en la mera transmisión del conocimiento y proponen un enfoque activo (aula invertida, aprendizaje basado en problemas, estudios de caso) que fomenta el rol protagónico del estudiante, la colaboración entre pares y docentes, en un contexto de comunidad de aprendizaje, y la apropiación del conocimiento desde una perspectiva de aprendizaje situado. La mayoría de las propuestas se desarrollan como un formato piloto sin proyección institucional a largo plazo.

Los proyectos buscan intervenir en los índices de rezago y de desvinculación, estos dos elementos relacionados con el desempeño académico. El financiamiento de los proyectos permite implementar acciones a corto plazo (un semestre) con el fin de enriquecer y fortalecer las propuestas de enseñanza. El llamado promueve la implementación de intervenciones concretas, como las tutorías académicas, talleres y cursillos, todas ellas estrategias de apoyatura a los estudiantes a través de la enseñanza. El diseño de este tipo de políticas de enseñanza a nivel macro y su implementación a nivel meso y micro son consideradas aquí como políticas y acciones de inclusión académica porque buscan

incidir en las trayectorias a través de la intervención de las prácticas de enseñanza. Se evidencia en los proyectos que el rezago y la desvinculación no solo se explican por factores individuales de tipo personal, sino que la institución educativa, a través del diseño de sus planes de estudio, de las lógicas académico disciplinares, de la cultura institucional y de la propuesta pedagógico-didáctico de aula, incide en los desempeños de los estudiantes, fundamentalmente en los inicios universitarios. El análisis desde una perspectiva pedagógica permite incorporar la dimensión institucional en el análisis del problema.

Las situaciones iniciales de enseñanza identificadas en los proyectos son aquellas vinculadas con las condiciones de masividad estudiantil; los altos índices de desvinculación al inicio de la carrera; los bajos índices en el desempeño de los estudiantes, que producen rezago y desvinculación; así como el tipo de contenido a enseñar (fundamentalmente teórico y relacionado con las ciencias básicas). En cuanto a la distribución numérica se destacan las situaciones iniciales de enseñanza vinculadas al desempeño estudiantil, en segundo y tercer lugar se encuentran la masividad y las características del contenido a enseñar.

Por otro lado, se identifican las posibles intervenciones con el fin de revertir los índices de desvinculación, rezago y baja aprobación. Se destacan, en primer lugar, las tutorías académicas sustentadas en la creación de cargos docentes para apoyar la enseñanza en contexto de masividad y, en segundo lugar, la propuesta de enseñanza diferente a las ya implementadas.

Se muestra cuáles son las situaciones iniciales de enseñanza detectadas como problemáticas y cuáles son los abordajes predominantes para cada una de ellas. Lo que resulta interesante es que los problemas relacionados con el desempeño estudiantil en primer año (baja aprobación) se abordan mayoritariamente a través de dos estrategias, por un lado, el diseño de recursos educativos, así como el uso de la plataforma Moodle como repositorio de materiales; por otro lado, la intervención en estrategias de enseñanza.

Otro aspecto interesante de los proyectos es que se argumenta la necesidad de incrementar los recursos docentes a través del financiamiento de horas, esto permitiría no solo la implementación de tutorías entre pares (entre estudiantes) y tutorías académicas (entre estudiantes y docentes), sino, además, posibilitaría la creación de grupos de estudiantes más pequeños (rompiendo de este modo la masificación en algunas unidades curriculares de los servicios universitarios). A partir del análisis de los proyectos es

posible establecer dos relaciones causales, una entre la masividad estudiantil y la desvinculación en el primer año en la universidad y otra entre el tipo de contenido a enseñar y la desvinculación (Chiarino et al., 2024). Esto se sustenta en la dificultad de llevar a cabo propuestas de enseñanza activas e inclusivas que permitan un vínculo con el conocimiento diferente al tradicional en contextos de masividad estudiantil. Es casi una condición necesaria la existencia de grupos reducidos para enseñar y aprender en el contexto de un modelo activo. Es importante aclarar que este tipo de enseñanza, en la que el estudiante y su vínculo con el conocimiento requieren de un rol activo, es difícil de implementar en contextos de masividad. Revertir esta situación significa disponer de mayores recursos docentes, pues las dinámicas activas son efectivas cuando se implementan en grupos de estudiantes de número reducido. Los proyectos interpelan el modelo de enseñanza tradicional; se proponen entonces intervenciones en las prácticas de enseñanza a través de la enseñanza, revisando y reconceptualizando algunos de sus elementos.

Lo que resulta interesante es observar cómo ante un mismo problema de enseñanza se recurre en una mayoría a un mismo tipo de abordaje o solución. A continuación, se presentan algunos ejemplos. La masividad estudiantil en los inicios se aborda con propuestas de división de grupos que permitan implementar estrategias de enseñanza activas y personalizadas; para ello se solicitan recursos para el financiamiento de horas docentes, así como para la implementación de instancias de semipresencialidad.

Cuando la situación inicial son los bajos índices de desempeño de los estudiantes (baja calificación en los parciales o reprobación final de la unidad curricular), explicado fundamentalmente por el tipo de contenido teórico (principalmente de las ciencias básicas como biología, matemática y física), los abordajes rondan en torno al diseño de recursos educativos que trabajan los contenidos de tipo teórico y que presentan mayores dificultades de comprensión. Existe, además, una relación importante entre el desempeño estudiantil y las estrategias de enseñanza para todos los estudiantes o focalizadas.

Cuando los problemas que se identifican se manifiestan en la desvinculación final de los estudiantes (desvinculación temprana), las tutorías académicas y el apoyo estudiantil son las estrategias más requeridas. Las propuestas para abordar la enseñanza en masividad son fundamentalmente dos: la primera consiste en destinar recursos docentes con el fin de crear grupos medianos de estudiantes que permitan la implementación de metodologías de enseñanza diferentes a las tradicionales (Schewe y Vain, 2021), por ejemplo, talleres,

aprendizaje basado en problemas, tutorías académicas; la segunda es el diseño de una propuesta didáctica que permita el aprendizaje autogestionado de los estudiantes. Esto no significa un aprendizaje en solitario, sino acompañado. En algún caso, la densidad de temas para abordar en un semestre, ligado a las características del contenido, dificultaría el buen desempeño de los estudiantes. Las propuestas de intervención de las unidades curriculares del primer semestre se podrían encuadrar dentro de la didáctica general, pues aquí los contenidos de tipo teórico toman relevancia.

El concepto de fracaso y exclusión académica de Tinto (1989, 2021) cobra sentido, pues los problemas de enseñanza producen fracaso académico y exclusión de los estudiantes. El modelo de enseñanza tradicional está vinculado a un tipo de universidad que entiende que el conocimiento científico no debe ser enseñado recurriendo a la didáctica. Lo que se trasluce en los proyectos es la necesidad de estos docentes de apelar a nuevas formas de enseñanza activas a través de prácticas de enseñanza didactizadas.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos permiten afirmar que la enseñanza constituye un eje fundamental en la inclusión académica. Las estrategias didácticas utilizadas por los equipos docentes interpelan el modelo de enseñanza tradicional, planteando la necesidad de implementar una pedagogía de los inicios (Mancovsky, 2021). Este enfoque implica reconocer la especificidad del primer año y su relevancia en la configuración de trayectorias educativas. Enseñar en los inicios no es solo transmitir contenidos, sino también acompañar el proceso de filiación institucional. La enseñanza es un elemento clave en la inclusión académica. Se argumenta que el acto de enseñanza que ocurre en el aula incide significativamente no solo en los modos de aprendizaje de los estudiantes, sino que además posibilita su involucramiento en el proceso formativo, ya que las metodologías activas favorecen la permanencia estudiantil.

Las metodologías de enseñanza activas son fundamentales para la implementación de una pedagogía inclusiva (Moriña, 2021). Estas estrategias se llevan a cabo a nivel micro y se

formulan en las líneas de políticas definidas a nivel micro y en los proyectos de enseñanza a nivel meso. A diferencia de los programas de acompañamiento estudiantil como las tutorías, la pedagogía inclusiva está pensada para todos los estudiantes que participan en una actividad de enseñanza. Aunque es importante mencionar que la pedagogía de los inicios no solo contempla la enseñanza de contenidos académico-disciplinares, sino además apoyos de acompañamiento como forma de recibir al que llega (Mancovsky, 2021). Esta propuesta pedagógica se vincula con la idea de un docente que andamia para favorecer el proceso de afiliación estudiantil.

El aula se constituye en un espacio en el que es posible la existencia de comunidades de aprendizaje donde los estudiantes y sus docentes se vinculan por un tema, problema o proyecto que conecta diferentes aprendizajes. Es entonces que surge la discusión de si es preciso desarrollar una didáctica para primer año, si se requiere de estrategias de enseñanza diferentes. Mancovsky (2021) argumenta que los inicios están marcados por el asombro que genera la numerosidad en los estudiantes, pero también por el desconcierto que generan los materiales de estudio, la organización del tiempo fuera de clase para cumplir con las tareas, así como sentirse perdido en lógicas institucionales diferentes a las de la institución educativa de la que proviene, además de entender cómo será evaluado. La didáctica del primer año significa no solo enseñar contenidos académicos disciplinares, sino también enseñar a ser un estudiante universitario.

Desde el punto de vista de la inclusión académica, se considera que, además de ingresar a la universidad y de crear políticas de inclusión educativa que sirvan para compensar las dificultades de aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad, es preciso diseñar e implementar políticas y acciones de tipo pedagógico-didáctico que favorezcan los aprendizajes y el egreso de los estudiantes. Además de aprender los conocimientos y las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión, es importante que el estudiante incorpore las lógicas disciplinares, lenguajes propios y pertenezca a una comunidad de pares. La pedagogía de los inicios (Mancovsky, 2021) significa poner en acción políticas institucionales diseñadas específicamente para este tramo; implementar múltiples enseñanzas para diversos estudiantes, enseñanzas inclusivas para la multiplicidad. Uno de los elementos en común que presentan los proyectos analizados es la identificación del problema inicial de enseñanza, estos son las dificultades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los bajos niveles de aprobación, la incidencia en la desvinculación o el

rezago, así como los altos niveles de masividad y la relación entre el número de estudiantes y docentes de una unidad curricular.

Frente a la situación antes descripta, uno de los objetivos más urgentes de estos docentes es lograr revertir los altos índices de reprobación, así como los problemas de desempeño en las evaluaciones intermedias. Entre los objetivos se destacan los siguientes: a) Fortalecer el tránsito entre los ciclos de educación media y las carreras de grado, b) disminuir la deserción y lograr una vinculación sostenida de los estudiantes que ingresan a la universidad, c) promover los aprendizajes significativos. La mejora de las prácticas de enseñanza se sustenta en metodologías de enseñanza activas, centradas en el aprendizaje de los estudiantes. En este aspecto es donde se ponen de manifiesto con mayor claridad las concepciones docentes sobre el sentido de la educación. Este debate con larga tradición se fundamenta esquemáticamente en torno a la pregunta de si la educación reproduce las condiciones sociales iniciales de los estudiantes o, por el contrario, puede ser un elemento para la superación. Los proyectos no presentan elementos en este grado de profundidad, pero sí argumentan que es necesario (en condiciones de masividad y diversidad de perfiles estudiantiles) implementar nuevas formas de enseñar. Respecto a la inclusión académica (con base en un diagnóstico de fracaso y exclusión de los estudiantes fundamentalmente en los inicios) se proponen modos de enseñanza que transitan desde una enseñanza centrada en el discurso del docente y un estudiante despersonalizado hasta otra que busca que el estudiante asuma un rol activo en su proceso de aprendizaje. Resulta evidente que este tipo de lectura es realizada por aquellos docentes que tienen interés por el desarrollo de un modo de enseñanza y además por los aprendizajes de los estudiantes. Esto no significa que las metodologías de enseñanza activas serán la solución definitiva a los problemas de desempeño y trayectorias estudiantiles, pero da cuenta de la existencia de docentes que buscan reflexionar y actuar sobre sus prácticas de enseñanza y sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Una de las concepciones presentes en los proyectos es la idea de innovar para incluir. En los proyectos se manifiesta con claridad la preocupación de los equipos docentes que participan en los proyectos seleccionados respecto a los altos índices de rezago y consecuentemente desvinculación estudiantil, fundamentalmente en los inicios de sus estudios universitarios. Innovar para incluir significa transformar aquellos modelos de enseñanza que no dan respuesta a los problemas identificados. En suma, las concepciones

subyacentes en los proyectos radican en la importancia de comprender que las múltiples formas de aprender requieren de diversas formas de enseñar. La posibilidad de construir igualdad se sustenta en que todos pueden aprender. Se distinguen metodologías de enseñanza en las que el rol docente tradicional es interpelado, donde se posibilita el tránsito desde un rol como dador de conocimientos a un facilitador de conocimientos, y desde un rol de estudiante receptor a un estudiante activo que sabe cómo aprender. En esta concepción de enseñanza, el conocimiento no es acabado ni permanente, sino construido a través de las interacciones entre la comunidad de pares y los docentes.

Para finalizar, se observa que los proyectos coinciden en la necesidad de recurrir a dispositivos de apoyo a la enseñanza. Aunque no buscan transformarla, se cuestiona la rutinización de las prácticas de enseñanza. En los proyectos analizados no se evidencia con claridad una intención de implementar un modelo de enseñanza diferente, pero sí más eficiente. Además, aquellos proyectos cuyas propuestas de enseñanza proponen transformaciones más profundas argumentan la necesidad de contar con un número mayor de docentes como punto de partida y a partir de allí poder implementar en las aulas dinámicas de talleres o seminarios.

Para Suasnábar (como se citó en Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012), la democratización y el libre acceso a la educación superior son consideradas como exigencias de primera generación y "el reclamo por la igualdad de tratamiento y de resultados en las instituciones educativas es, pues, una exigencia de segunda generación" (p. 90). Por su parte, Chiroleu (2009) argumenta que la noción de inclusión en el ámbito educativo universitario "supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades" (p. 3).

Ezcurra (2013) complejiza el análisis argumentando que las políticas de enseñanza universitaria enfocadas en las tutorías y el apoyo estudiantil permanecen al margen del sistema educativo y, por lo tanto, son parcialmente innovadoras y no trasformadoras de las dinámicas de exclusión.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la Educación*, *2*(3), 31. Recuperado de https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32.

Araiza Lozano, M. Á. (2018). Trayectorias escolares universitarias de acuerdo con el capital cultural de los estudiantes de licenciatura de la UPSIN. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *48*(2), 171-198.

Bentancur, N. (2004). Cinco dilemas universitarios de comienzos de siglo. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, *14*, 85-101. Recuperado de https://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/266

Bentancur, N., y Mancebo, M. E. (2012). Políticas educativas en tiempos de cambio: actores, programas en instituciones en Uruguay y la región. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, *21*(1), 1-6. Recuperado de https://rucp.cienciassociales.edu.uy/index.php/rucp/article/view/5

Boado, M. (2005). *Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay.* Montevideo: Unesco.

Boado, M., Custodio, L., y Ramírez, R. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, *6*(20) 409-420. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: FCE.

Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., y Olveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas en Educación, 24*(2), 1-37.

Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina: una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades,* 40, 19-28. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37313028003

Chiroleu, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires: UNGS.

Collazo, M. (2022). *El currículum universitario interpelado: aportes para la investigación de las singularidades políticas, epistemológicas y pedagógicas de los campos de formación*. Montevideo: Universidad de la República.

Diconca, B. (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria.* Montevideo: CSE-Universidad de la República.

Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa 1*. Recuperado de https:// www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html

Duk, C., y Murillo, F. J. (2024). Inclusión y equidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *18*(especial), 11-13. Recuperado de https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300011

Ezcurra, A. M. (2013). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial.* Buenos Aires: UNGS.

Ezcurra, A. M. (2019). (Coord.). *Derecho a la educación: expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Untref.

Fernández, T. (Ed.), Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, C., Custodio, L., Pereda, C., y Verocai, A. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas.* Montevideo: Universidad de la República.

Filardo, V. (2016). Integralidad en el análisis de las trayectorias educativas *Educação & Realidade, 41*(1), 15-40. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660934

Mancebo, M. E., y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de la República, Montevideo.

Mancovsky, V. (2021). *Una pedagogía de los inicios*. Recuperado de https://www.academia.edu/85684627/Por_una_pedagog%C3%ADa_de_Los_Inicios_

Moriña, A. (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la universidad. De la teoría a la práctica.* Madrid: Narcea.

Narodowski, M. (2022). Cuesta abajo. El fracaso escolar generalizado en la Argentina. *Propuesta Educativa*, *31*(58), 8-20.

Sánchez Moncayo, C. N., Bejarano Londoño, L. M., Toro, C. A., y Londoño Vásquez, D. A. (2023). Una mirada a la educación superior inclusiva en Latinoamérica. *Revista Humanitas*, *13*(2), 200-215.

Sanguinetti Ramos, V. (2023.). Las políticas de enseñanza universitaria promotoras de la inclusión académica: la Universidad de la República entre los años 2006 y el 2018 (Tesis doctoral, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de https://hdl.handle.net/20.500.12008/50445

Schewe, L., y Vain, P. (2021) *¿Universidades inclusivas?: del modelo dominante en la enseñanza universitaria a la inclusión como posibilidad, discursos y prácticas.*

Pensamiento Universitario. Recuperado de http://www.pensamientouniversitario.com.ar/index.php/2021/10/17/universidades-inclusivas/

Suasnábar, C. (2001). *Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales emergentes en el gobierno y la gestión académica.* La Plata: UNLP.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al diseño de política educativa.* Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de la Educación Superior, 18*(71). Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Tinto, V. (2021). *Conferencia de apertura del Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad: hacia una comprensión multidimensional de los procesos institucionales y subjetivos implicados en los inicios universitarios* (Trad. S. Vercellino). Recuperado de http://rid.unrn.edu.ar:8080/bitstream/20.500.12049/8107/1/Rese%c3%b1aCongresoyConferencia%20Tinto.pdf