

InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

Revista InterCambios / Junio 2021 / Volumen 8 / N° 1



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Consejo de
Formación en
Educación

#15

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	Lugar de edición: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. José Enrique Rodó 1854, C.P 11.200 Montevideo, Uruguay. Teléfono: 24080912
Carolina Cabrera	CSE – Udelar	
Nancy Peré	CSE – Udelar	

EQUIPO TÉCNICO

Corrección de Estilo	María Lila Ltaif
Diseño gráfico, Markup	Gabriela Pérez Caviglia
Revisión idiomas	Carolina Cabrera Di Piramo
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

Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes
Fernando Hernández, Juana Sancho 15

Investigaciones y Experiencias

Estrategias didáctico-pedagógicas en contextos educativos de emergencia: la UCO
Psicología, Sujeto y Aprendizaje en el curso 2020 (Facultad de Psicología, Udelar)
Esther Angeriz, Darío De León, Nicolás Chiarino, Diego Cuevasanta 23

El uso de Schoology en CFE durante la emergencia sanitaria
Fernando Harreguy, Enzo Puglia 35

Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia
Sofía Ramos Duarte, Alejandro Bouzó, Carina Santiviago 43

Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado
Virginia Rodés, Carolina Rodríguez, Lucía Garófalo, Mariana Porta 51

Prácticas de lectura y escritura guiadas al inicio de los estudios universitarios
María Echeverriborda, Cecilia Espasandín, Natalia Mallada 63

La ortografía, un breve recorrido hasta formación docente
Carla Custodio, Cledia Rodríguez 73

Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a
permanência na universidade
Lorena Machado, Bettina Steren 85

Educación universitaria en prisiones uruguayas
Analía Rivero Borges, Camila Paleo, Agustín Reyes, Ana Vigna 95

Reseñas

Del Valle, D. (Comp.). (2020). La universidad latinoamericana hoy:
A dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia.
(Prólogo Y. Socolovsky). Buenos Aires: IEC-CONADU
Jorge Landinelli 113

Editorial





Editorial

La revista *InterCambios* tiene como objetivo promover la difusión de los resultados de la investigación y de experiencias de enseñanza en la educación superior.

La pandemia causada por el covid-19 en el Uruguay desde marzo de 2020 ha obligado a repensar las prácticas de enseñanza, integrar tecnologías, potenciar estrategias de inclusión educativa, entre otros múltiples cambios y ajustes de la vida universitaria.

Este número de la revista reúne trabajos que abordan algunos de esos cambios, mostrando que sigue siendo un tema relevante a nivel mundial en el ámbito académico y universitario y que ha traspasado las fronteras de ese ambiente, por lo que se registran debates e intercambios en diversos sectores estatales, organizaciones y movimientos sociales.

En la sección “Dilemas y debates”, el aporte conceptual se nutre de la mirada de estudiantes, voces muchas veces ocultas, como lo mencionan desde Barcelona Juana Sancho y Fernando Hernández-Hernández en su trabajo. Su propuesta abre la puerta a una reflexión colectiva en la construcción de la universidad. Los desafíos presentados, válidos en varios contextos iberoamericanos, aluden a favorecer el acceso a distintas capas sociales, las consecuencias de un capitalismo del conocimiento y una tensión entre la inmediatez de la salida laboral y la búsqueda de conocimientos problematizados o problematizadores.

La sección “Investigaciones y experiencias” de esta revista se continúa dividiendo en dos grupos, aquellos que toman como contexto la pandemia, en esta ocasión todos situados en la Universidad de la República, de Uruguay, y los que investigan en temáticas diversas.

El primer artículo del bloque en contexto de pandemia viene de la Facultad de Psicología, de la unidad curricular Psicología, Sujeto y Aprendizaje, en el que realizan una descripción de la propuesta y los ajustes realizados en su práctica de enseñanza. Incorporan la percepción de los estudiantes con relación a sus estrategias de autonomía y regulación de los procesos de aprendizaje.

El siguiente trabajo nos trae la experiencia de la formación de docentes de educación primaria y secundaria, en la que los recursos tecnológicos favorecieron la continuidad educativa en pandemia.

La preocupación por los estudiantes también está presente en el trabajo sobre las estrategias de apoyo que se desarrollaron en la Universidad de la República para sostener el vínculo con la institución. Del mismo modo, las estrategias y mecanismos desplegados en la formación de las y los docentes tuvieron un espacio de reflexión con un anclaje en las pedagogías del cuidado.

A la vez, este número toma aportes provenientes de otras temáticas del campo de producción de conocimiento que son objeto de interés actual, como lo relativo a la enseñanza en contextos de encierro, donde se presentan acciones referidas a una línea de política institucional concreta. La enseñanza de la lectura, escritura y ortografía constituye un eje siempre presente en las preocupaciones de los docentes en todos los niveles; en este número encontrarán dos artículos que nos brindan recursos y estrategias para abordar esta problemática. La investigación de los procesos motivacionales en estudiantes de Pedagogía en Brasil permite aproximarse a la comprensión del complejo tema de la permanencia en la educación superior.

En el plano local, en la Universidad de la República, Uruguay, este año se cumplirán diez años de la sanción de la primera normativa que regula y orienta las carreras técnicas, tecnológicas y de grado: la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. La importancia de esta normativa radica en que propició la reforma sincrónica de los planes de estudios y reguló parcialmente su implementación. Invitamos a presentar aportes en ese sentido para el próximo número de la revista.

Como es habitual y corresponde, agradecemos el trabajo permanente de los evaluadores y el interés de los autores por nutrir la revista con sus aportes. Finalmente, queremos compartir que este nuevo equipo editorial tiene el desafío y compromiso de continuar con el legado de la anterior editora, Beatriz Diconca, así como aportar hacia las transformaciones promovidas por el mundo editorial académico actual. Contamos con su apoyo para lograr esos cambios.

Dilemas y debates

Dilemas y debates:

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



Fernando
Hernández-Hernández

Facultad de Bellas Artes,
Universidad de Barcelona,
España.
fdohernandez@ub.edu

Juana M. Sancho Gil

Departamento de Didáctica
y Organización Educativa
de la Universidad de
Barcelona.
jmsancho@ub.edu

Historia Editorial

Recibido: 23/4/2021
Aceptado: 27/4/2021

Citación recomendada

Hernández F., Sancho J.
(2021). Dilemas y desafíos
de la universidad desde
el cruce de visiones entre
docentes y estudiantes.
InterCambios. Dilemas y
transiciones de la Educación
Superior 8(1).

Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes

University dilemmas and challenges from the intersection of visions between teachers and students

Dilemas e desafios da universidade a partir da intersecção de visões entre professores e alunos

Resumen

Cuando se recogen voces que dan cuenta de los dilemas y desafíos de la universidad, estas provienen, sobre todo, de políticos, gestores, académicos, empresarios y representantes de la sociedad civil. Pero en pocas ocasiones se hacen visibles las experiencias y opiniones de los estudiantes. En este artículo nos planteamos traer a la conversación a jóvenes estudiantes a partir de la pregunta ¿Cómo se sitúan y se piensan los jóvenes universitarios en una institución que, en términos generales, no tiene en cuenta sus necesidades y expectativas? Una institución que los imagina como consumidores de conocimientos y habilidades, que, en muchos casos, actúa como expendedora de títulos y que no se plantea quiénes son, cómo aprenden y cómo abordan su presente-futuro. Para ello, damos cuenta de lo que nos permite pensar la situación actual de la universidad y luego lo cruzamos con lo que dicen los jóvenes en los encuentros vinculados a la investigación TRAY-AP¹
Palabras claves: enseñanza superior, misión de la universidad, estudiantes universitarios, crisis, devenir.

Abstract

When voices are heard about the dilemmas and challenges facing universities, they come mainly from politicians, managers, academics, businesspeople and representatives of civil society. But rarely experiences and opinions of students are made visible. In this article we set out to bring young students into the conversation, starting with the question: how

¹ TRAY-AP. Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos. Ministerio de Ciencia e Innovación de España, PID2019-108696RB-I00. 2020-2022.

do young university students situate themselves and think of themselves in an institution that, in general terms, does not take their needs and expectations into account? An institution that imagines them as consumers of knowledge and skills that, in many cases, acts as a seller of diplomas and that does not consider who they are, how they learn and how they approach their present future. To this end, after giving an account of what allows us to think about the current situation of the University, we cross-reference it with what the young people say in the meetings linked to the research project TRAY-AP.

Key words: higher education, mission of the university, university students, crisis, becoming.

Resumo

Quando se ouvem vozes sobre os dilemas e desafios da universidade, elas vêm, sobretudo, de políticos, gerentes, acadêmicos, homens de negócios e representantes da sociedade civil. Mas raramente as experiências e opiniões dos estudantes são tornadas visíveis. Neste artigo nós propusemos trazer os jovens estudantes para a conversa, começando com a pergunta: como os jovens universitários se situam e pensam em si mesmos em uma instituição que, em termos gerais, não leva em conta suas necessidades e expectativas? Uma instituição que os imagina como consumidores de conhecimentos e habilidades que, em muitos casos, atua como um vendedor de diplomas e que não considera quem são, como aprendem e como se aproximam de seu futuro atual. Para isso, depois de dar um relato do que nos permite pensar sobre a situação atual da universidade, cruzamos com o que os jovens dizem nas reuniões ligadas à pesquisa TRAY-AP.

Palavras-chave: ensino superior, missão da universidade, estudantes universitários, crise, tornar-se.

Introducción

Llevamos más de 35 años trabajando en la universidad. Siempre hemos escuchado voces que claman sobre “la crisis de la universidad”, “la necesidad de adaptarse a los cambios sociales” (lo que quiere decir: a los cambios en la economía y los modos de producción), que “la universidad no forma de acuerdo con las necesidades del mundo real” (¿no forma parte la universidad del mundo real, no es su reflejo?), que “el profesorado está instalado en su torre de marfil” (¿quienes investigan sobre temas como la covid, quienes reflejan en los estudios los problemas sociales están al margen de la sociedad?), “que lo importante es ser emprendedor y no los títulos” (en el caso de España, la empleabilidad favorece a quienes tienen título universitario, según el último informe de la Conferencia de Rectores-CRUE).² Por eso consideramos que todas las instituciones están en devenir, afrontan crisis (dónde estamos, hacia dónde vamos, cuál es nuestra misión) y tensiones cuando la sociedad con la que se relacionan, también en deve-

nir, también las vive. El camino que se toma para afrontarlas depende del tipo de vida en común que se quiere favorecer.

Por eso, porque la sociedad está siempre en movimiento, siempre hemos vivido entre crisis, tensiones y desafíos. Podríamos dar cuenta de nuestra visión sobre las actuales incertidumbres y de los recurrentes retos de la universidad. Incluso podríamos atrevernos a explicar cómo afrontarlos. No solo desde nuestro entorno próximo, el de la Universidad de Barcelona y el de las universidades españolas. Estamos en contacto con grupos de distintos países, leemos informes, escuchamos a unos y otros, leemos la prensa, para tener un criterio formado. Además, tenemos una visión internacional, que nos hace seguir un hilo que sale de China, pasa por Australia, sigue por América Latina, llega a Estados Unidos y termina en Europa, desde el que podríamos dar cuenta de retos que han aparecido durante la pandemia: la crisis por la ausencia de estudiantes extranjeros y los despidos de profesores que ha llevado aparejada en varios países; las

consecuencias de la virtualidad en las relaciones pedagógicas; la situación de la salud mental de estudiantes y profesorado; la expansión de la colaboración internacional en la investigación; el debate sobre el presente-futuro: lo que hay que cambiar, lo que hay que mantener; el lugar de las humanidades y el sentido del conocimiento útil; la relación entre formación y empleo; el descrédito de la universidad frente al valor de la práctica que se aprende en el trabajo; la decadencia del valor del título frente a lo que “sabes hacer”; la precariedad de quienes trabajan en la universidad, y un largo etcétera.

Aunque no nos vamos a detener en estos temas, tampoco queremos eludir la pregunta que plantea esta sesión. Por eso, vamos a presentar, a partir de lo que señala Sancho-Gil (en prensa), cuatro retos que, aunque con diferencias entre los distintos países, aparecen desde mitad del siglo XX en la mayor parte de las universidades y enmarcan el sentido de las problemáticas mencionadas.

a) La apertura hacia nuevas capas de la población. En los últimos decenios, la universidad ha dejado de ser una

² https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf

institución elitista (cuando nosotros comenzamos a estudiar a la universidad accedía a estudios superiores el 5 % de la población) para convertirse en la principal formadora de profesionales. Hecho que ha conllevado profundas transformaciones en la tarea y en las condiciones de trabajo del profesorado (Sancho, 2013), en la noción de conocimiento y en el papel de la propia institución (Berliner, 2020). El profesorado ha de atender a poblaciones cada vez más diversas (en capital social y cultural) y tener en cuenta conocimientos, habilidades y valores que sobrepasan los límites de la disciplina que los ha constituido como académicos. Unos hechos que generan el primer desafío.

b) El papel de las tecnologías digitales en la producción, acceso y utilización de la información. Jinha (2010) estimaba que el número de artículos publicados en revistas académicas desde el primero que vio la luz en el *Journal des Sçavans*, en 1665 en Francia, era de 50 millones. Desde entonces, a este volumen de información académica hay añadir la avalancha de información propiciada por la llamada web 2.0 y sus sucesivas versiones en todos los países. Esa gran telaraña que “no solo permite acceder a información producida por otros, sino también compartir la creada por nosotros en forma de texto, audio, vídeos o fotos” (Sancho y Hernández, 2018, p. 3) plantea al profesorado la necesidad de aumentar su competencia digital como productor y consumidor de información. Lo que lleva a una nueva situación en la que el docente deja de ser “el que sabe” y pasa a pretender que es la fuente de referencia de conocimientos o a convertirse en el que orienta y acompaña. Este cambio conlleva desafíos fundamentales a la hora de entender no solo el papel del profesorado, sino el de la propia universidad.

c) Un tercer desafío, aunque todos están interconectados, lo constituye la presencia cada vez más poderosa de las corporaciones en la universidad. Este fenómeno presenta varias caras. Por una parte, el crecimiento de las

universidades corporativas (Hanna, 2002), y por otra, la implementación progresiva de los métodos de gobernanza y gestión empresarial en las entidades públicas y el crecimiento/afianzamiento de la idea de “universidad emprendedora” (Klofsten et al., 2019). En el primer caso, más y más estudiantes piensan que estas universidades se acercan más a las demandas del mercado de trabajo y, por tanto, aumentan sus posibilidades de entrar en el mundo laboral. Las que ofrecen enseñanza en línea, a su vez, rebajan los costes de las familias, aunque, para autores como Berliner (2020), precarizan al profesorado y tienden a vaciar las aportaciones y el sentido de las humanidades y las ciencias sociales. En el segundo, a pesar de que este estilo de gestión pueda contribuir a la eficiencia y “rentabilidad” de las instituciones, para autores como Feenberg (2017) entraña ciertos peligros para el futuro de las universidades. Puede conllevar enormes aumentos de sueldo para la administración superior en comparación con los salarios de los académicos. Asimismo, que los burocratas (los gestores) se inmiscuyan cada vez más en áreas donde carecen de experiencia.

d) La burocratización del trabajo universitario constituye otro de los grandes retos de la universidad actual. Es evidente que las instituciones precisan de un rendimiento riguroso de cuentas y de gestiones eficientes, flexibles pero precisas y, como argumenta Senge (1992), sean capaces de aprender. El problema es que parece existir una tendencia a regular el trabajo de los académicos con normas a menudo difíciles o imposibles de cumplir, que aumentan de forma exponencial la carga de trabajo. Uno de los muchos ejemplos lo encontramos en la cantidad de plataformas digitales que nos obligan a utilizar para cualquiera de las muchas gestiones burocráticas que hoy conllevan la docencia y la investigación. Gestiones que van desde la planificación y gestión de la docencia y la investigación, al seguimiento de la producción científica (currículum *vitae*) y la comunicación con los ór-

ganos de gestión. Una consecuencia importante de la tendencia burocratizadora y de la competitividad, derivada de una determinada idea de excelencia y de necesidad de medir y comparar, son las crecientes trabas administrativas con las que se encuentran la docencia y la investigación.

En estos retos y desafíos están presentes los estudiantes universitarios, quienes no solo son cada vez más diversos (en bagajes, intereses y saberes), sino que tienen a su disposición fuentes diversas de información textual y visual, con procedencias, visiones, posicionamientos, valores e intereses variados. De cómo estos jóvenes ven y experimentan la universidad va el contenido de los siguientes párrafos, a partir de la pregunta ¿Cómo se sitúan y se piensan los jóvenes universitarios en una institución que, en términos generales, no tiene en cuenta sus necesidades y expectativas? Una institución que los imagina como consumidores de conocimientos y habilidades, que en muchos casos actúa como expendedora de títulos y que no se plantea quiénes son, cómo aprenden y cómo afrontan su presente-futuro.

De nuestro interés por acercarse: quiénes son los jóvenes universitarios

Hoy en día, muchos de los jóvenes que estudian en la universidad son considerados “pos-siglo XX” (McCrindle y Wolfinger, 2011). No solo porque nacieron después de internet y la *www*, en un mundo cada vez más digital, sino porque han crecido en un contexto social, político, económico y tecnológico VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) (Lemoine, Hackett y Richardson, 2017), se manifiestan con una fuerte presencia en movimientos de reivindicación social (Seemiller y Grace, 2017) y al mismo tiempo se muestran más temerosos y conservadores (Haidt y Lukianoff, 2019; Twenge, 2017). Estos jóvenes, que son considerados los primeros *Homo globalis* o ciudadanos del mun-

do (Broennimann, 2017), han crecido conectados a entornos virtuales y con acceso a más información que los de cualquier otra generación (Seemiller y Grace, 2017), en una época que “It’s not the era of experts but the era of user-generated opinion” (McCrindle y Wolfinger, 2011, p. 102) y en la que “data is cheap, but making sense of it is not” (Boyd, 2014, s/p).

Estas condiciones han hecho que en esta generación, que es digital de nacimiento, los jóvenes utilicen formas de comunicación y de búsqueda de información multimodales (McCrindle y Wolfinger, 2011), dando preferencia a plataformas de contenido no textual (Geraci, Palemerini, Cirillo, y McDougald, 2017). En la misma línea, han demostrado preferir el rol de *observadores*, buscando ejemplos prácticos reales antes de aplicar sus aprendizajes, así como la necesidad de comprender dicha aplicabilidad para implicarse en el proceso (Seemiller y Grace, 2016). Por otro lado, muchos de ellos muestran gran interés en los asuntos de justicia social, se exhiben capaces e interesados por “cambiar el mundo” (Seemiller y Grace, 2016), han demostrado ser mucho más receptivos a temas de identidad de género (Broenniman, 2017) y, recientemente y cada vez con más fuerza, a los temas ambientales. Pero, como indica Livingstone (2017), muchas de las interpretaciones que se hacen de estos datos generacionales pueden llevar a conclusiones apresuradas, especialmente en relación con el uso de tecnologías digitales que hacen los jóvenes.

Por tanto, es necesario entenderlos y de ahí la necesidad de profundizar y comprender los cambios que se están dando en relación con el sentido que otorgan al aprender y al conocer en la universidad y más allá. Todo ello teniendo en cuenta los posibles problemas de dispersión, superficialidad (Desmurget, 2020) y las adicciones (Alter, 2018; Sampedro, 2018) promovidas por las tecnologías persuasivas (Fogg, 2003). Por eso fue que nos planteamos realizar una investigación que ofreciera modos de comprensión

a las preguntas ¿Cómo aprenden los jóvenes dentro y fuera de la universidad? ¿Cuáles son sus concepciones, estrategias y contextos, así como el papel de las tecnologías analógicas y digitales en sus procesos de aprendizaje? Para dar cuenta de estas preguntas, organizamos cuatro conversaciones con los 40 jóvenes de diferentes grados y universidades, en las que se utilizaron diferentes dispositivos desencadenantes (un resumen de lo que la investigación dice sobre los jóvenes, una cartografía con su trayectoria de aprendizaje, un diario de momentos de aprendizaje y un relato de vida de aprendizaje). En estos cuatro momentos, aparecen referencias a la universidad. Pero ha sido, sobre todo, en su diálogo con 17 frases (10 que según algunos de ellos daban una visión positiva y 7 que daban una visión más crítica) extraídas de las referencias que aparecen en los dos primeros párrafos de este apartado donde encontramos reflexiones que tienen que ver con cómo los jóvenes dan cuenta de los dilemas y desafíos de la universidad. Dilemas y desafíos que son diferentes y complementan a los que nosotros hemos aportado en la primera parte.

Los dilemas y desafíos desde el punto de vista de los jóvenes universitarios

Antes de entrar en las visiones de los jóvenes es importante hacer una aclaración epistemológica y ética: no existen, más allá de como categoría administrativa y sociológica, los jóvenes universitarios. A todos los que estudian en la universidad, pero lo hacen desde subjetividades, trayectorias y posicionalidades diferentes. Como nos dijo Marc, un estudiante de Física:

es muy difícil generalizar a todos los estudiantes [...] Creo que en la universidad hay una gente muy heterogénea, de muchos tipos y sí que hay como dos perfiles diferenciados: el estudiante técnico que hace la carrera, se centra en la carrera,

además de forma sistemática, metódica. Y después, otro estudiante, que sí intenta que la universidad sea un elemento más de su vida.

Partimos entonces de asumir la diversidad de los jóvenes y tenemos en cuenta que estudiar en la universidad es una de las realidades por las que transitan. Pero que lo hacen de maneras diferentes a partir de unas subjetividades (maneras de pensarse y de ser) en las que interseccionan género/sexo, clase social, racialidad, capital social y cultural, entorno de procedencia... Hacer investigación, sin embargo, permite encontrar hilos de sentido que se entrecruzan y convergen en temas que, con matices, ofrecen pistas sobre su relación con los dilemas y desafíos que les plantea estar en la universidad. Lo que aquí recogemos, sin ser exhaustivo por razones de espacio, ofrece algunas consideraciones que pueden formar parte del debate y la conversación en la que participa este artículo.

Las funciones de la universidad: entre la teoría y la práctica, entre el título y el trabajo

Si hay un tema que en la actualidad es objeto de atención, debate y disputa —influido por los cambios sociales, tecnológicos y productivos— es el de las funciones (la misión) de la universidad (Engwall, 2020). Cuestión que también se refleja en las visiones de los jóvenes, tal y como se aprecia en una investigación (Brooks, et al. 2020) realizada en seis países europeos, en la que participaron 295 estudiantes en 54 grupos de discusión a quienes se los invitó a pensar sobre las funciones de la universidad. De sus respuestas emergen tres funciones principales: a) la preparación para el mercado de trabajo, b) el crecimiento y enriquecimiento personal y c) el desarrollo y progreso social. Como parte de este debate, el primer desafío que los jóvenes participantes en nuestra investigación plantean tiene que ver con las funciones de la universidad.

Yo tengo bastante idealizado el concepto de universidad en el sentido de que creo que es el espacio del pensamiento y de la ciencia más puros como si dijéramos. Desde ese punto de vista creo que es algo muy negativo para la misma institución que tenga personas estudiando en ella que no terminen de generar interés por las cosas que estudian. Que lo hagan simplemente porque les promete un futuro algo mejor en términos laborales. (Marc, Física)

Pero al final la gente ve más la carrera como algo para trabajar en un futuro. [...] Dejan (lo que ofrece la universidad) solo para ámbito laboral y ya está. Cuando realmente lo podrías aplicar y usar para cosas tuyas o lo que sea. (Carles, Ingeniería Informática)

En este testimonio encontramos un primer dilema para la universidad: ser un lugar que favorece el pensamiento y una visión de la ciencia (más puros) o ser una institución que lo que hace es dar un título vinculado a una capacitación laboral.

Esta cuestión se abre en otras aportaciones que, de nuevo, dibujan el dilema de si la finalidad primera de la universidad ha de ser preparar para un futuro laboral o formar de una manera más amplia, a modo de caja de herramientas foucaultiana (Foucault, 1988), que luego pueda llevar a diferentes situaciones, no solo laborales.

Es la visión que tengo, que al final la universidad sirve un poco para conseguir el título y luego ya aprenderás en el trabajo que quieras conseguir gracias a ese título. Es un peaje, un pase para poder aprender realmente en el trabajo que vas hacer. (Mikel, Ingeniería Informática)

Esta abertura, más allá de la orientación laboral, la plantea también Blai, un estudiante de Económicas, quien vincula lo que se aprende con la comprensión e intervención en cuestiones sociales.

Yo creo que aquí también están los dos grupos. Una parte que mantiene un interés especial para la economía y que lo intentan aplicar al tema de la economía sumergida o los problemas cotidianos que hay en la sociedad. Sí, yo creo que sí. Esto lo veo en las dudas que sugieren. Hay alumnos que siempre están buscando aplicar lo que están aprendiendo a los casos actuales. (Blai, Económicas)

Estas posiciones se hilvanan con otro dilema, que es a su vez un dualismo que conforma un hábito epistémico (Salskov, 2020), entre teoría y práctica. Por su largo recorrido, por la escisión que recorre los campus, no vamos a entrar en el origen y las consecuencias de este dualismo, pues escapa a la finalidad de este artículo, pero sí queremos reseñarlo como uno de los desafíos que los estudiantes plantean a las universidades.

Porque lo que aprendes en la escuela o la universidad es teórico. No es una educación aplicada y creo que es un error. Sería mucho más útil. Las cosas de la carrera que se me han quedado son las prácticas. Enseñar medicina de manera aplicada, con casos prácticos sería mucho más útil y se aprendería más. Y en la escuela igual... si se complementara la teoría con la práctica. (Anna, Medicina)

Sí que hay universidades que son diferentes. La [centro privado], por ejemplo, lo enfoca todo mucho más práctico. Todo son proyectos, en cambio la [centro público], al ser pública, el plan de estudios no lo cambian nunca. Siempre es el mismo, y claro, al final en [centro público] es casi mejor tener el título, para decir que has ido a [centro público], aunque sea mejor el otro. (Carles, Ingeniería Informática)

Finalmente, también entre las funciones de la universidad, se abre la expectativa de formar personas, lo que

choca —un nuevo dilema— con la práctica de transmisión de información de una buena parte del profesorado. Por eso, la función de crecimiento y enriquecimiento personal se abre paso entre los estudiantes.

Si la finalidad de la universidad es investigar, debería formar personas que reflexionen y que sean capaces de sacar conclusiones y enriquecer la rama que han elegido. Aun así, nos encontramos en clases donde el profesor transmite información a los alumnos y estos, si no están absortos en el ordenador, pueden preguntar alguna duda. (Blai, Económicas)

De lo anterior se derivan cinco dilemas/desafíos en relación con las funciones de la universidad: favorecer el pensamiento y la ciencia, formar para la inserción profesional (encontrar trabajo), afrontar la dualidad teoría/práctica, vincular la formación con la comprensión/intervención en cuestiones sociales y contribuir al desarrollo personal. Desde este punto de partida, los estudiantes aportan otros dos desafíos, asociados con dos dilemas.

La relación entre el adentro y el afuera, entre lo académico y lo cotidiano

Como pusimos en evidencia en Hernández-Hernández (2017), hay una tensión, un difícil tránsito, por parte de los estudiantes, entre lo que conocen, viven, relacionan en la vida diaria y lo que se les ofrece, aprenden y viven en la universidad. Esto ocurre, especialmente, en los grados relacionados con las ciencias experimentales y biomédicas, donde se tiende a aislar a los estudiantes de lo que sucede fuera, a pesar de las profundas relaciones que existen. Pero domina, como señala Marc, la constitución de un sujeto-estudiante “tecnificado” que se ha de abocar a un estudio disciplinado, pero que no siempre conlleva un aprender con sentido:

Por lo tanto, no he acabado de vivir en profundidad lo que es la universidad y todo lo que tiene que ver con la vida social o conectar más allá de lo académico, pero yo sí considero que quizás hay un exceso de tecnificación de los estudiantes y de no poder salir del marco de estudio. (Marc, Física)

Por eso es relevante lo que apunta Anna:

El otro día mirando una serie, vi que estaban colgando al personaje y le dije “esto lo están haciendo mal”. Y a veces siento que a mí me gusta explicar a la otra gente cosas que sé. Mi novio es diabético y cuando se lo detectaron, yo lo estaba estudiando y le iba explicando “esto es por eso...”. Conecto más con las conversaciones, con personas. (Anna, Medicina)

Un desafío para los estudiantes es que tengan en cuenta sus saberes y experiencias, que no los consideren “cajas vacías”, que lo que se les enseña en la universidad los ayuda a dar sentido a las situaciones que encuentran fuera. Y que lo que se les plantea en las clases aproveche el bagaje que traen y que la universidad, por lo general, ignora.

Yo creo que sí, que tenemos intereses más allá de lo que realizamos en los grados, obviamente. Muchas veces tiene relación con que partimos de las propias experiencias que nosotros hemos vivido para estudiar algo. Y luego, a nosotros el grado nos enseña muchas cosas, pero, realmente, cuando tú sales a la calle puedes vivir muchas cosas que no has estudiado en el grado y te generan interés. (Nerea, Educación Social)

Al final, los estudiantes reconocen que están transitando por una universidad donde una parte del profesorado está cambiando, pero que las inercias persisten y ellos y ellas han de surfear entre las diferentes corrientes llevando sus anhelos, dudas y búsquedas.

Los últimos años veo un interés hacia la manera de aprender, pero también un distanciamiento. O te acercas o te alejas. Hay un interés en cambiar las estrategias de docencia, pero también la postura de no formar parte de ello. “Sé que los estudiantes no leen textos suficientemente difíciles, no puedo con eso.” Entonces, la gente que quiere cambiar ya lo está haciendo, y la gente que no quiere cambiar se quedará así siempre. La cuestión es que están las dos cosas. Las dos cosas conviven en el mismo espacio. (María, Bellas Artes)

Cómo poner en relación el cambio y la tradición es el desafío que reclaman los estudiantes. Pero antes, entre todos, es necesario pensar en qué dirección, hacia qué finalidad, propósito moverse.

Entrar en un proceso colectivo

Llegados a este punto queremos reflexionar sobre los cruces, entre los estudiantes y los docentes, para contribuir a un pensar la universidad desde lo colectivo. Lo aquí presentado muestra que los dos diagnósticos se superponen porque parten y se enfocan desde dos posicionalidades diferentes, aunque no contrarias. Nosotros hemos señalado cuatro dilemas/desafíos que reflejan en la universidad movimientos que se inscriben en un nivel macro: favorecer el acceso a la universidad para otras capas sociales más allá de las éli-

tes, pero sin los recursos para atender y responder a las necesidades de formación de estos grupos; las consecuencias de un enfoque neoliberal del trabajo (capitalismo del conocimiento) que precariza al profesorado y a los estudiantes haciéndolos entrar en formas de gestión en las que privan el ranking, los puntajes, la competitividad, la productividad y la cantidad en artículos, patentes y proyectos, y no la calidad, las relaciones de solidaridad, la transferencia, la aportación a la sostenibilidad, a la equidad y a la justicia social. Todo ello bajo el imperativo que marcan las empresas tecnológicas y una visión empresarial de los estudiantes considerados como clientes y del profesorado como proveedores de servicios.

Esta visión contrasta con la de los estudiantes, quienes se sitúan en el terreno de lo meso y lo micro, bajo los efectos del discurso meritocrático y productivista y reclaman una formación práctica orientada a encontrar un trabajo (cuando no se sabe qué tipo de trabajos han de ejercer en un mundo cambiante) que les garantice un futuro imaginado. Algo que no depende solo de las universidades, sino del sistema social que se está organizando. Junto a esta inmediatez tratan de trazar puentes entre mundos y conocimientos estancos y entre maneras de promover el aprender que tienen más que ver con la transmisión de información que con poner en movimiento modos de pensar y actuar que problematicen los conocimientos, los pongan en contexto y les ofrezcan una caja de herramientas para actuar más allá de lo inmediato. En estos escenarios estamos unos y otros, en una universidad con frecuencia ensimismada, a la que miramos desde fuera, cuando todos nosotros también somos la universidad y la academia.

Referencias bibliográficas

- Alter, A. (2018). *Irresistible: ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Paidós.
- Berliner, D. (2020, junio 5). *Why Universities Need Support, Need to Stay Open, and Need to Have Their Students on Campus*. Recuperado de <https://dianeravitch.net/2020/06/25/david-berliner-the-value-of-a-college-education-in-the-humanities/>
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press Book.
- Broennimann, A. (2017). *Generation Z Report*. Swiss Education Group. Recuperado de <https://www.thegeneration-z.com>
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., y Abrahams, J. (2020). Students' views about the purpose of higher education: A comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, 1-14.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.
- Engwall, L. (Ed.). (2020). *Missions of Universities: Past, Present, Future*. Springer.
- Feenberg, A. (2017). The online education controversy and the future of the university. *Foundations of Science*, 22(2), 363-371.
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-textos.
- Geraci, J., Palemerini, M., Cirillo, P., y McDougald, V. (2017). *What teens want from their schools: A National Survey of High School Student Engagement*. Thomas B. Fordham Institute.
- Haidt, J., y Lukianoff, G. (2019). *La transformación de la mente moderna: Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*. Deusto.
- Hanna, D. (2002). Nuevos modelos de organización: La extensión de la universidad tradicional. En D. Hanna (Ed.), *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp. 103 -126). Octaedro.
- Hernández y Hernández, F. (Coord.). (2017). ¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprender dentro y fuera de los centros de secundaria. Octaedro.
- Jinha, A. F. (2010). Article 50 million: An estimate of the number of scholarly articles in existence. *Learned Publishing*, 23, 258-263.
- Klofsten, M., Fayolle, A., Guerrero, M., Mian, S., Urbano, D., y Wright, M. (2019). The entrepreneurial university as a driver for economic growth and social change—Key strategic challenges. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 149-158.
- Lemoine, P. A., Hackett, P. T., y Richardson, M. D. (2017). Global higher education and VUCA—Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En S. Mukerij y P. Tripathi (Eds.), *Handbook of Research on Administration, Policy, and Leadership in Higher Education* (pp. 548-568). IGI Global.
- Livingstone, S. (2017). iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood. *Journal of Children and Media*, 12(1), 118-123.
- McCrinkle, M., y Wolfinger, E. (2011). *ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. UNSW Press.
- Salskov, S. A. (2020). A Critique of Our Own? On Intersectionality and “Epistemic Habits” in a Study of Racialization and Homonationalism in a Nordic Context. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 28(3), 251-265.
- Sancho, J. M. (Coord.). (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad: 24 historias de vida profesional*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44965>
- Sancho-Gil, J. M. (en prensa). *¿Quo vadis Universidad?* Cultura y educación.
- Sancho, J. M., y Hernández, F. (2018, enero 31). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. http://www.um.es/ead/red/56/sancho_hernandez.pdf
- Sampedro, V. (2018). *Para adelgazar al gran hermano*. Barcelona: Icaria.
- Seemiller, C., y Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. Jossey Bass.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Granica.
- Twenge, J. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood—and What That Means for the Rest of Us*. ATRIA Books.

Agradecimientos:

Ministerio de Ciencia e Innovación de España, financiador del proyecto PID2019-108696RB-I00, con el que se relaciona este artículo. Grupo de investigación ESBRINA —Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos— (2017 SGR 1248). <http://esbrina.eu> REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Conectando. Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (RED2018 102439 T). <http://reunid.eu>

La enseñanza universitaria en emergencia:



Desconcierto y respuestas





Esther Angeriz

Darío De León

Nicolás Chiarino

Diego Cuevasanta

Universidad de la
República, Uruguay.
eangeriz@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 17/08/2020
Aceptado: 29/12/2020

Citación recomendada

Angeriz, E., De León D., Chiarino N., Cuevasanta D. (2021). Estrategias didáctico-pedagógicas en contextos educativos de emergencia: la UCO Psicología, Sujeto y Aprendizaje en el curso 2020 (Facultad de Psicología, Udelar). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Estrategias didáctico-pedagógicas en contextos educativos de emergencia: la UCO Psicología, Sujeto y Aprendizaje en el curso 2020 (Facultad de Psicología, Udelar)

Didactic-pedagogical strategies in emergency education from the Obligatory Curricular Unit Psychology, Person and Learning (Faculty of Psychology. University of the Republic)

Estratégias didático-pedagógicas em contextos educação emergencial da Unidade Curricular Obrigatória de Psicologia, Disciplina

Resumen

En el presente artículo se analizan ejes relacionados con las posibilidades de comunicación que se dan en los espacios educativos virtuales, la accesibilidad de los recursos y los intercambios posibles en el contexto de emergencia sanitaria y educativa, a partir de la experiencia del primer semestre del 2020 de la unidad curricular obligatoria Psicología, Sujeto y Aprendizaje, correspondiente al Ciclo Integral de la Licenciatura en Psicología (segundo año de la formación).

Se describen la propuesta y los ajustes realizados en el actual contexto y se analizan percepciones de estudiantes que informan sobre el seguimiento del curso y aspectos referidos a la evaluación de objetivos de formación y contenidos, a la evaluación de la propuesta didáctico-pedagógica con relación a las instancias sincrónicas, recursos asincrónicos y dispositivos de evaluación, así como relativos a la valoración del vínculo pedagógico.

En las conclusiones se reflexiona sobre la importancia de favorecer estrategias de autonomía y regulación de los procesos de aprendizaje en el contexto actual desde la cercanía y el acompañamiento en el vínculo pedagógico. Asimismo, se hace énfasis en la importancia de la iteratividad y recursividad que permite generar diseños flexibles que se vayan adecuando a las necesidades y condiciones en que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

Palabras clave:

educación virtual, estrategias pedagógico-didácticas, contexto de emergencia.

Abstract

This article analyzes issues related to the communication in virtual education, the accessibility of resources in the context of health and educational emergency, based on the experience of the Curricular Unit Psychology and Learning, corresponding to the Degree in Psychology (Universidad de la República). It describes the proposal and the

adjustments in the current context. Also it is analyzed students opinions related to the objectives and contents of the course, to the didactic-pedagogical proposal, as well as to the relationship between teachers and students.

The conclusions reflect on the importance of promoting autonomy strategies and the regulation of learning processes in the current context from closeness and support in the pedagogical bond. Likewise, emphasis is placed on the importance of iteration and recursion, which allows the generation of flexible designs that adapt to the needs and conditions in which learning processes are developed.

Keywords:

virtual education, pedagogical-didactic strategies, emergency context.

Resumo

Este artigo analisa eixos temáticos relacionados às possibilidades de comunicação que ocorrem nos espaços educacionais virtuais, a acessibilidade de recursos e as trocas possíveis no contexto da emergência sanitária e educacional, a partir da experiência do primeiro semestre de 2020 da unidade curricular obrigatória Psicologia, Pessoa e Aprendizagem, correspondente ao segundo ciclo da Licenciatura em Psicologia. É feita uma descrição da proposta e os ajustes necessários no contexto atual e analisadas as percepções dos alunos que relatam o acompanhamento do curso e aspectos relacionados à avaliação dos objetivos e conteúdos da formação, à avaliação da proposta pedagógica em relação às instâncias síncronas, recursos assíncronos e dispositivos de avaliação, bem como ao vínculo pedagógico. Nas conclusões, reflete-se sobre a importância de se favorecer estratégias de autonomia e regulação dos processos de aprendizagem no contexto atual a partir da aproximação e apoio no vínculo pedagógico. Da mesma forma, destaca-se a importância da iteração e recursão, que permite a geração de designs flexíveis e adaptados às necessidades e condições em que se desenvolvem os processos de aprendizagem.

Palavras-chave:

educação virtual, estratégias didático-pedagógicas, contexto emergencial.

1. Introducción: acerca de permanencias y cambios en un contexto de educación virtual de emergencia

El contexto actual de pandemia y de emergencia sanitaria ha significado un fuerte cimbronazo en las prácticas cotidianas de las personas en todo el mundo, implicando reconfiguraciones de la vida cotidiana en términos no solo sanitarios, sino también sociales, económicos y políticos. Nos hemos tenido que adecuar a las necesidades emergentes apelando a los recursos y las redes a nuestro alcance, pero en la medida en que se han podido desarrollar estrategias de solidaridad, de preocupación por el otro y de acompañamiento, han surgido posibilidades alternativas que han intentado dar respuesta con creatividad a las demandas y los requerimientos actuales.

Para la docencia ha implicado un cambio vertiginoso hacia plataformas

educativas virtuales, no siempre pensadas para oficiar como espacios exclusivos de transmisión e intercambio entre aprendientes y enseñantes (Fernández, 2007).

En tanto esta realidad se instaló con cierto efecto de estabilidad en las prácticas educativas, especialmente en la Universidad de la República (Udelar), donde en un principio el pasaje hacia lo virtual fue rápido y total, las preocupaciones por la democratización del conocimiento, la permanencia y el fortalecimiento del vínculo educativo en términos de lazo social se han vuelto una brújula para el desarrollo de las acciones.

En este sentido, en un medio fluido como el que habitamos en los espacios virtuales, donde el código y la recepción de los mensajes no están asegurados (Corea, 2004), resulta imprescindible pensar en las condiciones en que las y los estudiantes reciben los mensajes, acceden a los recursos y desarrollan sus procesos de aprendi-

zaje en términos de relación consigo mismos, con los otros y con el mundo (Charlot, 2007). Por ello, algunos de los ejes que se pueden identificar como analizadores de los cursos que se han desarrollado durante el primer semestre de 2020 se relacionan con las posibilidades de comunicación que se dan en los espacios educativos virtuales, con la accesibilidad de los recursos y con los intercambios posibles.

En el presente artículo se analizarán estos ejes a partir de la experiencia del primer semestre del 2020 de la unidad curricular obligatoria (UCO) Psicología, Sujeto y Aprendizaje, correspondiente al Ciclo Integral de la Licenciatura en Psicología (segundo año de la formación), cuya propuesta fuera difundida por la Comisión Sectorial de Enseñanza como una de las buenas prácticas de la Universidad de la República dentro de las experiencias en línea.¹

¹ El equipo fue invitado por la Comisión Sectorial de Enseñanza para relatar su experiencia, que fue difundida a través de un video al que se puede acceder en el siguiente link: <https://www.cse.udelar.edu.uy/recursos/video-experiencia/4-experiencias-educativas-ensenanzaenlinea-en-udelar-fpsi/>

2. Descripción y desarrollo de la propuesta

Habitualmente, el curso se dicta en modalidad presencial con una frecuencia semanal en tres franjas horarias y un grupo semipresencial para la sede de Montevideo, así como un grupo a distancia con estudiantes del Centro Universitario de Paysandú. El año 2020 tuvo una inscripción inicial de 1.048 estudiantes en Montevideo y 50 en Paysandú, que fueron distribuidos en grupos de acuerdo a tres franjas horarias para las y los estudiantes de Montevideo (matutino, vespertino y nocturno), más otro para Paysandú, cada uno de ellos coordinado por una dupla docente.

El curso busca plantear una perspectiva articuladora entre la psicología y la educación, para lo cual analiza los ejes de tensión que atraviesan la institución educativa y las subjetividades que la habitan, así como aspectos que refieren a los procesos de formación que desarrollan los sujetos en sus tránsitos por la educación formal.

A estos efectos se cuenta con el diseño de un curso en EVA en el cual se dispone de espacios generales de información para los estudiantes y espacios para cada una de las cuatro unidades didácticas que componen el curso, que se pueden visualizar en la figura 1.

Desde el 2016² se han venido incorporando estrategias que buscan innovar, dinamizar las prácticas de enseñanza y promover la participación, la interacción, el trabajo colaborativo y la construcción de procesos de aprendizaje singulares, teniendo en cuenta la numerosidad de los grupos, las dinámicas y los problemas que pueden emerger en dichos contextos.

En la actual situación de educación rápidamente virada a lo virtual, el equipo ha reconfigurado el curso, ha adecuado el diseño en EVA y ha replanteado estrategias, recursos didácticos, así como métodos de evaluación.

2.1. Reconfiguración del curso en EVA: canales de comunicación

Una vez reiniciado el curso en EVA, se acordó utilizar canales de comunicación sincrónicos y asincrónicos con las y los estudiantes, dispuestos en cada una de las unidades didácticas: algunos fueron de acceso general y otros de acceso restringido para cada uno de los grupos.

Con relación a la comunicación asincrónica con acceso general, se pusieron a disposición los siguientes recursos:

- una guía semanal con los contenidos y textos correspondientes a cada clase que se trabajaban durante la semana;
- videos donde los docentes comentaban los textos indicados en la bibliografía del curso y planteaban disparadores para la discusión;
- clases grabadas de años anteriores.

Con relación a la comunicación asincrónica con acceso exclusivo para cada grupo, se habilitaron:

- grabaciones de las instancias de Zoom de cada grupo;
- foros de interacción con disparadores, viñetas problematizadoras de los temas para continuar trabajando los contenidos de la semana.

Se estableció asimismo una comunicación sincrónica para cada grupo en los horarios preestablecidos consistente en:

- videoconferencias en los horarios de los grupos a fin de presentar las ideas clave de cada clase, promover el intercambio y recoger dudas generadas a partir de la lectura y visualización de los videos por textos;
- dinámicas que buscaban promover el intercambio durante la clase mediante pizarras digitales para recoger ideas previas, así como estrategias de participación y evaluación de conceptos clave al final de la clase, utilizando diferentes recursos en línea.

Los espacios sincrónicos y asincrónicos se organizaron entonces teniendo en cuenta la duración, los objetivos, la interactividad y los recursos digitales (ver tabla 1 y 2).

Estas actividades fueron integradas dentro de cada uno de los módulos (1, 2, 3, 4). El diseño interno de cada módulo era una tabla con íconos donde se asociaban los distintos recursos y actividades didácticas, tal como se presenta en la figura 2.

2.2. Tomándole el pulso al curso: primer cuestionario del estudiante virtual

Se implementó luego del primer mes de cursada un cuestionario a los efectos de conocer las valoraciones de las y los estudiantes sobre el seguimiento del curso. Se obtuvo una cobertura de respuesta del 26 % de los inscriptos (295 formularios completos enviados). Tras el análisis de las respuestas se resaltan los siguientes aspectos:

- Satisfacción con la organización del curso y la elaboración de recursos que facilitaban su seguimiento.
- Valoración de los videos con comentarios de los docentes sobre los textos.
- La dificultad que implica tener una bibliografía extensa.
- Preocupación en torno a la evaluación en la virtualidad.
- Solicitud de instancias de autoevaluación que permitieran calibrar los procesos de aprendizaje.
- La dificultad de seguir los foros, que en algunos casos resultaban conceptualmente densos.
- El escaso aprovechamiento del recurso disponible de horarios de consulta de los docentes, por cuanto las consultas se canalizaban por otros medios como el correo general de la UCO y un espacio de intercambio general denominado Foro de Consultas Formales, dispuesto en la página central del curso.

2.3. Ajustando recursos y estrategias de evaluación

Como consecuencia de estos resultados, se dispusieron nuevos recursos al finalizar cada módulo:

2 La presente UCO recibió un apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza en la línea de llamados concursables para innovaciones educativas para el período 2016-2017.



Figura 1: Diseño del curso en EVA.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 2: Imagen hipervinculada en cada módulo.
Fuente: Elaboración propia.

Espacio sincrónico	Duración	Objetivos	Medio o recurso digital	Interactividad
Conexión en tiempo real entre la dupla docente referente de cada grupo y las y los estudiantes.	90 minutos aprox.	Presentar guía de la semana. Plantear ideas fuerza que corresponden a la clase. Dinamizar, producir el intercambio con los estudiantes.	Salas Zoom, canal de YouTube.	De media a alta.
Espacio asincrónico	Duración	objetivo	Medio o recurso digital	Interactividad
Videos por textos (docentes comentan textos de la bibliografía del curso).	20 o 30 minutos aprox.	Brindar una interpretación de los textos indicados para cada clase.	Archivo multimedia subido a canal de YouTube y vinculado a EVA.	Se produce a posteriori en la clase sincrónica o por el foro.
Foros por clase: implican actividad del estudiante más allá de la clase en tiempo real.	Se trabaja durante la semana posterior a cada clase.	Presentar disparadores sobre los contenidos trabajados. Plantear dudas sobre conceptos. Aclarar conceptos.	Foro en EVA.	De media a alta.

Tabla 1 y 2: Espacio sincrónicos y asincrónicos.
Fuente: Elaboración propia.

- cuestionario de autoevaluación con preguntas de múltiple opción;
 - elaboración colaborativa de un banco de preguntas, a través de una wiki en EVA, con el objetivo de que las y los estudiantes se ubicaran también en un lugar de enseñantes, identificaran conceptos fundamentales y plantearan situaciones problema que articularan teoría y práctica.

En lo que refiere a la evaluación, se planteó una propuesta que mantenía dos instancias de parcial, pero que priorizaba no ya lo memorístico — lo cual pierde sentido en un contexto virtual de acceso a la bibliografía y los recursos—, sino la articulación conceptual con relación a situaciones problema que permitieran reflexionar sobre problemáticas vinculadas al aprender en la actualidad.

Por este motivo, se habilitó tanto el trabajo individual como grupal, en el entendido de que la participación en redes virtuales iba a favorecer la interacción, por lo cual una propuesta que diera lugar a una reflexión acotada a grupos pequeños podría colaborar en la articulación de conceptos teóricos y prácticos. A estos efectos, se configuraron espacios en el curso en EVA para que las y los estudiantes pudieran conformar grupos y realizar las coordinaciones antes de los parciales.

Concretamente, las características de los parciales fueron entonces:

1) Primer parcial: obligatorio, nota mínima 3, con un formato de preguntas abiertas a partir de viñetas o situaciones problema a analizar. Objetivo: se buscó la articulación de conceptos teóricos de los módulos 1 y 2 con relación a distintos disparadores. Procedimiento: se realizó en un día determinado, con una entrega escalonada para evitar saturación de la plataforma y se dispuso de un tiempo máximo de 6 horas.

2) Segundo parcial (o trabajo final): obligatorio, nota mínima 3, con un formato de trabajo escrito de reflexión y articulación de conceptualizaciones teóricas a partir de problemas. Objetivo: se buscó la articulación de conceptos teóricos de los módulos

3 y 4 con relación a distintas situaciones o problemáticas disparadoras que, en este caso, debían plantear las y los estudiantes. Procedimiento: se plantearon las consignas con quince días de anticipación y debían subirse como tarea en EVA.

Esta adecuación de la propuesta de evaluación ameritó las siguientes consideraciones:

- Fue una propuesta exigente para las y los estudiantes en tanto los dos parciales apuntaron a una articulación de los conceptos teóricos trabajados con situaciones problema.

- Se abarcaron todos los contenidos y competencias que componen los objetivos formativos de la UCO.

- La característica de la propuesta hacía que la consulta con materiales teóricos a la vista no fuera un problema; si se constataba una copia textual de los conceptos teóricos sin articulación con la viñeta, se asignaba una calificación insuficiente.

- La propuesta se podía realizar en forma individual o en grupos de no más de tres integrantes. La exigencia de que el grupo no fuera de más de tres integrantes buscaba que el trabajo se diera en un ámbito acotado en el que la construcción de conocimiento fuera colectiva, que todos los integrantes del grupo pudieran participar equitativamente y que fuera el propio grupo el que acordara las pautas de funcionamiento de acuerdo con criterios éticos.

3. Análisis de resultados de la experiencia a partir del segundo cuestionario a estudiantes participantes

En el cierre del curso se puso a disposición una nueva encuesta, con opciones cuantitativas y cualitativas, que buscaba recoger las opiniones de las y los estudiantes desde una mirada general sobre el curso, así como sobre aspectos específicos de la propuesta. Luego de su implementación, se obtuvo una cobertura de respuesta de 20,6 % (234 formularios completos enviados). A partir del análisis de

las respuestas, se construyeron las siguientes categorías de análisis:

- Evaluación de objetivos de formación y contenidos: relacionada con los objetivos de formación, la bibliografía y las temáticas abordadas.

- Evaluación de propuesta didáctico-pedagógica: abarca instancias sincrónicas, recursos asincrónicos y dispositivos de evaluación.

- Valoración del vínculo pedagógico.

3.1. Evaluación de objetivos de formación y contenidos

Una de las primeras inquietudes del equipo era conocer cómo evaluaban las y los estudiantes al curso en términos del grado de alcance de los objetivos de formación planteados, a saber:

- Conocer distintas perspectivas psicológicas sobre el aprendizaje, así como nudos conceptuales relativos a las relaciones del sujeto con el aprendizaje y el saber, sus procesos de formación y subjetivación.

- Desarrollar una mirada reflexiva sobre los desafíos y debates actuales con relación a la educación desde distintas perspectivas psicológicas, la bibliografía y las temáticas que se abordaron.

- Generar competencias relativas a la autorregulación del proceso de aprendizaje, a la comunicación de los conocimientos en forma escrita u oral, a la interacción con sus pares y con el entorno, a la búsqueda, análisis y síntesis de la información.

La respuesta a estas preguntas implicaba al mismo tiempo una autoevaluación de los procesos de aprendizaje, más allá de las calificaciones obtenidas en el curso. En este sentido, siguiendo una escala likert donde 1 es el mínimo y 6 es el máximo, los resultados relativos al primer objetivo arrojaron que 79 % de los participantes evaluaron en 5 y 6 puntos su grado de alcance; 76 % de los participantes también evaluaron con 5 y 6 puntos el grado de alcance del segundo objetivo. Finalmente, 64 % de los participantes evaluaron en 5 y 6 puntos el alcance del último objetivo de formación; en este caso, el porcentaje

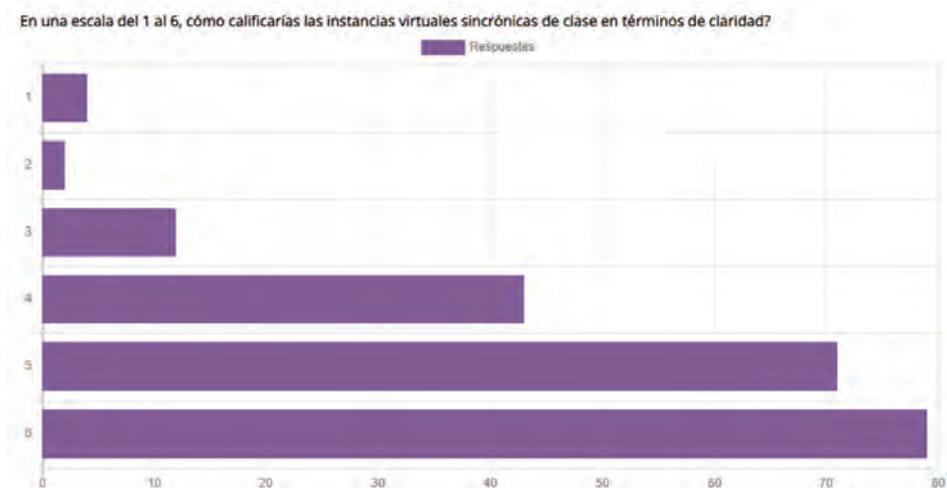


Figura 1: Evaluación de instancias sincrónicas a través de la plataforma Zoom.

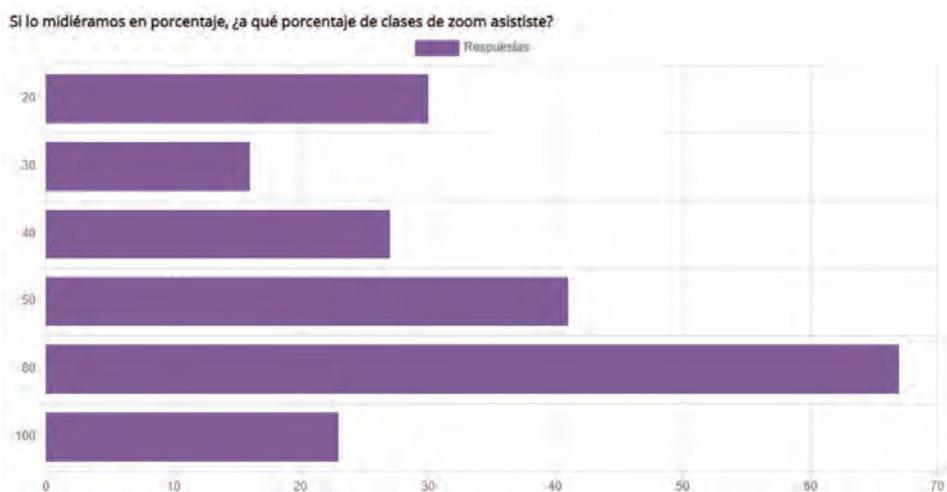


Figura 2: Porcentaje de asistencia a instancias sincrónicas en la plataforma Zoom.

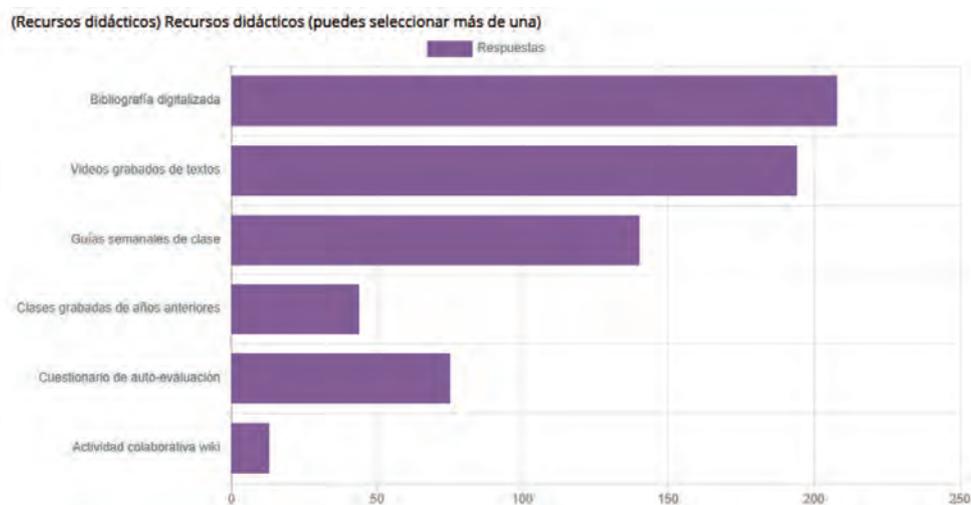


Figura 3: Grado de relevancia asignado a recursos disponibles en el espacio en EVA del curso.

de estudiantes que lo evaluaron con 4 puntos aumentó a 26 %.

Estos resultados mostrarían que un porcentaje muy importante de las y los estudiantes perciben como muy bueno y excelente el grado de alcance de los objetivos relativos a los contenidos del curso, pero registran algún nivel mayor de dificultad en la construcción de competencias relacionadas con la autorregulación de sus procesos de aprendizaje, la comunicación e interacción, así como el análisis de la información.

3.2. Evaluación de la propuesta didáctico-pedagógica

Con respecto a esta categoría, las preguntas cuantitativas y cualitativas fueron mostrando algunas evidencias, en primer lugar con relación a las instancias sincrónicas; en segundo término, con relación a los recursos asincrónicos, y por último, respecto a la evaluación.

Con relación a las instancias sincrónicas mediadas por Zoom —que se pueden visualizar en el gráfico 1—, 64 % de las y los estudiantes evaluaron en 5 y 6 puntos en términos de claridad y un 18 % la evalúa con 4 puntos, siguiendo la misma escala likert ya señalada. Esto daría cuenta de que para más del 80 % de los participantes las instancias fueron entre buenas, muy buenas y excelentes en términos de claridad. En esta dirección, un estudiante plantea: “Me gustó mucho la organización sincrónica y la claridad de las clases, las cuales nos fueron de mucha ayuda para la realización de los parciales” (E229).

Asimismo, los estudiantes resaltaron la importancia de dichas instancias en términos de participación, intercambio con los docentes, discusión y reflexión sobre las temáticas trabajadas, junto con la resolución de dudas sobre contenidos del curso e instancias de evaluación.

Sin embargo, surgió como punto crítico el tema de la asistencia, dado que las distintas duplas docentes encargadas de los espacios sincrónicos de los diferentes grupos fueron obser-

vando una paulatina disminución de la asistencia a medida que transcurría el curso. Si bien el fenómeno se ha observado también en las instancias presenciales, en este caso importaba conocerlo un poco más a fondo, por lo cual se planteó una pregunta sobre el porcentaje de clases Zoom a las que habían asistido, para la cual se obtuvieron los resultados que se expresan en el gráfico 2.

Una de las primeras consideraciones que se destacan de estos resultados es que fueron muy pocos los que asistieron a la totalidad de las clases por Zoom (9,8 %). El mayor porcentaje (28,6 %) se sitúa entre los que asistieron al 80 % de las clases. Si se suman los porcentajes de quienes plantean haber asistido al 40 y al 50 % de dichas instancias, se alcanza un porcentaje similar (29 %) al anterior, mientras que cerca de un 20 % dicen haber asistido al 20 o 30 % de las clases.

En tanto era de interés conocer los motivos que hacían a esta baja en la asistencia, se buscó profundizar en este tema con una pregunta cualitativa. Surge como motivo principal planteado por las y los estudiantes (59,6 % de las respuestas) la superposición de parciales de otros cursos y la sobrecarga de estudio asociada. Otros factores que se destacan, aunque con menor frecuencia de aparición, refieren a los siguientes aspectos: a) doble responsabilidad de trabajo y estudio (7,5 %); b) duración extensa de las sesiones sincrónicas (4,8 %); c) desmotivación por el formato virtual o a distancia (4,8 %); d) falta de tiempo (4,8 %); e) disponibilidad de los encuentros grabados en la plataforma EVA de forma asincrónica (3,7 %); f) reprobación del primer parcial (3,2 %); g) agotamiento o cansancio generado durante la cursada del semestre (3,2 %); g) superposición de responsabilidades familiares y académicas (3,2 %); h) dificultades de accesibilidad tecnológica referidas a los dispositivos y/o conexión a internet (2,7 %); i) desvinculación del curso, y otros aspectos (3,6 %).

Además de estos factores, colaboran a la comprensión de la complejidad del fenómeno algunas críticas que reali-

zaron las y los estudiantes al formato sincrónico Zoom, planteadas como aspectos que se podrían mejorar en futuras cursadas. Por ejemplo, se hacía referencia a que el medio implicaba limitaciones en los intercambios tanto entre pares como con los docentes. Si bien algunas expresiones daban cuenta de la cercanía que el formato habilitó en muchos casos, para algunas y algunos estudiantes resultó un dispositivo limitado en el sentido de no favorecer intercambios más significativos entre todos los participantes: “Prefiero las clases presenciales por el intercambio que sucede entre los profesores y compañeros, pero igualmente en este curso se trató de seguir con lo planeado como sucede en las clases presenciales” (E134). Esto evidencia la importancia que adquieren para muchos estudiantes el cara a cara y la rostridad como posibilitadores de mundos de expresión (Castro-Serrano y Fernández-Ramírez, 2017).

Quiere decir entonces que, a pesar de que las clases por Zoom son un recurso valorado por el estudiantado, surgió igualmente la importancia de la presencialidad en esta UCO (9,5 % de las respuestas), alimentando la idea de que el debate y la reflexión se podrían haber logrado de manera más intensa si esto hubiera sido posible: “Clases presenciales!! Una gran materia en la cual es muy importante el debate” (E216).

En segundo término, se exploraron las opiniones de las y los estudiantes con relación a los recursos didácticos asincrónicos y se obtuvieron los resultados que se presentan en el gráfico 3.

En este sentido, fueron muy bien evaluadas las posibilidades de tener acceso al material bibliográfico en el curso, así como a los videos realizados por los docentes en los que se comentaban los textos. Tanto es así que ambos recursos parecen haber tenido un uso y aprovechamiento similar, lo cual en un contexto de aprendizaje autónomo representó un importante acompañamiento para el estudio de los textos indicados. Este recurso didáctico, implementado por primera vez este año, también fue uno de los

más valorados por las y los estudiantes desde el punto de vista cualitativo, fue identificado como un insumo que les facilitaba el estudio de la bibliografía y la comprensión de las temáticas propuestas: "... Considero de mucha ayuda los videos grabados por textos; fueron necesarios para organizar la información al momento de leer los textos y de captar las ideas centrales" (E121). Incluso se señaló que era un recurso bueno para seguir implementando más allá del contexto de pandemia, por el apoyo que significó en la comprensión de algunos textos particularmente complejos. Se sugería de igual modo que en lo posible tuvieran mayor calidad estructural en términos de duración y sonido.

Otra de las opciones asincrónicas evaluadas fueron los foros que se disponían después de las clases con el objetivo de continuar la reflexión y la articulación teórico-práctica. En este caso, algunas consideraciones apuntaban a que tal vez se podría potenciar el uso de foros y otras actividades si se planteaban como tareas obligatorias: "Me gustaría que hubiera más tareas [...] y capaz algunos 'deberes' para la próxima clase" (E201).

Por último, las opiniones sobre las instancias de evaluación resultan significativas por ser, sin dudas, uno de los puntos más sensibles en la cursada. En este sentido, en los distintos planteos se apuntó a que los parciales implicaron tres grandes niveles de exigencias referidas a la cantidad de preguntas con relación al tiempo otorgado, a lo extenso de la prueba y al formato. Con relación a las dos primeras, un estudiante plantea: "El primer parcial fue muy pesado en cuanto a la relación de horas. Estuvimos seis horas frente a una computadora sin parar" (E85). Es una demanda emergente ante un evento conocido como un parcial, pero realizado en un contexto diferente, que implicó un esfuerzo cognitivo, físico y emocional, movilizado por la instancia de evaluación y resignificado una vez transcurrido. Son tensiones que es necesario considerar en este tipo de formato de evaluación virtual re-

feridas a las relaciones entre cantidad de preguntas, tiempo de realización, acceso a los materiales, apropiación de los conceptos y articulaciones con situaciones problema.

Precisamente, la última de las exigencias planteadas con relación a este tema se refería al formato de la evaluación y la complejidad que significaba la articulación de aspectos teóricos con situaciones problema. Pero si bien en algunas expresiones se señalaba la sobrecarga que implicó el primer parcial, surgía también un amplio acuerdo en el sentido de considerar que el formato del parcial fue una buena estrategia que contribuyó al proceso de aprendizaje: "... Los parciales fueron muy enriquecedores, a diferencia de lo que puede ser un parcial múltiple opción, el poder trabajar los textos aplicándolos a partir de una situación problema generó una mayor producción y entendimiento de los textos trabajados. Permitió pensar y aplicar los conceptos en situaciones concretas, lo cual lo hizo mucho más rico y dinámico" (E97).

La necesidad de profundizar en las articulaciones teórico-prácticas en los espacios sincrónicos surgió en diferentes comentarios: "Que enseñen o ayuden a fomentar más el análisis o la capacidad de reflexión" (E135). "Que se favorezcan más instancias de praxis entre la teoría trabajada y la reflexión sobre las distintas temáticas abordadas" (E96).

En otro orden, se destacan opiniones que valoran la posibilidad de elegir la modalidad de parcial en forma individual o grupal; para algunos resultó más funcional la realización individual y para otros la grupalidad, en tanto constituyó una estrategia que promovió el aprendizaje colaborativo entre pares: "... Trabajando en grupo en los parciales nos sirvió también para aclararnos dudas que solían surgir, no que los profesores no lo hicieran, pero a veces resulta mejor la información proveniente de un compañero, de quien está en la misma" (E222). Quiere decir que al habilitarse ambas posibilidades, se posibilitó una adecuación a las situaciones y es-

tilos de aprendizaje de cada estudiante. "... También me parece bien dejar libre al estudiante de formar grupos o hacerlo individualmente porque no siempre uno tiene la disponibilidad para una cosa u otra" (E224).

3.3. Valoración del vínculo pedagógico

Una tercera dimensión de análisis es la valoración del vínculo pedagógico, que constituye un aspecto esencial en los entornos educativos pero que adquiere una significación particular en el contexto actual de enseñanza virtualizada por la pandemia del covid-19. A partir de los hallazgos emergentes de los campos cualitativos es posible identificar la existencia de aspectos vinculares entre las y los estudiantes y el equipo docente que constituyeron una trama sostenedora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dan cuenta de esto expresiones en las que se señala la importancia de la disponibilidad de los docentes: "Muy buena disposición de los docentes para llevar adelante este curso, en medio de la emergencia sanitaria..." (E23). Se valoró asimismo una actitud pedagógica orientada a facilitar el tránsito por el curso y el desarrollo de aprendizajes mediante un acompañamiento cercano: "La disposición de los docentes... que se preocuparan por que los estudiantes aprendieran. Excelente trabajo a la distancia, este semestre fue muy extraño, la pandemia nos tomó por sorpresa. Gracias por acompañarnos" (E53).

La disponibilidad docente también fue percibida a partir de la comunicación fluida y la integración de recursos: "La buena disposición de profesores para ayudarnos con las dudas. Estaban muy presentes" (E24); "creo que los profesores dieron lo mejor dada la situación compleja que estamos viviendo y pusieron todos los recursos a nuestra disposición para que no estuviéramos tan solos a la hora de enfrentarnos a la bibliografía" (E170). En definitiva, las percepciones de las y los estudiantes respecto de la dis-

ponibilidad, la buena comunicación y aspectos afectivos del vínculo con los docentes en contextos virtuales conducen al concepto de relaciones de cercanía, caracterizado por interacciones basadas en calidez, afecto y una comunicación fluida y abierta de docentes con las y los estudiantes (Bardelli, 2017). En esta dirección, algunos estudiantes plantearon: “La verdad, sentí la cercanía más allá de lo virtual, para eso los encuentros semanales por Zoom, en mi caso fueron fundamentales también!” (E216), “La cercanía con los docentes mediante las clases por Zoom y mediante mails fue muy buena. A pesar de las incertidumbres del semestre. Creo que la forma contribuyó a disminuirla” (E7). En el actual contexto no solo de emergencia sanitaria y educativa, sino de distanciamiento impuesto por las condiciones, estas relaciones de cercanía resultan más necesarias todavía, dispuestas a través de comportamientos de apoyo y ayuda que facilitan el aprendizaje y la cercanía con el mundo de los estudiantes (Huertas, Adura y Nieto, 2008).

4. Conclusiones

La situación de emergencia sanitaria, que implicó también una emergencia educativa y un uso de las plataformas educativas virtuales como espacios exclusivos de transmisión y de intercambio entre aprendientes y enseñantes, hizo necesario repensar la propuesta pedagógica apelando a recursos conocidos y a otros nuevos, pero sobre todo manteniendo una mirada y escucha atenta a los procesos y acontecimientos emergentes.

En la presente unidad curricular obligatoria, en los últimos cinco años se han realizado de forma sistemática consultas de opinión a las y los estudiantes luego de finalizar su cursada, a partir de lo cual se generan insumos para realizar sucesivos ajustes de la propuesta didáctico-pedagógica. En la edición 2020 se realizó una consulta de opinión una vez transcurrido el primer mes de trabajo y otra ha-

cia el final de la cursada que permitió conocer cuáles eran los recursos que estaban resultando funcionales, cuáles tenían un escaso aprovechamiento y las nuevas demandas que surgían.

A partir del análisis de la información recogida por medio de los distintos instrumentos implementados a lo largo de este curso, se puede concluir que los espacios y recursos creados con relación a lo sincrónico y lo asincrónico tuvieron en gran parte el efecto buscado en el sentido de generar cercanía en el vínculo educativo, así como habilitar la reflexión y la apropiación conceptual. Esto da cuenta de la relevancia de adoptar un diseño pedagógico flexible que habilite la participación y el intercambio con las y los estudiantes, entre el equipo docente y con otros equipos, así como también iterativo mediante la implementación, evaluación y realización de ajustes sucesivos durante el desarrollo del curso y una vez finalizado.

Otra de las consideraciones emergentes se relaciona con el hecho de que en este contexto las estrategias de autonomía y regulación de los procesos de aprendizaje cobran especial relevancia. Para el rol docente ello implica el desafío de diseñar recursos y dispositivos que busquen la cercanía y el acompañamiento en el vínculo pedagógico.

En este sentido, surge la importancia de la accesibilidad, diversidad y organización de recursos y actividades diseñados para facilitar el aprendizaje y generar posibilidades de comunicación y colaboración por medio de las tecnologías de la información y la comunicación. Los recursos mejor valorados fueron aquellos que integraron formatos audiovisuales, como por ejemplo videos breves con comentarios de textos y entrevistas a invitados especialistas en diversas temáticas, así como los registros de sesiones sincrónicas grabadas y disponibles asincrónicamente, los foros de intercambio para articular conceptualizaciones y discutir sobre situaciones problema cotidianas, y los cuestionarios de autoevaluación para que el estudiante

fuera monitoreando la apropiación de los contenidos del curso.

En igual grado de importancia se destacan los aspectos sociales y afectivos que se ponen en juego en el vínculo pedagógico. La presencia, la disponibilidad y la cercanía docente en entornos virtuales son fundamentales para generar seguridad, claridad y confianza en el acompañamiento pedagógico, caracterizado por una escucha activa y una comunicación fluida con las y los estudiantes del curso.

Se visualizan asimismo elementos que podrían sugerir nuevas reflexiones a partir, por ejemplo, de la escasa participación de las y los estudiantes en las consultas de opinión, en las que solo contamos con la perspectiva del 20-30 % de las y los inscriptos. En esta dirección, surge la importancia de la evaluación de los dispositivos de enseñanza que permiten obtener mayor información para complejizar el análisis de las situaciones que se presentan.

A su vez, entre los desafíos que aparecen surge la posibilidad de configurar actividades colaborativas que potencien los procesos de aprendizaje entre pares. Si bien algunas de las actividades propuestas en este sentido, como los foros de discusión o las wiki colaborativas despertaron un interés inicial, la participación fue decayendo paulatinamente a pesar de tener una presencia docente continua.

Con respecto a la evaluación en modalidad virtual, surge la importancia de seguir ajustando el dispositivo sistemáticamente a partir de la retroalimentación de las percepciones de las y los estudiantes. En este sentido, se observa la tensión que emerge de la disponibilidad de los recursos: cuando la evaluación implica la articulación de la teoría con una situación problema, es necesario que haya una apropiación de los conceptos que permita dar respuesta a las interrogantes, mientras que la consulta de los materiales teóricos queda para aspectos puntuales y no para profundizar en ellos en el momento de la prueba.

Se trata de aspectos que requieren un mayor trabajo de profundización

en la articulación teórico-práctica en los espacios sincrónicos y un modelo de aula invertida que priorice la reflexión sobre las situaciones problema en el momento sincrónico, así como el acceso a los contenidos en forma previa. Otra de las estrategias referidas a la evaluación que podría facilitar los procesos de autorregulación del aprendizaje se relaciona con la disposición de las consignas con rúbricas de corrección. Asimismo, se podría explorar la integración de *plugins* o complementos desarrollados en la comunidad de Moodle, como por ejemplo el bloque de barra de progreso,³ que tiene una doble funcionalidad: por un lado, permite a los estudiantes tener un registro gráfico

y visual de las actividades y recursos consultados y/o realizados para monitorear su avance en el curso, y por otro, genera información resumida y orientativa para los docentes que les permite hacer un seguimiento del proceso de trabajo de las y los estudiantes a nivel individual o global, lo que posibilita la rápida toma de decisiones durante el desarrollo del curso. En definitiva, se trata de consideraciones y reflexiones que permiten ir mejorando una propuesta que ha buscado siempre dar respuesta a las demandas e inquietudes de las y los estudiantes, pero que en esta circunstancia tan especial se abocó a intentar paliar los efectos negativos en la comunicación que pudiera tener la

no presencialidad y a apostar a un fortalecimiento del vínculo docente-estudiante.

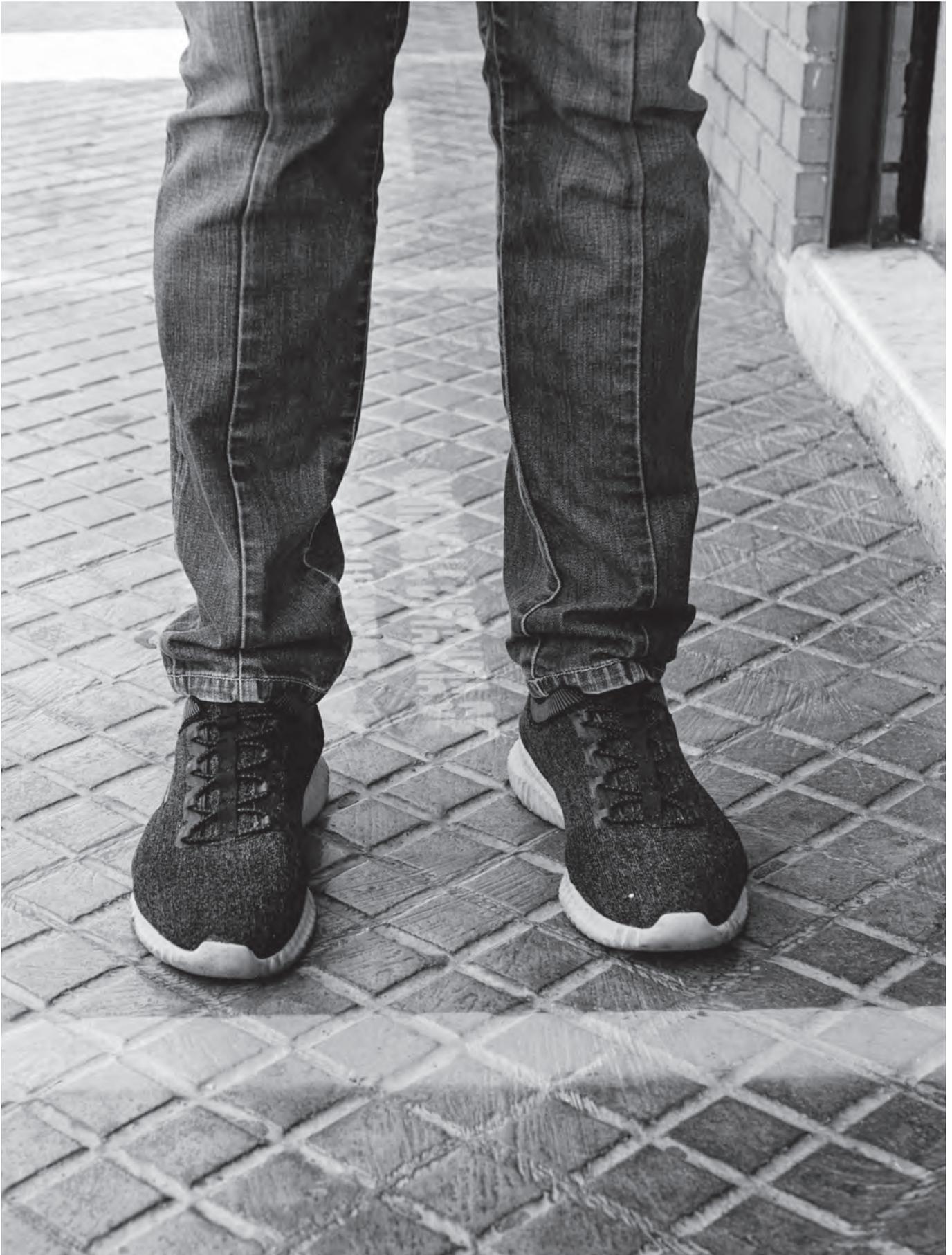
Sin duda, toda esta situación ha significado para el equipo docente un gran desafío en la puesta a punto, en la adecuación y generación de recursos didácticos, y fue una experiencia que nos atravesó y nos transformó. Las valoraciones que recibimos del estudiantado en respuesta a la seriedad, calidez y compromiso del equipo con las y los estudiantes y con su formación, retroalimentan nuestro quehacer y relanzan la reflexión hacia nuevos campos y orientaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Agradecemos a los demás integrantes del equipo de trabajo de la UCO por su disposición al intercambio y a la reflexión en su compromiso permanente con la docencia y el quehacer universitario: Alejandra Akar, Marcelo Aguirre, Luis Pereyra, Rodrigo Vaccotti.

Referencias bibliográficas

- Bardelli, N. (2017). *Clima emocional de clase: Diseño de un programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la escuela secundaria como estrategia de asesoramiento*. (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid-FLACSO, Buenos Aires).
- Castro-Serrano, B., y Fernández-Ramírez, C. (2017). Deleuze y la política del rostro (rostridad): Alcances sobre el Estado. *Revista de Humanidades*, 36, 41-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3212/321252009002.pdf>
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Huertas, J., Ardura, A., y Nieto, C. (2008). Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula: Sugerencias para un trabajo empírico. *Educação*, 31(1), 9-16. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4998214/c%C3%B3mo-estudiar-el-papel-que-el-desempe%C3%B1o-docente-y-las-for...>

3 El bloque de barra de progreso es uno de los complementos de la plataforma Moodle (plataforma libre donde se desarrolla el EVA) más utilizados a nivel mundial, sin embargo no ha sido incorporado a la plataforma educativa de la Udelar hasta el momento. Ver más información en https://docs.moodle.org/all/es/Bloque_de_barra_de_progreso





El uso de Schoology en CFE durante la emergencia sanitaria

The use of Schoology in CFE during the health emergency

O uso de Schoology em CFE durante a emergência de saúde

Fernando Harreguy

Enzo Puglia

Unidad Académica de Tecnología Educativa del Consejo de Formación en Educación, Uruguay.

fernando.harreguy@cfe.edu.uy
epuglia@cfe.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 14/08/2020
Aceptado: 17/02/2021

Citación recomendada

Harreguy F., Puglia, E. (2021). El uso de Schoology en CFE durante la emergencia sanitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

En este artículo, los autores presentan el trabajo realizado por el Consejo de Formación en Educación (CFE) en el contexto de la emergencia sanitaria. La respuesta institucional permitió pasar de una situación inicial incierta, en la que la aspiración era mantener un vínculo entre estudiantes y docentes, a una situación de mayor seguridad en la que fue posible continuar con las actividades curriculares por medio de educación a distancia sin que ello supusiera resignar calidad académica.

Se describe el trabajo realizado por la Unidad Académica de Tecnología Educativa (UATE), que acompañó a docentes y estudiantes en su incursión en el trabajo en plataformas virtuales. Este acompañamiento incluyó la creación de usuarios, aulas, videotutoriales y manuales con recomendaciones para el desempeño académico.

Se destacan el trabajo y la constancia de los estudiantes, que se adaptaron a una nueva realidad en el cursado de las asignaturas, y también en las prácticas docentes, tan importantes en la formación de los maestros y profesores. Asimismo, resaltan el trabajo y la solidaridad del colectivo docente que de un día para el otro vio trastocada toda su rutina de trabajo. Finalmente, se valora la tarea realizada por los docentes orientadores en tecnología (DOT) y los docentes articuladores en tecnología (DAT), quienes desplegaron y resolvieron rápidamente la administración de los espacios virtuales y la orientación al colectivo del CFE.

Palabras clave: plataformas educativas, tecnología educativa, formación docente.

Abstract

In this article, the authors present the work done in the “Consejo de Formación en Educación” (CFE) in context of the health emergency. The institutional response allowed going from an uncertain initial situation, in which the aspiration was to maintain a link between students and teachers, to a final situation in which it was possible to continue with the curricular activities through distance education without this implying resign academic quality.

The work carried out by the Academic Unit of Educational Technology (UATE), which accompanied teachers and students in their incursion into the work in Virtual Platforms, is described. This support included the creation of users, classrooms, video tutorials and manuals with recommendations for academic performance.

The work and patience of the students stand out, as they had to adapt to a new reality in the course of the subjects and also in the teaching practices, so important in the training of teachers. And it also highlights the work and solidarity of the teaching community that

from one day to the other saw their entire work routine disrupted. Finally, the work carried out by the Guiding Teachers in Technology (DOT) and the Articulating Teachers in Technology (DAT), who carried on their shoulders the administration of virtual spaces and guidance to the CFE community, is greatly appreciated.

Keywords: educational platforms, educational technology, teacher training.

Resumo

Neste artigo, os autores apresentam o trabalho realizado no “Consejo de Formación en Educación” (CFE) no contexto da emergência em saúde. A resposta institucional passará de uma situação inicial incerta, na qual a aspiração era manter um vínculo entre alunos e professores, à situação final em que foi possível continuar com as atividades curriculares por meio da educação a distância sem que isso implicasse a renúncia à qualidade acadêmica.

Descreva o trabalho realizado pela Unidade Acadêmica de Tecnologia Educacional (UATE), que acompanhou professores e alunos em sua incursão no trabalho em plataformas virtuais. Esse acompanhamento incluiu a criação de usuários, salas de aula, tutoriais em vídeo e manuais com recomendações para o desempenho acadêmico.

Destacam-se o trabalho e a paciência dos alunos, que tiveram que se adaptar a uma nova realidade no curso das tarefas e também nas práticas de ensino, tão importantes na formação dos professores. E também destacam o trabalho e a solidariedade da comunidade de professores que, de um dia para o outro, viram toda a sua rotina de trabalho interrompida. Por fim, é muito apreciado o trabalho realizado pelos Professores Orientadores em Tecnologia (DOT) e pelos Professores Articuladores em Tecnologia (DAT), que têm sobre seus ombros a administração de espaços virtuais e a orientação à comunidade CFE.

Palavras-chave: plataformas educacionais, tecnologia educacional, treinamento de professores.

Objetivo de este artículo

El principal objetivo de este artículo es divulgar la reacción y los resultados obtenidos por el Consejo de Formación en Educación (CFE) en el trabajo en modalidad a distancia ante la situación generada por la emergencia sanitaria. Los autores se centrarán en el ámbito de la Unidad Académica de Tecnología Educativa (UATE) y en las decisiones y resoluciones de las autoridades del CFE, pero reconocen que otros actores han colaborado en estos últimos meses de trabajo y que seguramente en el mediano y corto plazo se irá sistematizando todo el accionar del colectivo que conforma el Consejo de Formación en Educación.

Lugar institucional que ocupan los autores

Para comenzar este texto es importante dejar en claro el lugar institucional de los autores. Ambos son docentes de la Unidad Académica de Tecnología Educativa del Consejo de Formación en Educación. Enzo Puglia se desempeña como coordinador académico nacional y Fernando Harreguy es docente articulador en

tecnología y es el referente en la administración general de la principal plataforma virtual con que cuenta el CFE.

Sobre la Unidad Académica de Tecnología Educativa (UATE)

Entender el funcionamiento de esta unidad académica ayuda a visualizar mejor el trabajo descrito en este artículo. Su presencia fue clave en todo el proceso desarrollado en estos meses por el CFE.

Establecida oficialmente en 2019 a partir de varios años de trabajo acumulado, la Unidad Académica de Tecnología Educativa (UATE) del Consejo de Formación en Educación tiene como objetivo general “Generar y consolidar escenarios de formación e innovación en la formación en educación, territorialmente articulados con otras instituciones y redes comunitarias para la incorporación transversal y transparente de las tecnologías digitales”.

Cuenta actualmente con tres perfiles docentes:

- Coordinador académico nacional. Referente de la UATE a nivel nacional.

- Docentes orientadores en tecnología (DOT). Están presentes en todos los centros del país. Su perfil es acompañar y orientar a otros docentes en el desarrollo de actividades que impliquen el uso de tecnología educativa. Cuentan con experiencia en manejo de TIC (tecnologías de la información y las comunicaciones) y la mayoría son docentes titulados de profesión. Realizan el anclaje local de las líneas y proyectos de la UATE.

- Docentes articuladores en tecnología (DAT). El equipo DAT es un equipo multidisciplinario que cuenta con docentes titulados y con profesionales universitarios de distintas áreas (actualmente, Comunicación, Derecho, Educación y Psicología). Están radicados en Montevideo. Trabajan en coordinación con los DOT y facilitan la articulación en todo el país de las líneas y proyectos de la UATE, de los que suelen ser los referentes.

La plataforma Schoology y la situación anterior a la emergencia sanitaria

Formación Docente tiene varias plataformas virtuales funcionando simultáneamente, algunas con acceso

general para todos los estudiantes y docentes, y otras puntuales de algunos centros. La principal plataforma, a la que tiene acceso todo el colectivo, es la plataforma Schoology, brindada por el Centro Ceibal y conocida como CREA 2 en la mayoría de los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Asimismo, el CFE cuenta con dos instalaciones de Schoology, una específica para los estudiantes que cursan sus carreras en modalidad semipresencial y otra para el resto de los estudiantes y docentes. De los 33.000 estudiantes (aproximadamente) de Formación Docente, unos 6.500 (aproximadamente) cursan en el distrito semipre-

sencial. Aquí es oportuno señalar que para los estudiantes y docentes de la modalidad semipresencial la emergencia sanitaria no representó un cambio tan brusco respecto a la rutina a la que estaban acostumbrados, por lo tanto este artículo se centrará en la experiencia en el distrito de Schoology más general y que engloba el trabajo de las personas que estaban acostumbradas a una dinámica presencial pero que a partir del lunes 16 de marzo debieron adecuarse al trabajo virtual. Este distrito que tiene el CFE en Schoology es administrado por la UATE y antes de la emergencia sanitaria la dinámica de funcionamiento era la siguiente:

- El Centro Ceibal, que es quien tiene el acuerdo en Uruguay con la empresa Schoology, brinda el “distrito” al CFE y se encarga del soporte técnico general.
- Un DAT tenía los permisos de administración general, por lo que podía apoyar a todos los centros del CFE del país y orientar a los administradores locales. Este docente era también el referente ante el Centro Ceibal en cuestiones vinculadas a la plataforma.
- Uno o más DOT por centro del CFE tenían usuarios con administración local, por lo que podían crear usuarios y aulas según las necesidades de sus colectivos locales.

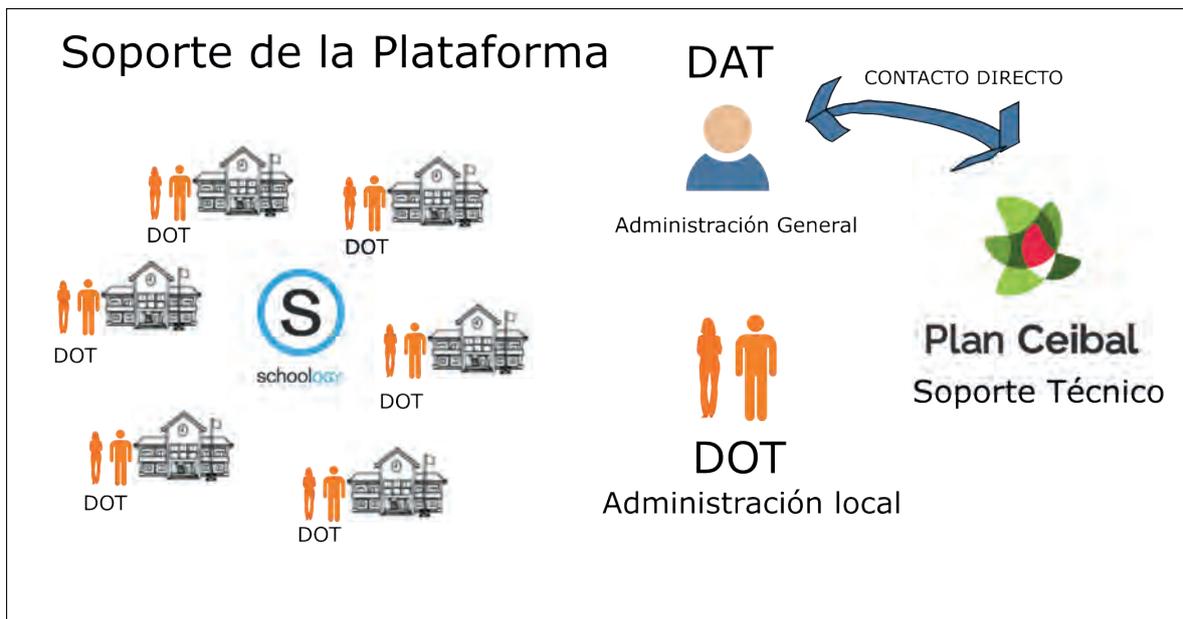


Figura 1: Administración de plataforma 2019. Creación propia.

Para ilustrar el uso de la plataforma antes de la emergencia sanitaria, en 2019 la cantidad de ingresos promedio en un día era de 5.000 aproximadamente. La plataforma era una herramienta opcional y de uso relativamente marginal para la mayoría del colectivo y eran pocos los centros y grupos que la usaban asiduamente.

Breve anclaje conceptual

Antes de comenzar a describir lo realizado durante la emergencia sani-

taria, es necesario presentar algunos elementos conceptuales que marcan la orientación de la UATE. En primer lugar está el concepto de *competencias digitales docentes*. Estas competencias van más allá de las tradicionales competencias digitales, ya que apuntan a que el individuo no sea simplemente competente en el ámbito general de su cotidianidad, sino que acepte que en su rol docente hay competencias específicas que debe adquirir. El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Forma-

ción del Profesorado (INTEF, 2017) de España divide las competencias digitales docentes en cinco áreas:

1. información y alfabetización informacional
2. comunicación y colaboración
3. creación de contenidos digitales
4. seguridad
5. resolución de problemas

La otra herramienta conceptual que se menciona en este artículo hace referencia a un modelo para incluir la tecnología en la práctica docente: el TPACK. E. TPACK es un modelo

planteado por Mishra y Koehler en el año 2006 en un artículo que ha sido ampliamente difundido. La sigla TPACK hace referencia al *conocimiento (knowledge) tecnológico (technological), pedagógico (pedagogical) y del contenido (content)*. Estos autores proponen un modelo en el cual el educador para aplicar correctamente elementos tecnológicos en su práctica debe articular simultáneamente distintos conocimientos: de la asignatura, pedagógicos y de herramientas tecnológicas. Es la interacción de estos tres ejes lo que debe orientar el accionar docente.

El trabajo durante la emergencia sanitaria

Durante estos meses, todo el CFE ha realizado un proceso de profundización basado en el trabajo a distancia. Al empezar la emergencia, el 16 de marzo, el CFE envió un comunicado general en el que exhortaba a los docentes a mantener contacto con los estudiantes, que no se perdiera el vínculo (CFE, 2020a). Sin embargo, y gracias al trabajo realizado, el 14 de abril el CFE tomó la resolución de que las clases se retomaran en modalidad a distancia por el resto del semestre. Se avanza del pedido de mantenimiento de un vínculo a retomar la actividad curricular. Los motivos que menciona el Consejo son los siguientes:

I) Que en las semanas previas, docentes y estudiantes han mantenido diversas formas de comunicación virtual utilizando las tecnologías disponibles para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

II) Que la Unidad Académica de Tecnologías Educativas ha desarrollado acciones que han permitido crear los cursos en el distrito del CFE de la plataforma Schoology CREA del Plan Ceibal.

III) Que la Unidad Académica de Tecnologías Educativas también ha realizado tutoriales que se encuentran en la web del CFE para facilitar y potenciar el uso de la plataforma CREA 2.

IV) Que docentes y estudiantes han demostrado responsabilidad acorde a la situación que estamos viviendo aceptando el desafío del trabajo virtual.

V) Que se hace necesario establecer pautas para el desarrollo de los cursos durante el período en que se mantengan las medidas establecidas por el Sistema Nacional de Emergencias (CFE, 2020b).

Se mencionan a continuación los principales elementos que permitieron este cambio de expectativas y que tienen que ver con los puntos que enumera el Consejo.

Cambio en la dinámica de trabajo en la plataforma

El primer elemento y el más urgente fue el desarrollo de una estructura de

soporte que atendiera la nueva dinámica de trabajo en la plataforma. Para esto, la UATE trabajó para ampliar las capacidades de soporte a fin de que la

respuesta ante problemas de los usuarios fuera lo más rápida posible. Las principales tareas que debían asegurarse eran las siguientes:

- Crear usuarios para todos los estudiantes y docentes que no los tuvieran. Sobre todo para primer año.

- Crear aulas virtuales.

- Capacitar y brindar acompañamiento a las personas que no estuvieran acostumbradas a usar la herramienta.

En este sentido, el cambio en la estructura de soporte fue el siguiente:

- En lugar de tener un DAT con administración general para todos los centros, todos los DAT pasaron a tener usuarios administradores con estos permisos.

- Los DOT continuaron con la administración local en sus centros y sumaron el apoyo de uno o dos DAT con mayores permisos.

- El Centro Ceibal continuó brindando el soporte técnico general.

- La referencia ante el Centro Ceibal continúa con el DAT, que cuenta con mayor experiencia en la administración de la plataforma.

Gráficamente, la nueva estructura se representa de la siguiente manera:

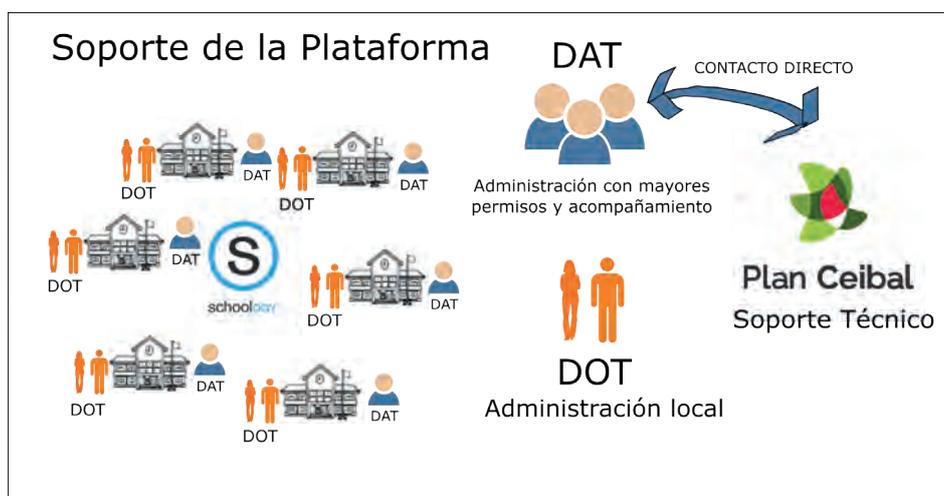


Figura 2: Administración de la plataforma 2020. Creación propia.

Esta nueva estructura fue parte del denominado *Plan de contingencia ante la imposibilidad de mantener actividades presenciales en CFE*, elaborado por la UATE y aprobado por el Consejo. Otras acciones de este plan fueron:

1. La creación de un “KIT Educación a Distancia de Emergencia” (UATE, 2020) (16 de marzo). Este kit presentaba varios recursos dirigidos a la comunidad académica:

- 1.1. Guía para docentes sobre el manejo instrumental de la plataforma Schoology.
- 1.2. Guía didáctica para docentes con consejos básicos y plantillas para pla-

nificar actividades en espacios virtuales.

- 1.3. Guía para estudiantes que los ayuda a desenvolverse en entornos virtuales.
- 2. Videotutoriales sobre uso y administración de la plataforma virtual.
- 3. Recomendación de implementación y organización de guardias para los turnos de los DOT.
- 4. Recomendación de uso de medios institucionales para la comunicación de los centros y el resguardo de la información manejada.
- 5. Se implementó la posibilidad de que las páginas web institucionales fueran gestionadas desde conexiones

domésticas. Antes esto solamente era posible desde las redes de los centros.

Datos del trabajo en plataforma

El primer dato relevante es que, si bien el CFE contaba con varias plataformas, tal como se mencionó inicialmente, en estos meses Schoology se ha consolidado como la plataforma principal y de uso masivo. La tabla 1 presenta una comparación entre 2019 y el primer semestre de 2020 para dar una idea del impacto en esta plataforma.

Centro	Matrícula 2019	Usuarios Activos 2019	Usuarios activos en relación a matrícula	Matrícula 2020	Usuarios Activos 2020	Usuarios activos en relación a matrícula
CERP DEL CENTRO	643	165	26%	496	460	93%
CERP DEL ESTE	1371	188	14%	1353	924	68%
CERP DEL LITORAL	1414	221	16%	1141	934	82%
CERP DEL NORTE	1033	38	4%	878	696	79%
CERP DEL SUR	792	26	3%	706	477	68%
CERP DEL SUROESTE	741	187	25%	566	590	100%
IFD ARTIGAS	972	326	34%	854	632	74%
IFD CANELONES	980	120	12%	1009	640	63%
IFD CARMELO	416	133	32%	426	227	53%
IFD DE LA COSTA	1004	189	19%	1029	586	57%
IFD DURAZNO	542	122	23%	527	346	66%
IFD FLORIDA	462	183	40%	416	382	92%
IFD FRAY BENTOS	314	18	6%	346	217	63%
IFD MALDONADO	654	14	2%	593	470	79%
IFD MELO	1291	11	1%	1224	728	59%
IFD MERCEDES	596	68	11%	604	353	58%
IFD MINAS	474	50	11%	498	321	64%
IFD PANDO	983	108	11%	1018	622	61%
IFD PAYSANDU	1603	333	21%	1507	700	46%
IFD RIVERA	851	173	20%	743	590	79%
IFD ROCHA	761	160	21%	808	436	54%
IFD ROSARIO	424	187	44%	382	294	77%
IFD SALTO	799	238	30%	775	574	74%
IFD SAN JOSE	610	216	35%	667	486	73%
IFD SAN RAMON	339	114	34%	297	263	89%
IFD TACUAREMBO	1123	157	14%	1050	623	59%
IFD TREINTA Y TRES	592	23	4%	618	357	58%
IFD TRINIDAD	250	65	26%	212	133	63%
IFES	1183	373	32%	1002	854	85%
IINN	3130	339	11%	2880	2304	80%
INET	1711	892	52%	2076	1680	81%
IPA	7042	593	8%	6445	4491	70%
CFE	35100	6030	17%	33146	23390	71%

Tabla 1: Matrícula comparada 2019-2020. Creación propia.

Se aprecia un aumento significativo en el uso de la plataforma. Cabe destacar que la mayoría de las personas que antes no usaban Schoology no lo hacían porque usaban otras plataformas, sino que la mayoría de los docentes y los estudiantes no utilizaban plataformas institucionales como soporte para la educación a distancia. Según un relevamiento realizado a principios de 2019 (UATE, 2019), había en el CFE alrededor de 12.400 personas usando distintas plataformas, por lo que comparando con la tabla anterior se puede afirmar que el alcance de Schoology era del 17 % de la matrícula total, pero teniendo en cuenta el total de usuarios de cualquier plataforma virtual, aproximadamente el 50 % usaba Schoology. Sobre el uso diario de Schoology, se presenta el dato principal que muestra el cambio en la dinámica de trabajo. Según los datos proporcionados por las estadísticas de la plataforma, en 2019 había en promedio unos 5.000 ingresos diarios. En 2020, una vez normalizada la situación, por ejemplo entre el 28 de mayo y el 10 de junio, hubo en promedio 66.246 ingresos

diarios. Esto da cuenta de la masividad alcanzada.

Aprendizajes y desafíos a futuro

Los desafíos son importantes. El primero tiene que ver con el acceso de los estudiantes. Si bien un gran porcentaje del estudiantado accede con normalidad a la plataforma, hay un 30 % que no lo ha hecho. Hay que estudiar las causas de esa ausencia y dar respuesta a los factores que impiden la continuidad en la trayectoria educativa.

El segundo desafío tiene que ver con la calidad académica. Los esfuerzos realizados permitieron asegurar una estructura de soporte que sostiene la masividad actual de uso de la plataforma. Resta estudiar en el futuro cuál es la calidad de esta formación. De nada sirve mantener un sistema funcionando si no cumple su objetivo primario de brindar una formación de calidad a los docentes para el sistema educativo. Actualmente se observa un incremento en la participación de docentes y estudiantes en webinarios

y formaciones vinculadas a metodologías de educación a distancia, lo que da pautas de esta necesidad.

Sobre los aprendizajes, el primero tiene que ver con la importancia que se le da a la educación a distancia. Como se observa en los datos presentados, antes de la pandemia el porcentaje de estudiantes y docentes que experimentaban metodologías a distancia era reducido (poco más del 30 %). Actualmente se visualiza la importancia de los espacios virtuales y, como se ha dicho, crece la cantidad de personas interesadas en formarse.

Otro aprendizaje se refiere al papel de la UATE. La existencia de este actor y su naturaleza transversal fueron clave para la rápida respuesta a la emergencia. Esta estructura con un órgano central multidisciplinario y otro local especializado presente en todos los centros permitió generar un soporte que amortiguó el golpe del cambio brusco que sufrió el sistema inicialmente. En dos semanas el CFE contaba con herramientas que permitieron la continuidad curricular.

Referencias bibliográficas

- Consejo de Formación en Educación. (2020a). Acta 10, resolución 2. Primer semestre se impartirá en modalidad semipresencial. Disposiciones para primer semestre escolar 2020. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2020/acta10_res2.pdf
- Consejo de Formación en Educación. (2020b). *Acciones realizadas por el CFE desde la declaración de emergencia sanitaria*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/noticias_ultima_hora/coronavirus_2020/Informe_16_4_2020.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/99246/>.
- Unidad Académica de Tecnología Educativa. (2019). *Uso de plataformas virtuales en formación docente 2018*. Documento inédito.
- Unidad Académica de Tecnología Educativa. (2020). *KIT EaD de emergencia y recomendaciones para la gestión de aulas virtuales y webs institucionales de CFE*. Recuperado de <http://tecnologiaeducativa.cfe.edu.uy/index.php/home/115-kit-ead-de-emergencia-y-recomendaciones-para-la-gestion-de-aulas-virtuales-y-webs-institucionales-de-cfe>





Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia

Student support strategy in pandemic times

Estratégia de apoio ao aluno em tempos de pandemia

Sofía Ramos Duarte

Alejandro Bouzó

Carina Santiviago

Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay.

psic.sofiaramos@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 14/08/2020

Aceptado: 17/02/2021

Citación recomendada

Ramos, S., Bouzó, A., Santiviago, C. (2021). Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

Resultado de las principales reflexiones y análisis que se pueden hacer sobre la experiencia que se viene transitando tras la declaración de la emergencia sanitaria a raíz de la presencia del coronavirus en el Uruguay, este artículo se propone presentar la estrategia de apoyo estudiantil diseñada e impulsada en este contexto por el Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República. Se realiza una breve introducción al contexto institucional y sanitario en el que esta estrategia se sitúa y se presentan algunos resultados preliminares que surgen de la evaluación de su impacto en el primer semestre de implementación. Esta estrategia se enmarca en la mayor universidad pública del Uruguay, que ha sufrido una serie de transformaciones durante las últimas décadas, que involucran una creciente expansión y diversificación de su matrícula estudiantil y oferta académica, que se traduce cada año en más estudiantes que provienen de los más diversos contextos socioeconómicos y culturales. La estrategia involucra el redireccionamiento de todas las propuestas de apoyo y orientación estudiantil de la Universidad a una modalidad virtual, a la vez que se impulsan dos nuevas líneas: tutorías de apoyo al ingreso a distancia y un espacio de apoyo y contención psicológica virtual. Se sustenta en la concepción de responsabilidad institucional sostenida por el Programa, que considera que la institución es la responsable de generar las garantías para que todo aquel que esté en condiciones y así lo desee pueda desarrollar su trayectoria educativa completa.

Palabras clave: estrategia integral, apoyo estudiantil, pandemia.

Summary

As a result of the main reflections and analyses on the experience that has been carried out after the declaration of the health emergency due to the presence of the coronavirus in Uruguay, this article aims to present the student support strategy designed and promoted in this context by the Learning Support Program of the University of the Republic. A brief introduction is made to the institutional and health context in which this strategy is situated, and some preliminary results arising from the evaluation of its impact are presented, in the first semester of implementation. This strategy is framed in the largest public university in Uruguay, which has undergone a series of transformations during the last decades, involving a growing expansion and diversification of its student enrollment and academic offer, which translates every year into more students coming from the most diverse socioeconomic and cultural contexts. The strategy involves redirecting all its proposals for student support and orientation to a virtual modality, while promoting two new lines: distance entrance support tutorials, and a space for virtual psychological support and containment. It is based on the concept of institutional responsibility supported

by the Program, which considers that it is the institution that is responsible for generating the guarantees so that everyone who is in condition and wishes to do so can develop their complete educational career.

Keywords: integral strategy, student support, pandemic.

Resumo

Como resultado das principais reflexões e análises que podem ser feitas sobre a experiência que foi realizada após a declaração da emergência sanitária devido à presença do coronavírus no Uruguai, este artigo visa apresentar a estratégia de apoio ao estudante concebida e promovida neste contexto pelo Programa de Apoio à Aprendizagem da Universidade da República. É feita uma breve introdução ao contexto institucional e sanitário em que esta estratégia se situa, e são apresentados alguns resultados preliminares decorrentes da avaliação do seu impacto no primeiro semestre de implementação. Esta estratégia está enquadrada na maior universidade pública do Uruguai, que sofreu uma série de transformações durante as últimas décadas, envolvendo uma crescente expansão e diversificação da sua oferta estudantil e académica, que se traduzem todos os anos em mais estudantes provenientes dos mais diversos contextos socioeconómicos e culturais. A estratégia envolve redireccionar todas as suas propostas de apoio e orientação estudantil para uma modalidade virtual, promovendo ao mesmo tempo duas novas linhas: tutoriais de apoio à entrada à distância, e um espaço de apoio e contenção psicológica virtual. Baseia-se no conceito de responsabilidade institucional apoiado pelo Programa, que considera que é a instituição que é responsável por gerar as garantias para que todos os que estão em condições e desejam fazê-lo possam desenvolver a sua carreira educacional completa.

Palavras-chave: estratégia integrante, apoio ao aluno, pandemia.

1. Introducción

La Universidad de la República (Udelar) es una institución pública, autónoma y cogobernada, y es la universidad pública más grande del Uruguay. Cuenta con más de 120 carreras de grado y está presente en 14 departamentos del país (Udelar, 2020a). Así, el ciclo superior en Uruguay es un sistema de *alta participación* (Marginson, 2016, en Ezcurra, 2020), en el cual la Udelar congrega un porcentaje elevado de la matrícula total, que alcanza el 85 %.

Al comienzo del año lectivo 2020 de la Udelar, se declaró en el Uruguay la emergencia sanitaria a raíz de la pandemia por covid-19, ante lo cual el equipo rectoral y el Consejo Directivo Central de la Udelar (2020b) adoptaron inmediatamente conjunto de resoluciones, entre las cuales estuvo la de suspender las actividades de enseñanza presenciales, que rápidamente se reorganizaron para ser realizadas en forma virtual.

Tal como se expresa en el documento *Udelar en línea: Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación* (CSE, 2020), a fines de marzo el 90 % de las carreras de grado ya habían comenzado a dictar sus cursos en modalidad virtual (70 %) o esta-

ban planificando hacerlo los primeros días de abril (20 %). Las actividades de tipo práctico se suspendieron hasta que la situación sanitaria del país y el tipo de actividad involucrada lo permitían.

Este contexto de emergencia sanitaria y migración a la virtualidad de los cursos ha involucrado un desafío de relevancia para el conjunto de los actores universitarios, lo que se complejiza aún más si se tienen en cuenta los procesos de afiliación social y académica necesarios durante los primeros tiempos del estudiante en la educación superior.

Estos procesos de afiliación se vieron afectados y modificados desde el inicio de los cursos, dado que la mayoría de los estudiantes no llegaron a asistir a clases presenciales e iniciaron el vínculo primario con la institución, los docentes, compañeros y el proyecto educativo en forma virtual.

Tal como lo señala el documento de la CSE (2020), resulta primordial en este primer semestre hacer un especial esfuerzo para motivar la permanencia de los estudiantes de primer año, que no han adquirido aún, en general, las capacidades de autorregulación del aprendizaje exigidas por la formación superior y no han podido construir aún grupos de estudio

y apoyo. El aprendizaje sin presencialidad puede afectar especialmente la afiliación de la generación 2020 con perfiles socioeconómicos y culturales heterogéneos y condiciones desiguales para afrontar la emergencia (CSE, 2020, p. 3).

Por último, cabe considerar los principales resultados que aporta el relevamiento realizado por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar (DGPlan, 2020), que involucró la aplicación de una encuesta a estudiantes para evaluar la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre del año 2020. Este estudio tuvo carácter nacional e involucró a estudiantes de ingreso y generaciones anteriores. Se planteó como objetivo central estimar el seguimiento de los cursos por los estudiantes y evaluar los niveles de satisfacción y dificultades asociados a la no presencialidad durante el semestre. De los resultados obtenidos en este relevamiento se destaca que los estudiantes identifican como las principales dificultades asociadas al cambio de modalidad, en orden de relevancia en cantidad de respuestas: la afectación emocional, la sobrecarga de actividades de enseñanza, la falta de contacto con docentes y compañeros, las dificultades en el acceso a la bibliografía. Por otra

parte, si bien es elevada la proporción de estudiantes que afirman haber realizado y mantenido cursos en modalidad virtual, el 20 % que no lo hizo expresa que esto se debió a motivos económicos, el cambio de modalidad de los cursos al formato virtual, problemas de conectividad o falta de equipamiento informático adecuado para participar en las actividades de enseñanza propuestas, a una decisión personal y en menor medida a motivos de salud.

Estos datos no hacen más que confirmar la importancia del acompañamiento de los estudiantes en todas las etapas de su trayectoria, fundamentalmente a quienes ingresan a la institución educativa en este contexto tan particular. Se presenta a continuación una estrategia institucional llevada adelante por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) que apunta al cumplimiento de este objetivo.

2. La estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia: diseño e implementación

Tal como se expresa en la introducción, en el contexto de la pandemia el conjunto de estructuras de la Udelar han tenido que redirigir y abocar sus esfuerzos a acompañar la migración a la enseñanza en línea.

Con este cometido, en el mes de marzo se creó un equipo de trabajo para encargarse de la coordinación y el apoyo a los servicios universitarios en las acciones de planificación del primer semestre de 2020 —en particular del monitoreo del avance curricular y pedagógico y de las situaciones de vulnerabilidad y apoyo a los estudiantes universitarios— a la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza y al Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), junto con el Rectorado de la Universidad de la República (Udelar, 2020c).

En este marco, el Progresá diseña e implementa una estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia

que surge del intercambio con los distintos colectivos y estructuras de la Udelar e incluye las orientaciones señaladas por el cogobierno universitario.

La estrategia tiene como objetivo aportar al fortalecimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes de la Udelar, específicamente a la generación de ingreso, contribuyendo a su continuidad e integración en la institución, teniendo en cuenta, como se ha mencionado, que esta se encuentra en un momento de especial vulnerabilidad.

En este sentido, se realizan propuestas de intervención que apuntan a alcanzar el objetivo planteado, algunas diseñadas específicamente a partir de la situación de emergencia y otras preexistentes y adaptadas para trabajar en la nueva coyuntura.

Se presentan a continuación las propuestas desarrolladas en el marco de la estrategia y los resultados iniciales del impacto de su implementación en el primer semestre.

A. Campaña #Estoy: para la solidaridad no hay cuarentena

Se trata de una propuesta de tutorías entre pares de apoyo a la generación de ingreso. En este marco, se realizaron dos tipos de convocatorias:

– *Convocatoria a estudiantes universitarios*: destinada a aquellos estudiantes que habían realizado su formación como tutores con el Progresá o en los servicios o que tuvieran interés en la actual coyuntura de acompañar a estudiantes de la generación ingresante durante el semestre. Los tutores fueron supervisados por docentes del Progresá.

– *Convocatoria a estudiantes tutorados*: destinada a aquellos estudiantes de la generación 2020 que sintieron la necesidad de ser acompañados por un tutor par.

Para esta campaña se elaboraron materiales de trabajo específicos, como protocolo de intervención para los tutores; sistematización de recursos de la Udelar para los estudiantes, en particular para los ingresantes; docu-

mento de preguntas frecuentes; tips referidos a temáticas específicas tales como técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, lectura recreativa, ansiedad y estrés, motivación, oratoria.

B. Redireccionamiento de los cursos de tutorías entre pares al apoyo estudiantil

Se realizó un redireccionamiento de todos los cursos de Tutorías Entre Pares (TEP) que imparte habitualmente el Programa hacia el apoyo a la generación ingresante. De este modo, la práctica que desarrollan los estudiantes en TEP lejos de interrumpirse se intensifica, cambia de formato y pasa a desarrollarse de forma virtual, promoviendo un vínculo de cercanía con los estudiantes más allá del distanciamiento físico.

Se estableció como parámetro que todos los estudiantes inscriptos para cursar este año Tutorías entre Pares lo harían ya por diseño de la propuesta al estar cursando TEP 2, o que aquellos que comenzaban en el semestre TEP 1 tuvieran un encuentro con sus compañeros de la generación ingresante en 2020.

La intervención tuvo por objetivo generar la aproximación de estudiantes universitarios que ejerciendo como tutores acompañen a los/as estudiantes de ingreso 2020 que comenzaron los cursos en marzo y se encontraron con un semestre atípico y en una situación nueva para la Universidad y para ellos como estudiantes. En este sentido se apuntó a que el/la tutor/a facilitase la generación y el fortalecimiento de redes solidarias de intercambio y apoyo entre el estudiantado.

C. Tutorías de apoyo a la materia previa

– *Convocatoria a tutores y estudiantes que se inscribieron en forma condicional*: en febrero y marzo se lanzó la convocatoria por redes, web institucional y mailing.

Esta línea se inscribió en la propuesta #Estoy y se adaptó la modalidad a encuentros virtuales de apoyo en la

preparación de la materia previa para aquellos estudiantes que debían una materia de educación secundaria, a los que se dio continuidad todo el semestre. Los tutores fueron supervisados por docentes de Progreso durante el semestre.

D. Tutorías académicas entre pares

Se desarrollaron cuatro propuestas de tutorías académicas entre pares en tres servicios: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (curso: Matemática); Escuela de Nutrición (cursos: Química Alimentaria y Nutrición Clínica), e ISEF (curso: Fundamentos Anatómo-Fisiológicos). En todos los casos se trató de cursos acreditados dictados en forma conjunta con los docentes del curso en que se desarrolló la tutoría en coordinación con las Unidades de Apoyo a la Enseñanza.

E. Espacios de Consulta y Orientación

Se desarrollaron Espacios de Consulta y Orientación en formato virtual, que funcionan habitualmente todo el año y se encuentran abiertos a todos los estudiantes (universitarios y preuniversitarios), en los cuales se abordan facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo del proyecto educativo. En este marco, se focalizaron principalmente en estudiantes de la generación ingresante, que accedían por solicitud directa o derivaciones de los servicios u hogares estudiantiles.

F. Espacio de Apoyo y Contención Psicológica

La pandemia afecta, entre otros aspectos, la salud tanto física como mental de todos los involucrados. La vida universitaria trae aparejados diferentes aspectos que impactan en la subjetividad de los estudiantes generando diferentes estados que estos no siempre están preparados para afrontar, a los cuales se suman las particularidades del contexto actual. En este sentido, se tornó necesario atender —en for-

ma complementaria a las medidas anteriormente presentadas— los efectos sobre los estudiantes en su relación con el proyecto educativo para minimizar los daños y transformar esos efectos en recursos que puedan dar continuidad al proyecto elegido.

Estos espacios fueron propuestos en forma virtual a nivel grupal y estuvieron coordinados por un equipo de psicólogos con experiencia en grupos terapéuticos y/o trabajo en las temáticas mencionadas.

G. Talleres temáticos

Debido a la identificación de una demanda en el abordaje de algunas temáticas específicas, se propuso la realización de talleres donde se abordaron los siguientes temas: estrategias de aprendizaje, oratoria y desarrollo de la expresión oral en público, comprensión lectora de consignas de examen, motivación en la universidad, manejo de la ansiedad y el estrés, desarraigo y rearraigo en las migraciones.

3. Impacto de la estrategia de apoyo estudiantil a la generación de ingreso 2020 en su primer semestre de implementación

En total, durante el primer semestre del 2020 se ofreció apoyo mediante la participación de 500 tutores a 4.000 tutorados, unos 2.000 en el marco de la sublínea de *tutorías #Estoy*. Del total de estudiantes que contaron con apoyo para la preparación de la materia previa, 72 % la aprobaron.

En el marco del desarrollo de los *Espacios de Apoyo y Contención Psicológica*, se contactó a unos 12.000 estudiantes de ingreso mediante correo electrónico y llamada telefónica. Funcionan 14 grupos —en los cuales participan 250 estudiantes, aproximadamente— con frecuencia semanal y se realizan seguimientos mediante entrevistas individuales.

Se realizaron en total 12 talleres temáticos que contaron con 1.500 inscriptos en total y una valoración muy positiva de los participantes. Debido

a la alta demanda de inscripción en todas las áreas propuestas, se realizaron varias réplicas de los talleres y se prevé continuar desarrollando esta línea en la medida en que se sostenga la demanda de los estudiantes.

Se presentan a continuación los datos preliminares de la evaluación del impacto de la línea *#Estoy* y del Espacio de Apoyo y Contención Psicológica, como sublíneas de la estrategia integral de apoyo estudiantil del Progreso, que surgieron como respuesta institucional ante la situación de la emergencia sanitaria e implicaron un acompañamiento significativo y sostenido durante el primer semestre del 2020.

Evaluación de la línea de tutorías #Estoy

Se presentan a continuación los principales elementos que surgen del formulario de sistematización de datos de los tutorados. De los 2.000 estudiantes de la generación 2020 a los que se ofreció la tutoría, se mantuvo un vínculo de intercambio fluido durante todo el semestre con 681 (n = 681), que representan una cobertura del 34 % del total. Por otro lado, con un 51 % de los tutorados el vínculo fue principalmente de intercambio de información e invitación a talleres y a compartir materiales o recursos, mientras que con el 15 % restante no se generó un vínculo debido que ante el contacto del tutor manifestó no necesitar apoyos.

En el desarrollo de esta tutoría participaron estudiantes de 23 servicios universitarios del país, principalmente de las áreas Salud y Social.

Respecto al perfil socioeducativo de los estudiantes, la mayoría se ubica en el entorno de los 18 y 19 años de edad, provienen de todos los departamentos del país y algunos son extranjeros. Una proporción elevada de estos estudiantes migraron a Montevideo y expresan que es su lugar de residencia actual.

En lo que refiere al logro educativo en el hogar, se destaca que aproximadamente el 66 % de los estudiantes

que recibieron la tutoría son la primera generación de universitarios en su familia y más del 70 % solicitaron algún tipo de beca, principalmente de apoyo económico.

Los principales contenidos abordados en la tutoría, presentados en orden de relevancia decreciente, se relacionan con adaptación a la Universidad, estrategias de estudio y formas de organización, motivación para continuar estudiando, información sobre recursos y prestaciones para estudiantes, apoyo para la adaptación a cursos en formato virtual, apoyo académico para cursos específicos del primer año, apoyo en el manejo del Entorno Virtual de Aprendizaje, entre otros.

Asimismo, cabe mencionar que en las instancias de acompañamiento docente de la actividad de los tutores estos expresan que los tutorados valoraron muy positivamente dos elementos: por un lado, que la institución se hubiera preocupado por conocer su situación y ofrecerles apoyo a través de las tutorías, a la vez que lograron establecer vínculos con pares de su generación, aspecto que se había dificultado en el contexto inicial y que se constituye como un sostén de los cursos en formato virtual.

Para contar con la evaluación de los tutorados respecto a esta línea, una vez culminado el semestre se aplicó una breve encuesta telefónica para conocer el impacto de la tutoría en los estudiantes de la generación 2020, principalmente en aquellos con los que se logró establecer un vínculo más estrecho con los tutores.

De la aplicación de esta encuesta, surge que un 89 % de los estudiantes afirman que la tutoría constituyó un aporte en su ingreso a la Universidad. Dentro de los principales aportes de la tutoría, los estudiantes mencionan, en orden de relevancia, los siguientes: motivación para continuar estudiando en la Udelar; mantenerse vinculados con la institución; acceso a información; tener una referencia institucional cercana; aprender el manejo de EVA y sostener los cursos en formato virtual; generar un vínculo con estudiantes de la generación 2020; apoyo

de tipo académico a nivel de los cursos, de escritura o preparación de la materia previa; orientación respecto a becas y otras carreras; apoyo en técnicas de estudio, entre otros.

Por otra parte, en el contacto telefónico algunos estudiantes destacaron principalmente dos aspectos de orden cualitativo. Por un lado, el compromiso y disposición de quienes asumieron el rol de tutores y la importancia que tuvo para ellos recibir apoyo y orientación en un momento y contexto tan particulares. Por otro lado, mencionan que esa estrategia debería mantenerse y repetirse en años venideros.

Principales emergentes de los Espacios de Apoyo y Contención Psicológica

Si bien esta línea se encuentra en plena implementación, se destacan a continuación los principales puntos de los emergentes surgidos en los espacios grupales e individuales de apoyo y contención psicológica y en los talleres temáticos.

Una propuesta de estas características toma como punto de partida el abordaje de problemáticas propias de un presente cargado de incertidumbre en la mayoría de sus ámbitos. Sin embargo, en el trabajo con los estudiantes surgen otras, entre las que se destaca principalmente la afectación emocional, aspecto que también se ve reflejado en el relevamiento realizado por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar (DGPlan, 2020), ya que entre sus resultados se destaca que los estudiantes identifican la afectación emocional como la principal dificultad asociada al cambio de modalidad. Así, en los espacios psicológicos virtuales (EPV) aparecen angustia, desorientación y desmotivación por las dificultades que presenta la modalidad virtual de aprendizaje. Sentimientos de agotamiento, agobio, miedo, tristeza, culpa, vértigo, aumento significativo del estrés y la ansiedad que se relacionan con el presente social y económico de sus familias y entorno.

Como otros aspectos a destacar, se pueden mencionar las dificultades en la construcción del *ser universitario*, en lo que surge que faltan principalmente la grupalidad y el intercambio de lo presencial en clase, lo que conlleva asimismo dificultades para autogestionarse. En cuanto a lo académico, se destaca la falta de concentración y organización frente a la virtualidad, si bien algunos estudiantes valoran la virtualidad como algo beneficioso en lo que respecta al factor económico monetario y al tiempo de traslado. Por otra parte, las experiencias de cursadas han sido disímiles entre las carreras y los cursos, respecto a lo cual algunos resaltan el compromiso de los docentes en el sostén de los cursos a la vez que expresan haber encontrado dificultades con relación al proceso de aprendizaje en el marco de la enseñanza virtual.

Para un segmento significativo de estudiantes, esto ha implicado el desafío de articular el estudio con otras actividades como el trabajo o las tareas de cuidado en el hogar.

Respecto a la modalidad en que se desarrollaron los cursos en este semestre, se presenta la preocupación por el volumen de materiales que se suben a la plataforma virtual de la Universidad, y en algunos casos por la ausencia de clases virtuales donde interactuar con el docente y otros compañeros. La mayoría manifiesta incertidumbre con relación al próximo semestre, a la modalidad de cursada, a las evaluaciones, y se constata una percepción de sobrecarga de tareas. Todo esto se ve exacerbado en aquellos estudiantes que perciben algún tipo de beca, en quienes surge una preocupación en cuanto a las posibilidades de sostén de esta prestación, que se intensifica ante las instancias de evaluación, ya que de su resultado depende la renovación.

Se identifican también dificultades por desarraigo en quienes habían migrado a Montevideo para estudiar y en el momento de suspensión de las actividades académicas presenciales tuvieron que retornar a sus lugares de origen. Estos estudiantes presentan cuestionamientos respecto a si vale la

pena continuar este año o volver el próximo tal como lo expresan: “con más seguridad”, lo que trae aparejada una preocupación en torno a cómo se va a afrontar ese posible retorno a la presencialidad en Montevideo.

Por último, se visualizan aspectos vinculados a dificultades a nivel de recursos para poder participar en las clases en modalidad virtual, por no contar con dispositivos electrónicos y/o condiciones adecuadas de conectividad; algunos expresan además que no cuentan en sus hogares con privacidad y espacios adecuados para estudiar.

4. Algunas reflexiones finales

Para comenzar, se considera de relevancia recapitular la situación en la que el mundo entero se encuentra inmerso, el contexto de la pandemia. A escala planetaria, nadie se encuentra exento. Esto que parece evidente no se debe olvidar, ya que se trata de un enemigo externo cuyo recorrido y campo de batalla se desconocen. Frente a él, la emergencia sanitaria y humanitaria es total.

En esta coyuntura no hay exterioridad posible. A diferencia de lo que ocurre en otras emergencias, como por ejemplo un terremoto o un ciclón, todos los países del mundo se encuentran en esta situación. Durante las crisis desatadas por fenómenos naturales, por ejemplo, existen un principio y un fin; en el caso de la pandemia se está actualmente en el *durante* y se desconoce cuál será su *fin*. El mundo entero se encuentra entonces frente a un cambio radical en el orden de la vida individual y colectiva.

Lo que sí se puede afirmar es que se debe incluir la situación en la reflexión y que en las instituciones educativas es imperativo incluirla en todos los dispositivos de enseñanza. Hay una pandemia que es necesario incluir para aprender. Una pandemia que, solo en lo que refiere a educación superior, afectó a más de cuatro millones de estudiantes en todo el mundo.

El paso a la virtualidad como resultado de la pandemia tomó a todos desprevenidos. Las tecnologías están instaladas en la cotidianeidad de todos, pero no lo estaban en las prácticas educativas de todos los días. Incluso para muchos docentes esta quizá haya sido la primera experiencia de enseñanza virtual. En general se utilizan tecnologías de la comunicación e información, pero estas no están incorporadas de forma estructural y generalizada en la planificación ni en los hábitos o formas de enseñanza-aprendizaje.

Se hacía referencia anteriormente a que no se puede continuar como si todo fuera igual. Las palabras clave son flexibilidad, empatía y prioridades. La duración de la clase virtual no puede ser idéntica a la de la presencial: no se puede pasar de una realidad a otra como si nada estuviera cambiando. No es igual el tiempo virtual que el presencial. En algunos casos, pueden ser más útiles encuentros sincrónicos breves que otras opciones que ofrece la virtualidad. Lo mismo ocurre con el paradigma de la productividad: los estudiantes no van a rendir igual que en tiempos de normalidad, ya que se están viviendo tiempos de excepción. Paradójicamente, la virtualidad requiere de mayor autonomía e interactividad. Quiebra el modelo del docente hablando y los estudiantes escuchando. Ya no rinde el vínculo radial; parecería que el trabajo colaborativo en red sería una de las opciones. Una puntualización: ninguna de estas estrategias funciona si no la consideramos atravesada por lo vincular. El rol del docente es más de docente tutor. Y si bien aún no existen resultados consistentes de investigación en este contexto, a partir del trabajo que el Progreso viene desarrollando con los estudiantes se pueden identificar claramente dos expresiones casi contrapuestas. Por un lado, el beneplácito de poder continuar. Por el otro, lo arduo que resulta hacerlo.

El impacto del contexto y del pasaje a la virtualidad en las trayectorias educativas podría verse reflejado en el rezago o desvinculación estudiantil,

asociados a la situación socioeconómica, que brinda mayores o menores posibilidades de participar en condiciones de calidad en las actividades académicas que la institución educativa exige en contexto de virtualidad. Esto ubica a la institución con un grado de responsabilidad en la promoción de estas condiciones, dado que las medidas que adopte pueden minimizar las dificultades y potenciar las fortalezas que esta modalidad implica. Las estrategias institucionales deben entonces ir en la dirección de aportar a la transformación de la enseñanza para hacer de esto un modelo pedagógico de mediano y largo plazo, inclusivo y vinculado más que nunca a la realidad social. Se trata, al decir de Puiggrós y Gagliano (2004), de colocar a la universidad como promotora de saberes socialmente productivos.

Es en este sentido que en un presente con tantas incertidumbres la única certeza es la responsabilidad de las instituciones educativas en generar las condiciones para que todos los y las estudiantes que quieran materializar sus proyectos formativos puedan hacerlo. Así, el conjunto de medidas que la Universidad de la República ha venido adoptando apuntan, entre otros aspectos, a sostener las trayectorias estudiantiles desde una perspectiva integral para que este contexto no tenga como consecuencia una profundización de las desigualdades. Tal como afirma Butler (2020), el virus no discrimina, pero los humanos sí. La pandemia pone de manifiesto, una vez más, las desigualdades de edad, género, geográficas, socioeconómicas, entre otras. Es por esto que se deben buscar soluciones creativas previendo que a partir de esta experiencia la educación en línea se transforme en norma o en una de las modalidades. Por eso, la Udelar viene dando cobertura material, subjetiva e institucional. Así se hizo con las becas laptop para universitarios, la iniciativa #Estoy y el Espacio de Apoyo y Contención Psicológica, entre otras. Se procuró atender a las condiciones materiales para que los estudiantes puedan participar y continuar con los cursos. Se realizó

un relevamiento de estudiantes que no contaban con computadoras y/o tenían dificultades en la conectividad para proponer posibles mejoras a esas situaciones.

No obstante, en este contexto las condiciones materiales no son ni han sido el único obstáculo. El equilibrio subjetivo, el manejo de las emociones son tan importantes como lo anterior a la hora de pensar los procesos de aprendizaje. Así fue que surgieron las diferentes líneas del Programa de Respaldo al Aprendizaje, en una apuesta a fortalecer las trayectorias de todos los estudiantes y principalmente a los de la generación que ingresó a la Universidad en el momento en que se declaraba la emergencia sanitaria. El objetivo de la Udelar, una vez declarada la pandemia, fue y es hacer to-

dos los esfuerzos necesarios y urgentes para continuar las actividades de enseñanza en línea y que las brechas digitales que surgen no se traduzcan en brechas educativas profundas y de largo alcance que generen más desigualdades.

Una primera constatación en el proceso de migración a la enseñanza no presencial fue que las clases virtuales apuntan más a lo colaborativo y a la autonomía del estudiante, lo cual requiere una retroalimentación precisa del docente. Los estudiantes y sus interacciones se deben incluir como facilitadores en la construcción de conocimiento, aportando así al aumento del ratio de ayuda pedagógica y fortaleciendo, en paralelo, la integración social a través de pares. Sin embargo, es necesario recalcar que la renova-

ción de la enseñanza —en cuanto a la flexibilidad, el rol docente y las estrategias colaborativas— no empezó con la pandemia por covid-19 sino que es parte de un proceso de reforma que la Universidad de la República viene transitando desde hace más de una década.

En este sentido y para dar cierre a la presente reflexión, se podría ubicar esta situación como una ventana de oportunidad para la reflexión de todos los actores involucrados en torno a las prácticas de enseñanza centradas en que los estudiantes habiliten el desarrollo de las capacidades de autoaprendizaje, que los docentes guíen estos procesos y que a su vez la Universidad impulse estas prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2020, marzo 21). Judith Butler sobre el COVID-19: La desigualdad social y económica se asegurará de que el virus discrimine. *El Desconcierto*. Recuperado de <https://www.eldesconcierto.cl/2020/03/21/judith-butler-sobre-el-covid-19-la-desigualdad-social-y-economica-se-asegurara-de-que-el-virus-discrimine/>
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2020). *Udelar en línea: Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- Dirección General de Planeamiento. (2020). *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*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar.
- Ezcurra, A. M. (2020). Educación superior en el siglo XXI: Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 12(7).
- Puiggrós, A., y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Universidad de la República. (2020a). Descripción: Universidad de la República. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/>
- Universidad de la República. (2020b). *Comunicado n.º 2: Suspensión de actividades académicas*. Recuperado el 15/06/2020 de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/hello-world/>
- Universidad de la República. (2020c). *Comunicado n.º 9: Apoyo a la enseñanza*. Recuperado el 15/06/2020 desde: <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-9-apoyo-a-la-ensenanza/>



Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado

Teacher education in the emergency:
pedagogies of care

Formação de professores na emergência:
pedagogias do cuidado

Virginia Rodés

Carolina Rodríguez

Lucia Garófalo

Mariana Porta

Universidad de la
República, Uruguay

virginia.rodés@cse.udelar.
edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 16/08/2020

Aceptado: 17/03/2021

Citación recomendada

Rodes, V., Rodríguez, C., Garófalo, L., Porta, M. (2021). Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

La pandemia de covid-19 suscita un evento que cambiará drásticamente las formas de enseñar y aprender, acelerando y profundizando la relación del proceso educativo con las tecnologías digitales. La situación de emergencia desafió a la Universidad de la República (Udelar), que se abocó al diseño e implementación de dispositivos de enseñanza remota que permitieran sostener la educación superior minimizando las repercusiones académicas. En dicho marco, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje elaboró un plan de contingencia para la enseñanza y el aprendizaje en línea en condiciones de emergencia, con un abordaje de pedagogías del cuidado y pedagogía digital crítica. Una de las acciones llevadas adelante en el marco de su implementación fue el curso de formación docente "Enseñar en línea en condiciones de emergencia". La experiencia constituye el primer curso masivo, abierto y en línea (MOOC) en la Udelar y es una de las escasas en esta modalidad en Uruguay. El artículo describe esta experiencia innovadora en el ámbito del desarrollo pedagógico docente y presenta el abordaje teórico-metodológico, proceso y principales decisiones en torno al diseño de la enseñanza, perfiles de participación y principales logros de la experiencia, con el fin de identificar potencialidades para la incorporación de iniciativas de desarrollo profesional docente basadas en el modelo MOOC. Se reconoce en una etapa inicial el desarrollo de este formato, sin embargo la propuesta resultó una alternativa enriquecedora para abordar el desarrollo profesional docente. Esta experiencia suma datos desde la empiria, aportando a la necesaria acumulación que permita apreciaciones más generalizables.

Palabras clave: formación docente, tecnología educativa, educación superior, aprendizaje híbrido, MOOC.

Abstract

Covid-19 pandemic sprang up a process that would drastically change the ways to teach and learn, deepening and accelerating the relationship between technologies and educational processes. The emergency situation challenged Universidad de la República (Udelar), which in turn designed and implemented remote teaching devices that allowed the continuity of higher education, minimizing academic impacts. Within this frame of action, the Virtual Learning Environments Program elaborated a Contingency Plan for teaching and learning, with an approach that considered pedagogy of care and critical digital pedagogy. One of the actions implemented was the Teacher Development Course "Teaching Online in Emergency Conditions". The experience constitutes the first massive online open course in Udelar and it is one of the few of this sort in Uruguay. The article describes this innovative experience in teacher pedagogical development, presents

the theoretical and methodological approach, the process and main decisions concerning the course design. Also, it describes main participation profiles and principal achievements of the experience, with the objective of identifying potential points of departure for teaching professional development initiatives based on the MOOC model. MOOCs are still at an initial stage; however, the proposal ended up being an enriching alternative to approach teacher professional development. This experience adds up empirical data, to a necessary accumulation that would in time, allow more generalizable appreciations.

Keywords: teacher education, educational technology, higher education, hybrid learning, MOOC.

Resumo

A pandemia covid-19 dá origem a um evento que mudará drasticamente as formas de ensino e aprendizagem, acelerando e aprofundando a relação do processo educacional com as tecnologias digitais. A situação de emergência desafiou a Universidade da República, que apostou na concepção e implementação de dispositivos de ensino à distância que permitissem sustentar o ensino superior minimizando as repercussões acadêmicas. Nesse contexto, o Programa de Ambientes Virtuais de Aprendizagem desenvolveu um Plano de Contingência de ensino e aprendizagem online em condições de emergência, com abordagem de pedagogias assistenciais e pedagogia digital crítica. Uma das ações levadas a cabo no âmbito da sua implementação foi o Curso de Formação de Professores “Ensino online em condições de emergência”. A experiência constitui o primeiro curso massivo, aberto e online (MOOC) da Udelar e é uma das poucas dessa modalidade no Uruguai. O artigo descreve esta experiência inovadora no campo do desenvolvimento profissional docente, apresentando a abordagem teórico-metodológica, o processo e as principais decisões em torno da concepção do ensino, perfis de participação e principais realizações da experiência, a fim de identificar potencialidades para a incorporação de iniciativas de desenvolvimento profissional docente baseadas no modelo MOOC. O desenvolvimento desse formato é reconhecido em um estágio inicial, porém a proposta foi uma alternativa enriquecedora para abordar o desenvolvimento profissional de professores. Essa experiência agrega dados empíricos, contribuindo para o acúmulo necessário que permite apreciações mais generalizáveis.

Palavras-chave: formação de professores, tecnologia educacional, ensino superior, ensino híbrido, MOOC.

1. Introducción

El 13 de marzo de 2020 en Uruguay ocurrió un evento que cambiará drásticamente las formas de enseñar y aprender, acelerando y profundizando la relación del proceso educativo con las tecnologías digitales (TD): apareció el primer caso positivo de coronavirus (covid-19), que situó al país en el escenario global de una pandemia. Las comunidades educativas no habían atravesado un proceso similar ni estaban preparadas para cambios tan radicales, para lo incierto. Sin embargo, lo que se dio no fue una paralización, sino una rápida respuesta en busca de alternativas transformadoras de la acción.

La Universidad de la República (Udelar) se orientó de inmediato a garantizar la continuidad educativa de más de 135.000 estudiantes activos en todo el territorio nacional (Dirección Genral de Planeamiento [DGPlan]-Udelar, 2019). Se abocó al diseño e implementación de dispositivos de enseñanza remota que permitieran

sostener la educación superior (ES) de modo de minimizar las repercusiones académicas.

Entre las primeras medidas, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) publica el Plan de Contingencia (ProEVA, 2020), con un abordaje desde la pedagogía del cuidado, buscando atender la diversidad y la vulnerabilidad frente a la situación de emergencia. La perspectiva del cuidado se extiende a los recursos tecnológicos, en cuya selección debe mediar un cuidadoso análisis con una perspectiva de ética y derechos digitales.

Se parte de tomar en cuenta la heterogénea realidad de estudiantes y docentes en su experiencia con modelos de enseñanza con TD, la acumulación de prácticas exitosas con distinto nivel de desarrollo en la institución. Hasta fines de 2019 la mayoría de los equipos docentes utilizaban los EVA como complemento de la enseñanza presencial, aunque el desarrollo de prácticas educativas híbridas comenzaba a generalizarse. Este escenario se caracteriza por la universalización del acceso al EVA (DGPlan, 2019), con el

93 % de los estudiantes con usuario en EVA al 2019. Para el 56 % el EVA es la fuente principal de recursos educativos para su estudio en la Udelar y el 65 % entiende que le ha facilitado un mejor rendimiento académico. El 55 % de los estudiantes de grado se consideran usuarios frecuentes o muy frecuentes del EVA. Los servicios donde la mayoría de los estudiantes perciben que el EVA les facilita un mejor rendimiento académico son aquellos donde se lo usaba más frecuentemente. De modo que los EVA y la enseñanza en línea ya tenían una fuerte penetración y un elevado nivel de uso y aceptación.

A mayo de 2020, el 73 % de las unidades curriculares de las 184 carreras de grado de la Udelar operaban en la virtualidad (Collazo y Cabrera, 2020). El 23 % lo habían hecho parcialmente, mientras que un 4 % habían sido postergadas.

En el primer semestre de 2020 se incrementó en 20 % el número de usuarios de EVA (Pérez Casas y Podetti, 2020), con mayor incidencia en los servicios universitarios donde los usuarios declararon no haberlo usado

frecuentemente en 2019. En los cursos, el aumento representó un 28 % y fue mayor en aquellos con un uso no intensivo. Los mensajes por foros aumentaron 149 %, con aumentos que coinciden con los servicios con mayor crecimiento.

De los 99.839 estudiantes inscriptos a cursos durante el primer semestre del 2020, el 85 % indicaron haber realizado cursos en la modalidad virtual (DGPlan, 2020). De estos, casi el 92 % lograron finalizar algún curso (77.500). La valoración estudiantil refleja un nivel de satisfacción del 56 %. La afectación emocional y la sobrecarga de actividades de enseñanza fueron las dificultades con mayor mención, 66 % y 50 %, respectivamente.

Mientras se procesaban estas transformaciones hacia la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje en la Udelar, y como iniciativa del Prorrectorado de Enseñanza, el ProEVA puso en marcha en mayo de 2020 el curso de formación docente “Enseñar en línea en condiciones de emergencia”, en lo que significó un avance en la implementación del Plan de Contingencia. Se diseñó e implementó dicha iniciativa en modalidad de curso masivo, abierto y en línea dirigido a docentes de la Udelar. El curso fue elaborado junto con expertos universitarios provenientes de diferentes servicios. La experiencia, constituida como el primer curso masivo, abierto y en línea (MOOC por su nombre en inglés, *massive open online course*) en la Udelar y una de las escasas prácticas en esta modalidad en el país, resultó una oportunidad masiva de encuentro y reflexión sobre las prácticas para la comunidad docente de la institución.

El presente artículo describe esa experiencia innovadora en el ámbito del desarrollo profesional docente (DPD) en la Udelar, al tiempo que presenta el abordaje teórico-metodológico, proceso y principales decisiones en torno al diseño de la enseñanza, perfiles de participación y principales logros de la experiencia, con el fin de identificar potencialidades para la

incorporación de iniciativas de DPD basadas en el modelo MOOC.

2. Abordaje teórico-metodológico

En respuesta a la interrupción de la educación presencial debida a la pandemia, se realizó un estudio global colaborativo que narra la visión general, las reflexiones sobre el panorama educativo K-12 y ES, las lecciones aprendidas y sugerencias de 31 países que representan el 63 % de la población mundial (Bozkurt et al., 2020). La síntesis de esta investigación sugiere que las prácticas que se desarrollaron se pueden definir como educación remota de emergencia, que difiere de las caracterizadas como educación a distancia. Señala cómo la injusticia social, la inequidad y la brecha digital se han exacerbado durante la pandemia, por lo que se requieren medidas únicas y específicas para abordarlas en el marco de instituciones y familias sobrecargadas de tareas cotidianas, profesionales y roles educativos emergentes, a los que se les suman el trauma, la presión psicológica y ansiedad. El estudio destaca la relevancia que en este contexto adquiere una pedagogía de cuidado, afecto y empatía. En este contexto, se destaca la importancia de las perspectivas de educación abierta, el uso de métodos alternativos de evaluación y el extremar las preocupaciones sobre la ética, las prácticas de vigilancia y la privacidad de los datos que resultan de la dependencia de algunas soluciones en línea que se han observado.

Los potenciales impactos de esta transformación operada por el denominado *great onlining* (Brown, Costello y Giolla Mhichíl, 2020) generan preocupación respecto al modo en que estas experiencias de enseñanza remota en la emergencia deriven en modelos acrílicos y de dudosa calidad que afecten de modo negativo el actual escenario de la ES, influyendo en la transformación digital de las universidades que ya se venía procesando.

La Universidad se ve amenazada por el modelo neoliberal, que trata a la TD como un servidor del mercado y a los estudiantes como clientes (Johnston, MacNeill y Smyth, 2018). A esto se suma la profundización del denominado capitalismo de plataformas (Srnicek, 2017), que acelera el proceso de colonización de la educación por las grandes corporaciones (Google, Apple, Facebook, Microsoft y Amazon).

En ese marco, los equipos docentes de ES necesitan de apoyos institucionales y estrategias de DPD para hacer frente al enorme desafío, de modo de mitigar las potenciales afectaciones de la calidad de la enseñanza y favorecer que esta experiencia masiva y de emergencia sienta las bases de un modelo de universidad digital basada en desarrollos apropiados, soberanos y críticos. Esto se vuelve aún más necesario en el caso de las universidades latinoamericanas públicas, especialmente enfocadas en garantizar la continuidad educativa en escenarios políticos, sociales y económicos caracterizados por la inequidad y la exclusión, la privatización de la educación y de las infraestructuras tecnológicas.

Un enfoque apropiado, soberano y crítico implica abordar la alfabetización digital y la transformación del currículo como dimensiones claves de la universidad digital comprometida con la justicia social (Johnston et al., 2018). En este enfoque, la perspectiva pedagógica digital crítica constituye un elemento central emancipatorio, que sustenta el rediseño de espacios y entornos tecnológicos de enseñanza y de aprendizaje a partir de una comprensión radical de las relaciones digitales, pedagógicas y sociales, y amplía las posibilidades de democratización de la ES y la construcción de un modelo de universidad digital como bien público.

Abordar estas problemáticas de gran complejidad en el marco de una pandemia y desde una pedagogía del cuidado implica desafíos importantes. Integran la perspectiva una ética del cuidado (Barnes, Brannelly, Ward y

Ward, 2015) como dimensión fundamental de la práctica de la enseñanza (Adams y Rose, 2014; Noddings, 2013) y la consideración de la función docente como una experiencia de cuidado. Esta perspectiva implica analizar dimensiones de poder, clase, etnia, cultura y acceso, a fin de minimizar la inequidad y maximizar el grado en que las relaciones son recíprocas y orientadas a la justicia social (Rolón-Dow, 2005).

Migrar un curso presencial a un entorno en línea requiere comprensión de las diferencias entre entornos presenciales y virtuales, de las diversas modalidades y metodologías de enseñanza, así como profundizar en el conocimiento del uso de diversos entornos digitales. En este contexto el diseño de cursos para ser impartidos en línea, y más aún en contextos de emergencia, requiere verse facilitado por estrategias de DPD que propicien la comprensión de las decisiones sobre la enseñanza que estos procesos involucran.

El descubrimiento y construcción se enriquece en los intercambios; la posibilidad de involucrarse en instancias de diálogo entre pares que viven un mismo proceso, a la manera de las comunidades de práctica profesional académica (Czerwonogora y Rodés, 2019), constituye una instancia fundamental para lograr concebir y producir diseños pedagógico-didácticos aplicables. La propuesta procura generar espacios que den lugar a ambos procesos, personal y relacional, en una estructura con trayectorias diversas y etapas opcionales.

3. Diseño de la propuesta de formación docente

Se generó una metodología con diferentes trayectorias, contenidos y actividades que se consideraron pasibles de ser integradas a sus propuestas de enseñanza. A su vez debía permitir la independencia temporal y la asincronía necesaria considerando las variables relacionadas con la pedagogía del

cuidado. La metodología se centró en el rediseño de la enseñanza procurando un diálogo continuo con la reflexión sobre sus prácticas y abordando paralelamente la ideación de la transposición de sus propuestas presenciales a la enseñanza en línea.

Las decisiones conceptuales se centraron en temáticas conocidas por los docentes interpeladas por un contexto desconocido, rediseñadas para un espacio diferente, entramadas en una mediación. Se focaliza en las prácticas a partir del quehacer docente y su relación con la enseñanza. Se centra en un enfoque evolutivo que ubica a la enseñanza como la última fuente de significado y significación en una red de relaciones (Jackson, 2002) y que aborda la calidad tomando en cuenta el contexto en el que tiene lugar, entendido este como el ambiente físico, nociones, supuestos previos y sucesos que influyen en la actividad.

3.1. Modalidad de enseñanza

La propuesta de formación se ofreció en dos modalidades. En la primera se incluyó una fase compuesta por dos módulos centrales, rediseño de la enseñanza en línea y evaluación en línea de los aprendizajes, estructurado con base en contenidos didácticos multimediales y tareas de autoevaluación formativa y acreditativa.

En la segunda modalidad se ofertó una propuesta de tutoría didáctica dirigida a quienes hubiesen cumplido con la primera fase para asesorar en la planificación del rediseño y/o diseño de la enseñanza en línea. Si bien la modalidad II y su enfoque de articulación MOOC+tutoría se mencionan por su relevancia en el diseño, sus resultados no serán analizados en el presente artículo, centrado en aspectos cuantitativos de la cursada de la modalidad I.

La propuesta es en sí misma innovadora en su diseño, ya que comprende la primera experiencia de desarrollo de un MOOC en la Udelar y en el país. Este abordaje permitió manejar un importante volumen de participantes mediante la automatización

completa de los procesos de evaluación y seguimiento, el uso de inscripciones para acreditar los logros de aprobación de cada módulo, la visualización del avance personal y grupal, la integración de videos y la elaboración de material específico.

3.2. Estructura del curso

El diseño didáctico buscó mantener una lógica y estética común que permitiera reconocer diversos espacios de aprendizaje y ofrecer actividades y tareas existentes en EVA con sentidos diferentes de los utilizados de manera convencional, de forma que los participantes accedieran a los diversos recursos y además tomaran el diseño como modélico para efectuar nuevas prácticas.

En el módulo 1 se trabajó con base en cuestionarios que contaron con retroalimentación de tipo formativa y una tarea orientada a realizar un proceso de revisión de las prácticas. En el módulo 2 se trabajó con cuestionarios y corrección de rúbricas y juegos, promoviendo la experimentación de diversas modalidades de evaluación.

El módulo 1 se denominó “Rediseño de la enseñanza”. Sus objetivos fueron conceptualizar transformaciones en el marco de la enseñanza y el aprendizaje en línea en condiciones de emergencia y promover la apropiación de metodologías y herramientas para el diseño de cursos en EVA.

Se abordaron contenidos de educación semipresencial, aula expandida, a distancia, en línea; metodologías para el rediseño de la enseñanza en ambientes digitales; actividades y recursos en el diseño de la enseñanza en el EVA y TD multimedia para la enseñanza en línea.

El módulo 2, denominado “Métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes”, tuvo entre sus principales contenidos evaluación formativa, continua, sumativa, autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación a distancia en tiempos de emergencia, herramientas de diseño



Figura 1: Introducción al curso.

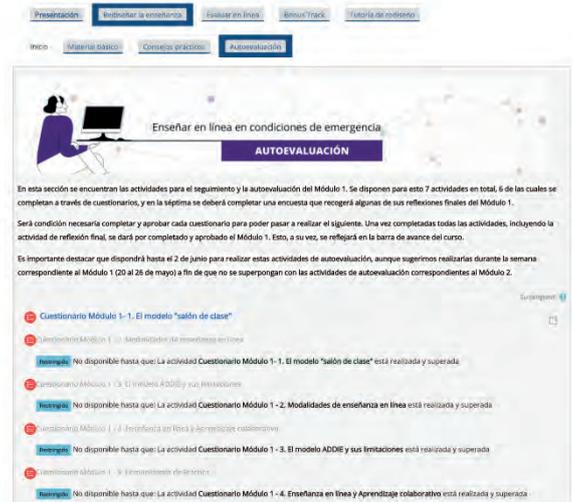


Figura 2: Autoevaluación.

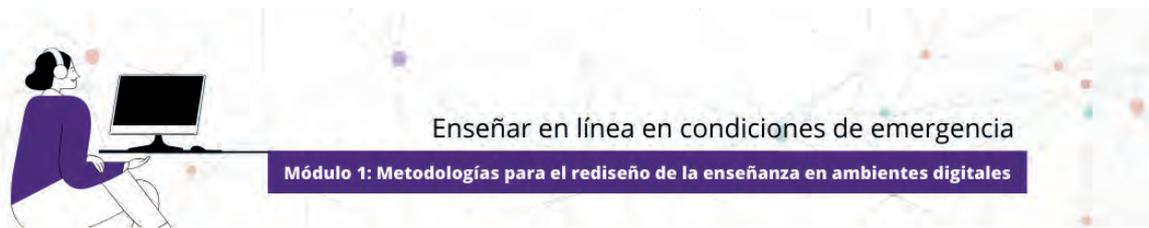


Figura 3: Encabezado del módulo I del curso.

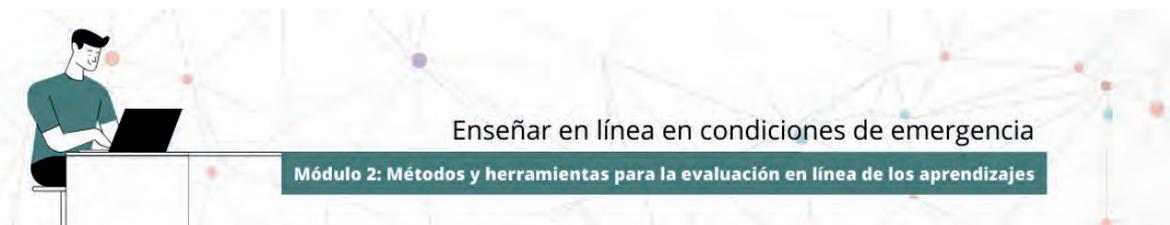


Figura 4: Encabezado del módulo I del curso.

de la evaluación en EVA y métodos de calificación en EVA. El Bonus Track es una sección que incluye videos realizados por profesores invitados, reconocidas/os expertas/os internacionales en TD. Los videos tratan sobre un consejo para rediseñar la enseñanza en línea en la emergencia en un minuto.

3.3. Implementación

Manifestaron interés en el curso a través del formulario inicial de inscripción 700 docentes. La modalidad I del curso comenzó el 20 de mayo y tuvo

una duración de dos semanas y una extensión del plazo para la entrega de trabajos finales hasta el 10 de junio. De la totalidad de inscriptos, el 71 %, 498 participantes, se matricularon.

4. Análisis de resultados

El análisis, de tipo cuantitativo, se focaliza en los resultados e impactos de la modalidad I (MOOC). A continuación se describen los métodos de análisis empleados. La caracterización de los participantes y sus niveles de autopercepción de formación se realizó a partir de los

resultados obtenidos con el formulario de inscripción autoadministrado. Los datos fueron analizados de forma exploratoria, con base en un estudio cuantitativo longitudinal, orientado a caracterizar a la población. El análisis de los perfiles de participación se realizó a partir del recuento de interacciones por usuario. Esta técnica es muy utilizada para analizar actividades en entornos virtuales, especialmente Moodle; consiste en explorar los datos de los logs del entorno virtual con el fin de extraer información diversa (actividades más visitadas, número de accesos por

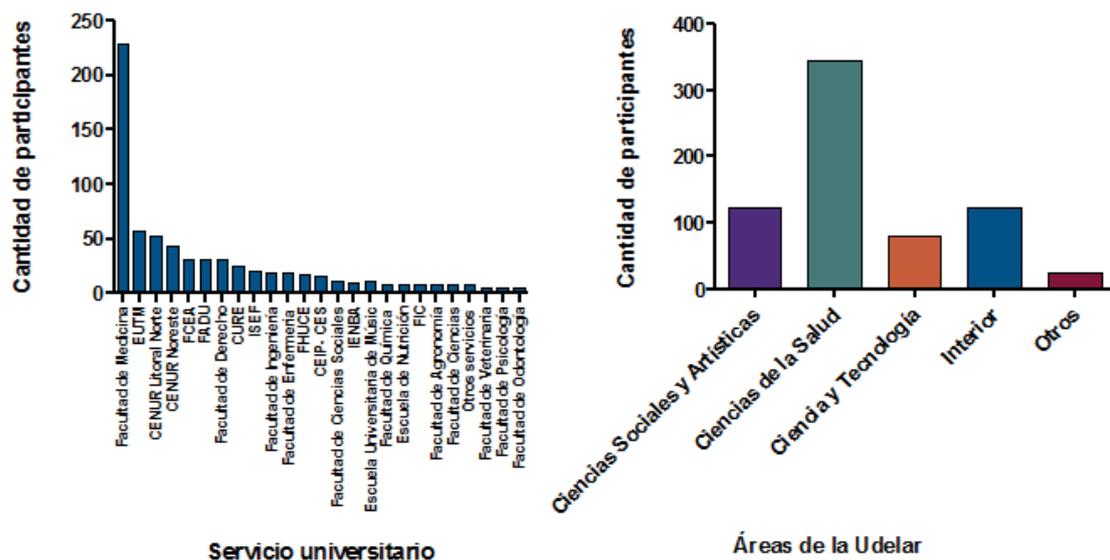


Figura 5: Servicio de la Udelar (izquierda) y área del conocimiento (derecha) de los participantes inscritos.

usuario en un período determinado, períodos en los que se produce un mayor compromiso, etc.). Además, los datos de acceso se pueden separar por día, semana y tipo, lo que garantiza una granularidad para el análisis según el modelo de curso en estudio (Queiroga et al., 2020; Queiroga, Cechinel y Araújo, 2017). En este estudio específico, se separaron los datos según el tipo de actividad y la semana, y luego se combinaron con una segunda base de datos que contenía los resultados de los participantes del curso. Al final, los datos presentaban la actividad total del participante por semana, la actividad semanal por tipo de tarea y el resultado final del participante. Con estos datos fue posible extraer medidas como la estimación de densidad del kernel univariado y su variación para los participantes aprobados, los que no obtuvieron calificación para aprobación y los que no participaron activamente en el curso. También se extrajeron las actividades con mayor participación. Finalmente, se valoró a los participantes a partir de los resultados de la encuesta de opinión sobre el curso. Los datos fueron analizados de forma

exploratoria, con base en un estudio cualitativo y cuantitativo orientado a identificar las fortalezas y los aspectos destacados desde el punto de vista de los participantes.

4.1. Caracterización de los participantes

En la figura 5 se presenta el origen de los participantes en relación con el servicio de procedencia y el área del conocimiento. Si bien se observa una mayor proporción de docentes del área Salud, aproximadamente la mitad, todas las áreas del conocimiento y servicios universitarios tuvieron una participación considerable. Sumada a las diferencias disciplinares que marcan el perfil de los participantes, la diversidad de sus conocimientos en TD y en enseñanza universitaria supuso un desafío adicional. En relación con estos, se encontró que en general la autopercepción de formación de los participantes era de nivel medio (figura 6). Es así que 28 % de los inscriptos manifestaron percibir como bajo su nivel de formación, mientras que un 11 % en-

tienen que cuentan con amplia formación en los temas abordados. De este último grupo, la representación del área Salud es la menor, aspecto alineado con la mayor vinculación de estos docentes al curso.

4.2. Perfiles de participación en el curso

Los participantes del curso se distribuyen de acuerdo a la tipología de Collin (2011) en 202 ausentes, 136 observadores, 156 merodeadores y 206 participantes activos (figura 7). Se observan participantes que cumplieron con el 100 % de las actividades, otros que fueron observadores y algunos que seleccionaron su trayectoria sin completar la totalidad de las actividades, lo cual fue una posibilidad el sistema (EVA), los recursos y las actividades (figura 8). Al explorar el tipo de interacción de cada participante con los distintos componentes del curso, surgen con mayor frecuencia expresa dentro de la propuesta formativa. El contacto con el EVA fue la interacción más frecuente, lo cual indica ingreso y navegación. Le siguen en

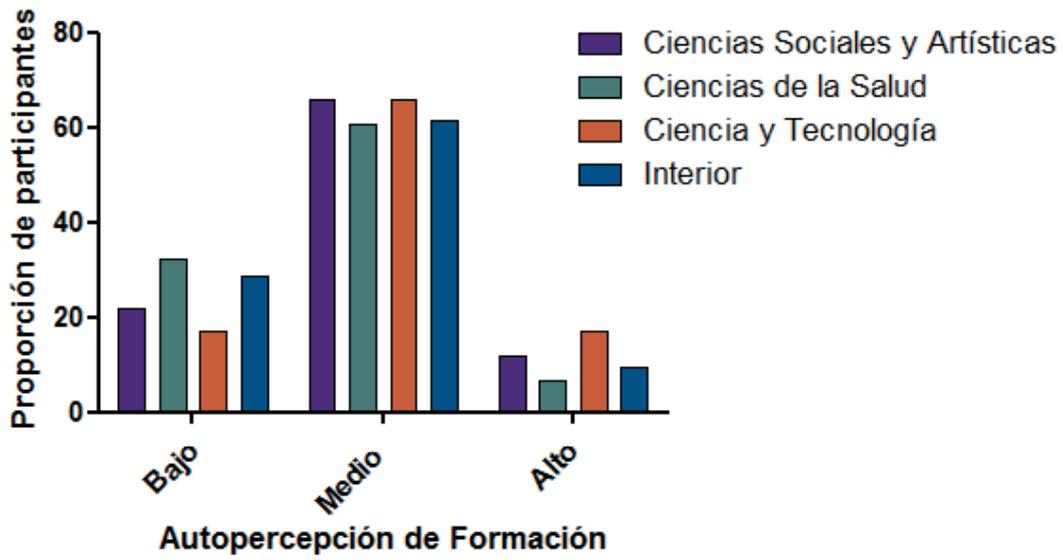


Figura 6:
Niveles de autopercepción de formación de los participantes según las distintas áreas del conocimiento de la Udelar.

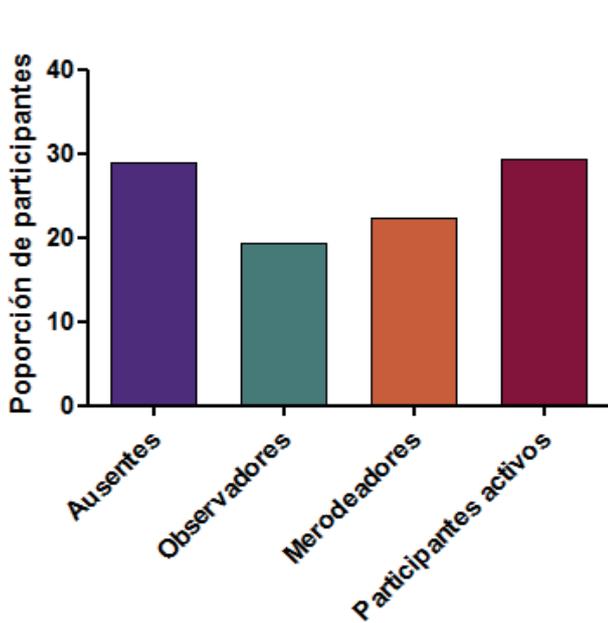


Figura 7:
Distribución de la tipología de participación.

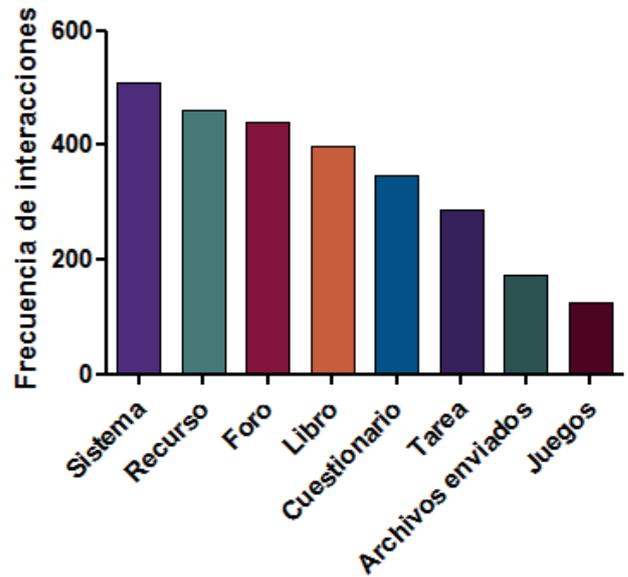


Figura 8:
Frecuencia relativa de interacciones entre participantes y componentes del curso.

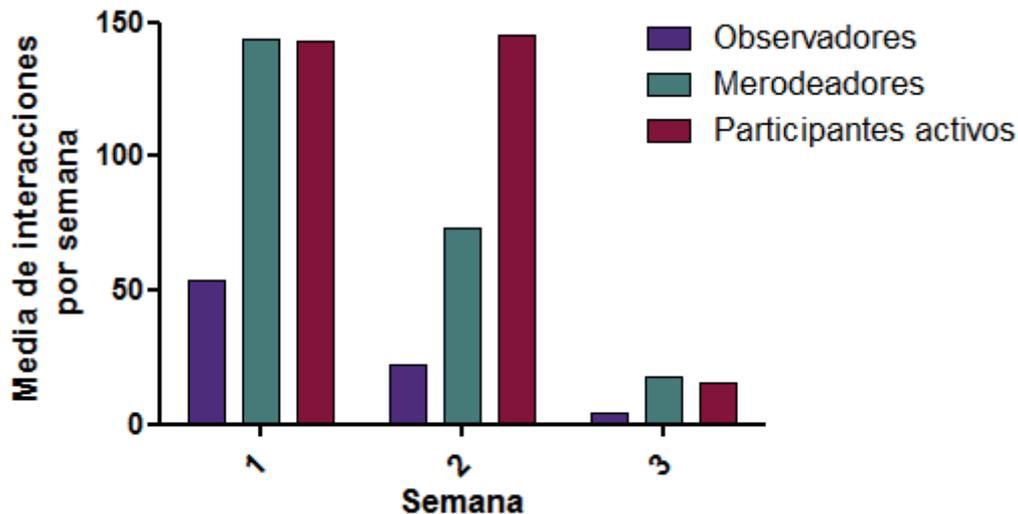


Figura 9: Media de interacciones entre los participantes y los componentes del curso durante las semanas en que transcurrió la modalidad I.

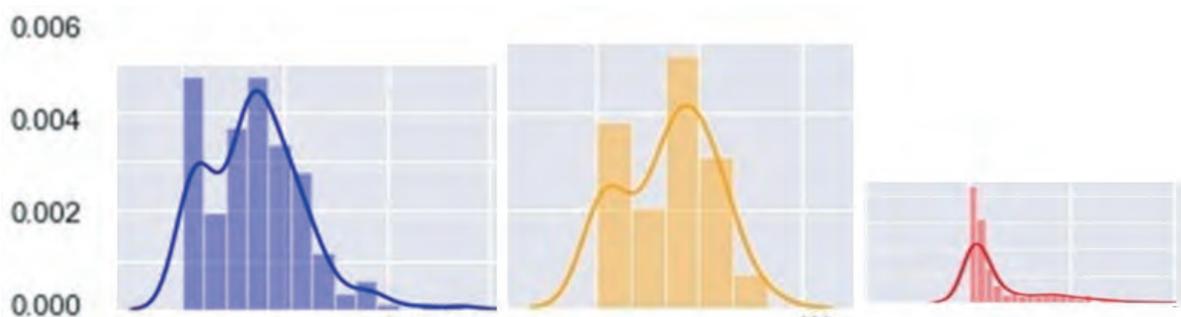


Figura 10: Media de interacciones de participantes activos (azul), merodeadores (amarillo) y observadores (rojo) durante la primera semana del curso.

relevancia los recursos, tanto a través de las lecturas y videos como de las herramientas propias del formato libro. Parte del aporte a la cantidad de accesos a este tipo de recursos lo realizan los participantes observadores. Surge como aspecto relevante la marcada participación en las actividades de autoevaluación, diseñadas para permitir el avance de los participantes en el curso. Los usuarios merodeadores también aportaron a estos registros. Se observa una elevada participación en foros de intercambio. Pese a ser esta la única actividad no evaluada, presentó, sin

embargo, mayor frecuencia de interacciones.

En la figura 9 se observa la distribución de las interacciones de los participantes en el curso durante las tres primeras semanas. La mayor proporción de interacciones que ocurrió durante las dos primeras semanas corresponde a la cursada de los módulos 1 y 2, y fue fundamentalmente entre los participantes y los materiales y actividades de autoevaluación en sus distintos formatos. Conforme avanzan las semanas y comienza la tutoría didáctica, que involucró a menos participantes, la interacción con los recursos es menor. Así, durante esta

última etapa, el acceso fue principalmente a las instancias de trabajo sincrónicas, a los foros y posiblemente a la visualización de las calificaciones.

Se observa una significativa interacción durante la semana tres, que operó como prórroga para la realización de actividades pendientes. En ese período se identifican participantes merodeadores aún ingresando al curso que finalmente no aprueban.

Quienes son observadores solo ingresan la primera o segunda semana, por lo que es posible interpretar que no tienen interés en participar o aprobar. El acceso es uno de los componentes principales del modelo MOOC; para

este perfil de participantes el objetivo puede ser explorar, tomar contacto con la propuesta.

Al analizar la distribución de las interacciones durante el inicio del curso en los distintos grupos de participantes, encontramos que activos y merodeadores presentan un perfil similar durante la primera semana, mientras que los observadores tienen una cantidad de interacciones mucho menor (figura 10). Conforme avanza el tiempo el perfil de acceso de los participantes activos se mantiene, mientras que para los otros grupos disminuye notoriamente. El análisis de los registros de actividad de quienes no aprueban evidencia que tienen menos de la mitad de las interacciones con el sistema y con los recursos y que responden menos los cuestionarios.

En síntesis, desde una perspectiva predictiva, los participantes que tienen actividad durante la primera semana en su mayoría van a aprobar, mientras que no tener una actividad significativa en la primera semana sería indicativo de que no se buscará completar el curso.

4.3. Valoración de los participantes

La valoración de los participantes brinda insumos que enriquecen la reflexión. Sobre la propuesta educativa y su relación con la motivación, el 92 % expresa que el curso colmó sus expectativas y el 94 % que los contenidos fueron un aporte de relevancia a tener en cuenta en su práctica docente. La propuesta les generó interés y los motivó a permanecer en el MOOC. El 80 % entendió que las consultas se respondieron de forma adecuada; dado que el intercambio directo en el formato MOOC no fue habitual, esta consideración genera un valor agregado a la propuesta educativa.

Resulta potente mencionar aspectos cualitativos surgidos del instrumento a partir de las respuestas abiertas. Se mencionaron tres ejes: calidad de los

contenidos, pertinencia del curso y dinámica de cursada.

La calidad de los contenidos fue el concepto que recibió más menciones, con palabras tales como *valioso, excelente, acertado, enriquecedor y novedoso*. Se valoró especialmente el conocimiento acerca de la evaluación en relación con su concepción y las herramientas disponibles.

En cuanto a la pertinencia del curso, se lo destacó como útil y oportuno, dado el contexto de emergencia, particularmente pertinente con relación al momento de realización y la flexibilidad de la modalidad. Se observaron entre las respuestas la necesidad de profundizar formaciones con estas características para docentes, más allá del escenario actual, y expresiones sobre la importancia de este espacio como instancia continentadora; los participantes fueron profusos en expresiones de agradecimiento y apreciación.

5. Discusión y conclusiones

La experiencia presentada dio respuesta inmediata y proactiva a una demanda institucional y del colectivo docente. Finalizada esta etapa se hace necesario generar espacios de reflexión para que afloren los aprendizajes y poder conectar lo vivido con un contexto en el cual ya existían acciones formativas.

Los MOOC han resultado una alternativa viable para abordar el DPD, pero se reconoce que como herramienta está en una etapa inicial (Ji y Cao, 2016) y requiere análisis de su calidad y adecuación. Esta experiencia suma datos desde la empiria, aportando a la necesaria acumulación que permita apreciaciones más generalizables.

El volumen de docentes alcanzado y la respuesta lograda confirman aspectos ya abordados en estudios previos: la buena recepción por los docentes (Koukis y Jimoyiannis, 2019; Van de Poël y Verpoorten, 2019), los beneficios de la flexibilidad, la escalabilidad de la propuesta para atender a obje-

tivos de desarrollo profesional (Falkner, et al. 2019; Kennedy y Laurillard, 2019) y la efectividad en términos de costos y de uso de recursos (Wambugu, 2018); sin embargo, la efectividad y el diseño de los MOOC como herramienta de DPD es todavía objeto de investigación. En tal sentido, algunos estudios se refieren a su carácter promisorio para la igualdad, calidad y eficiencia en educación global. Wambugu (2018) se refiere a los MOOC como herramientas de DPD y señala su potencial aún por explotar. Destaca la posibilidad del aprendizaje autorregulado, que admite formatos de persistencia con retornos sucesivos al mismo curso con el propósito de reafirmar o ampliar conocimientos, aspecto que se espera explorar en próximas ediciones de nuestro curso. Participantes activos, merodeadores y observadores revelan diversos niveles de involucramiento, lo cual puede responder tanto a una diversidad de necesidades como de posibilidades e intereses docentes, algo que se ha explorado en las valoraciones que los participantes hacen del curso, y de los perfiles de participación analizados, pero que requiere de profundización en futuros trabajos basados en enfoques cualitativos.

El DPD promueve un proceso de fortalecimiento profesional orientado a ampliar el conocimiento académico mejorando las habilidades profesionales docentes y las capacidades de enseñanza. Requiere acceso tanto a recursos y contenidos adecuados como a espacios de reflexión e intercambio; este segundo elemento es el que los MOOC menos atienden, dada su masividad. Este aspecto también ha quedado en evidencia en la forma como los docentes se apropiaron del espacio del foro, actividad que presenta mayor frecuencia y es la única que no formó parte de la batería de evaluaciones. Este espacio se vuelve un ámbito de interacción, sostén de la actividad y procesos de aprendizaje, conformando de manera muy incipiente una comunidad de práctica profesional que luego tendría más posibilidades de realización en la

tutoría, aspecto que será abordado en futuros trabajos.

La necesidad de combinar los principios educativos abordados de forma genérica a través de las unidades propuestas en el MOOC con la realidad inmediata y la práctica localizada ha sido señalada ya como emergente (Kennedy y Laurillard, 2019) que motiva a pensar en el beneficio de combinar las experiencias de aprendizaje masivas con el desarrollo de comunidades digitales autosustentadas. La aplicabilidad de los MOOC a la tarea de DPD también motiva la reflexión sobre el tipo de participante que se puede beneficiar de esta modalidad y sobre los posibles beneficios de continuar explorando esta herramienta.

Respecto a las especificidades del docente de ES, se deben señalar su usual carencia de formación pedagógico-didáctica y su trayectoria y experien-

cia en investigación y especialización disciplinar. Se trata de un/una profesional académico/a que cuenta con un repertorio de competencias en el área que le permiten un uso autónomo de los recursos y producción intelectual. Si bien comparte una cultura académica de ES, que generalmente no tematiza la enseñanza, participa de comunidades académicas donde le es familiar la construcción de conocimiento en forma colaborativa a partir del hábito de la problematización. En la contingencia particular en la cual se gesta este curso, las condiciones requieren plantearse la enseñanza como problema y como desafío. La posibilidad de generar espacios donde la enseñanza, sus principios y prácticas pasen a un primer plano constituye un debate pendiente, que se actualiza por la fuerza de las circunstancias. Entendemos que emergen múltiples líneas de trabajos futuros a partir de

la diversidad y riqueza que esta propuesta brindó. La alta respuesta y satisfacción con la formación docente basada en MOOC con variantes orientadas a las especificidades de la Udelar (por ejemplo, el ámbito de interacción que se generó a punto de partida de los participantes) habilita a profundizar en su desarrollo y efectuar más propuestas en este sentido. Por otra parte, abre una línea de análisis desde un enfoque cualitativo orientado al estudio de los perfiles de participación, así como a los procesos de reflexión sobre las prácticas de rediseño en la tutoría. Finalmente, las comunidades de práctica interprofesional empiezan a emerger como ámbito de trabajo, por la riqueza de la interacción de docentes de diferentes disciplinas, formaciones y áreas en la común construcción de conocimiento en forma colaborativa, partiendo del hábito de la problematización.

Referencias bibliográficas

- Adams, C., y Rose, E. (2014). Will I ever connect with the students? Online Teaching and the Pedagogy of Care. *Phenomenology & Practice*, 8(1), 5-16. Recuperado de <https://doi.org/10.29173/pandpr20637>
- Barnes, M., Brannelly, T., Ward, L., y Ward, N. (Eds.). (2015). *Ethics of care: Critical advances in international perspective*. Bristol: Bristol University Press.
- Bozkurt et al., (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education* . 15 (1): 1-126.
- Brown, M., Costello, E., y Giolla Mhichíl, M. N. (2020). *Responding to Covid-19: The Good, the Bad and the Ugly of Teaching Online: National Institute for Digital Learning*. Dublin City University. International Council for open and distance education. Recuperado de <https://www.icde.org/icde-blog/2020/3/26/responding-to-covid-19>
- Collazo, M., y Cabrera, C. (2020). (2020). *Primeros resultados Encuesta Coordinadores de Carreras: Situación de la enseñanza en línea*. Unidad Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/08/EnsenanzaEnLinea-Encuesta.pdf>
- Czerwonogora, A., y Rodés, V. (2019). PRAXIS: Open Educational Practices and Open Science to face the challenges of critical Educational Action Research. *Open Praxis*, 11(4), 381-396. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1024>
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2019). *Perfil de los estudiantes de grado: Universidad de la República 2018*. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/AppData/Local/Temp/fdb6e46b38fd38ec3ee5f823728ad30f.pdf>
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2020). *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

- Falkner, K., Sentance, S., Vivian, R., Barksdale, S., Busuttill, L., Cole, E., ... y Quille, K. (2019, noviembre). *An international comparison of k-12 computer science education intended and enacted curricula*. En Proceedings of the 19th Koli Calling International Conference on Computing Education Research (pp. 1-10). Recuperado de <http://eprints.gla.ac.uk/206189/>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ji, Z., y Cao, Y. (2016). A Prospective Study on the Application of MOOC in Teacher Professional Development in China. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2061-2067.
- Johnston, B., MacNeill, S., y Smyth, K. (2018). *Conceptualising the digital university: The intersection of policy, pedagogy and practice*. Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Kennedy, E., y Laurillard, D. (2019). The potential of MOOCs for large-scale teacher professional development in contexts of mass displacement. *London Review of Education*, 17(2), 141-158. Recuperado de <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.04>
- Koukis, N., y Jimoyiannis, A. (2019). *MOOCs for teacher professional development: Exploring teachers' perceptions and achievements*. Interactive Technology and Smart Education.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. California: University of California Press.
- Pérez Casas, A., y Podetti, M. (2020). *Informe: Incremento en el número de usuarios y actividad en el EVA durante la emergencia de covid 19. Primer Semestre 2020*. Montevideo: Programa Entornos Virtuales de Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. (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/>
- Queiroga, E. M., Lopes, J. L., Kappel, K., Aguiar, M., Araújo, R. M., Muñoz, R., ... y Cechinel, C. (2020). A Learning Analytics Approach to Identify Students at Risk of Dropout: A Case Study with a Technical Distance Education Course. *Applied Sciences*, 10(11), 3998.
- Queiroga, E., Cechinel, C., y Araújo, R. (2017, octubre). Predição de estudantes com risco de evasão em cursos técnicos a distância. *En Brazilian Symposium on Computers in Education*, 28(1), 1547.
- Rolón-Dow, R. (2005). Critical Care: A Color(full) Analysis of Care Narratives in the Schooling Experiences of Puerto Rican Girls. *American Educational Research Journal*, 42(1), 77-111.
- Srnicek, N. (2017). The challenges of platform capitalism: Understanding the logic of a new business model. *Juncture*, 23(4), 254-257.
- Van de Poël, J.-F., y Verpoorten, D. (2019). Designing a MOOC – A New Channel for Teacher Professional Development? En M. Calise, C. Delgado Kloos, J. Reich, J. A. Ruiperez-Valiente, y M. Wirsing (Eds.), *Digital Education: At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge* (pp. 91-101). Springer International Publishing. Recuperado de <https://www.springer.com/gp/book/9783030198749>
- Wambugu, P.W. (2018). Massive Open Online Courses (MOOCs) for Professional Teacher and Teacher Educator Development: A Case of TESSA MOOC in Kenya. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1153-1157.

Investigaciones y experiencias





Prácticas de lectura y escritura guiadas al inicio de los estudios universitarios

Guided reading and writing practices at the beginning of university studies

Práticas de leitura e escrita orientadas no início dos estudos universitários

María Echeverriborda

Cecilia Espasandín

Natalia Mallada

Universidad de la República, Uruguay

nataliamallada@fadu.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 01/10/2020

Aceptado: 17/02/2021

Citación recomendada

Echeverriborda, M., Espasandín, C., Mallada, N. (2021). Prácticas de lectura y escritura guiadas al inicio de los estudios universitarios. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia de enseñanza centrada en las prácticas de lectura y escritura guiadas en una unidad curricular al inicio de los estudios universitarios. Desarrollamos los fundamentos de las innovaciones educativas implementadas para guiar las prácticas de lectura y escritura, exponemos los instrumentos empleados y, a medida que damos cuenta de esas innovaciones, introducimos las valoraciones estudiantiles recogidas durante el curso en 2018. Concluimos con algunas reflexiones en torno a la estrategia desarrollada, sus posibilidades y sus límites.

Palabras clave: lectura y escritura académica, retroalimentación docente y de pares.

Abstract

In this article we present a teaching experience focused on guided reading and writing practices in a university course. We develop the fundamentals of the educational innovations implemented to guide reading and writing practices, we expose the instruments used and we introduce the student evaluations collected during the course in 2018. We conclude with some reflections on the strategy developed, its possibilities and its limits.

Keywords: academic reading and writing, teacher and peer feedback.

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma experiência de ensino focada nas práticas de leitura e escrita orientada em um curso universitário. Desenvolvemos os fundamentos das inovações educacionais implementadas para orientar as práticas de leitura e escrita, expomos os instrumentos utilizados e apresentamos as avaliações dos alunos coletadas ao longo do curso em 2018. Concluímos com algumas reflexões sobre a estratégia desenvolvida, suas possibilidades e seus limites.

Palavras-chave: leitura e escrita acadêmica, feedback de professores e pares.

A modo de introducción

En este artículo presentamos una experiencia de enseñanza centrada en las prácticas de lectura y escritura guiadas —con énfasis en la función de retroalimentación— en la unidad curricular “La cuestión social en la historia”, correspondiente al Ciclo Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Udelar) (Uruguay).¹ Esta asignatura comparte problemáticas comunes a cursos introductorios de la Udelar: el contexto de masificación,² el significativo nivel de rezago, la tendencia a la desvinculación.

Con el objetivo de contribuir a la inserción y vinculación sostenida del estudiantado, el equipo docente elaboró una propuesta de innovaciones educativas que contó con la financiación de la Comisión Sectorial de Enseñanza para la edición del curso en 2018.³ A partir de la formación y la experiencia generada por el equipo, las innovaciones fueron incorporadas con objetivos más amplios —más allá del rezago y la desvinculación estudiantil—, como parte de la propuesta de enseñanza con el conjunto de estudiantes.

Uno de los problemas que identificamos de manera transversal es la calidad de la producción escrita de los/las estudiantes y, más específicamente, la distancia entre la calidad esperada y la dada. Aquí nos focalizamos en este aspecto problemático y exponemos las innovaciones orientadas a interve-

nir sobre la calidad de la producción de los textos académicos.

A partir del desafío de abordar los problemas de lectura y escritura, fuimos desarrollando prácticas de enseñanza apoyadas en la idea de que es necesario favorecer la “potencialidad cognitiva de la elaboración escrita” (Carlino, 2002, p. 1). El desarrollo de estas prácticas se fundamenta en un proceso que, como explican Vardi y Bailey (2006), es dual: para que los/las estudiantes “aprendan a escribir” y “escriban para aprender” es necesario que el equipo docente incorpore el objetivo de contribuir a mejorar la escritura como parte de la enseñanza de las asignaturas.

La posibilidad de promover la escritura como instrumento epistémico implica no utilizarla solo para evaluar lo que sabe el estudiantado. Esto requiere, por un lado, promover la producción de textos que no estén destinados exclusivamente a la evaluación sumativa. A su vez, exige utilizar la producción de textos para enseñar que la escritura es un momento decisivo en los procesos de aprendizaje, es necesaria para pensar y desarrollar ideas (Carlino, 2003b). Para ello, es fundamental que desarrollemos prácticas de enseñanza enfocadas en que los/las estudiantes puedan releer y reescribir sus textos a partir de nuestras orientaciones.

1. Prácticas de lectura guiadas

Una de las innovaciones introducidas fue elaborar tres guías de lectura, correspondientes a tres unidades temáti-

cas, e incorporarlas a la bibliografía del curso. Fueron concebidas como material de enseñanza (Steiman, 2009) con una función de soporte, como “andamiajes” —en la terminología de Wood, Bruner y Ross (1976)— al inicio de la trayectoria universitaria. Con esto queremos decir que con sus propios esfuerzos pueden hacer cierta lectura, pero podrían alcanzar una mejor comprensión si lo hacen con ayuda de guías.

Esto no quiere decir que las dificultades de lectura y escritura sean un problema acotado al ingreso a la educación superior. Las dificultades para acceder a niveles de experticia en la escritura se encuentran a lo largo de todo el ciclo universitario, tanto en los cursos de formación inicial como en las monografías finales de grado (Aznarez y Montealegre, 2018) e incluso en el posgrado, a partir de los nuevos requerimientos propios de la interacción académica en ese nivel (Del Rosal, 2009). Al respecto, compartimos la afirmación de Vardi y Bailey (2006) acerca de la necesidad que tienen los/las estudiantes de la guía y dirección docente para lograr una lectura fluida y una escritura de calidad.

Consideramos que es importante tener presente que los/las estudiantes se enfrentan a la lectura de textos complejos —no trabajamos con manuales porque pensamos que deben leer las fuentes originales— cuya comprensión exige tener un conjunto de conocimientos e información que muchas veces no tienen. Hemos observado, como plantea Carlino (2003a), que la comprensión e interpretación “de lo leído es muy pobre porque re-

1 “La cuestión social en la historia” es un curso obligatorio del primer semestre del Ciclo Inicial con una carga horaria de 60 horas aula, en una modalidad de enseñanza teórico-práctica y a cargo de un equipo de ocho docentes. Este trabajo es presentado por la encargada de curso y dos docentes con dedicación financiada en el marco de un proyecto de enseñanza en 2018.

2 La cantidad de estudiantes inscriptos al curso es superior a 1.000: 1.100 en 2015, 1.202 en 2016, 1.205 en 2017, 1.060 en 2018 (UAE-FCS, 2018). El promedio de estudiantes inscriptos por grupo supera los 130 alumnos.

3 En el marco del llamado “Apoyo académico disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias de la CSE”, en 2018 se implementó una propuesta de innovaciones educativas basada en: un uso más intenso del entorno virtual de aprendizaje, a través del cual instrumentar un proceso de evaluación continua; una mayor elaboración de guías de lectura, y la consolidación de un espacio de apoyo extracurricular. Estas innovaciones habían sido introducidas de manera incipiente en 2017, gracias a fondos incrementales de la Udelar que la facultad había destinado al Ciclo Inicial para la atención de las problemáticas de rezago y desvinculación. Las innovaciones tuvieron un impacto positivo en la tasa de aprobación del curso, que mejoró respecto a ediciones anteriores: 52,7 % en 2015, 56,3 % en 2016, 75,1 % en 2017 y 77,8 % en 2018 (UAE-FCS, 2018).

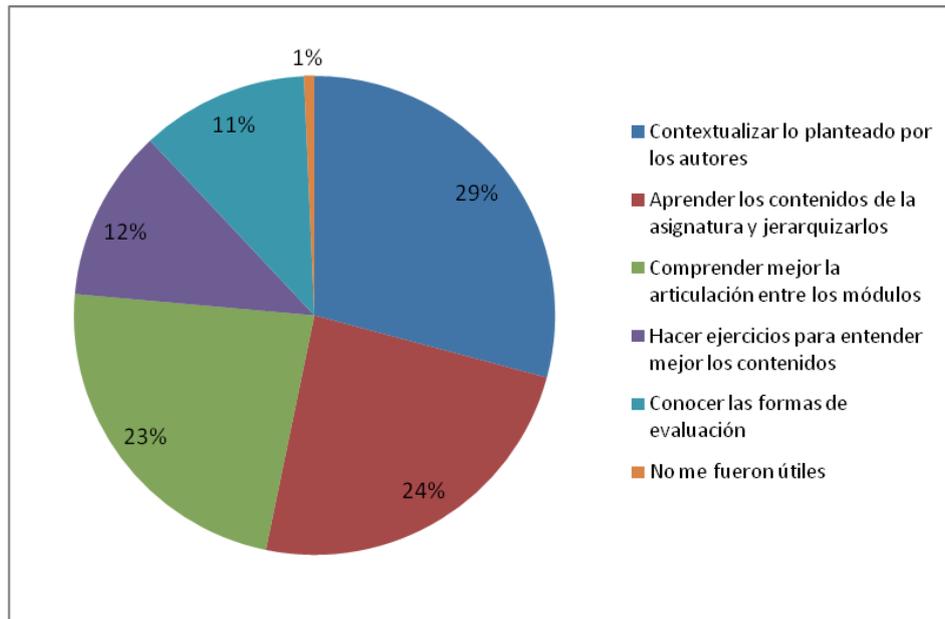


Gráfico 1: Valoraciones sobre la utilidad de las guías de lectura.
Fuente: Elaboración propia.

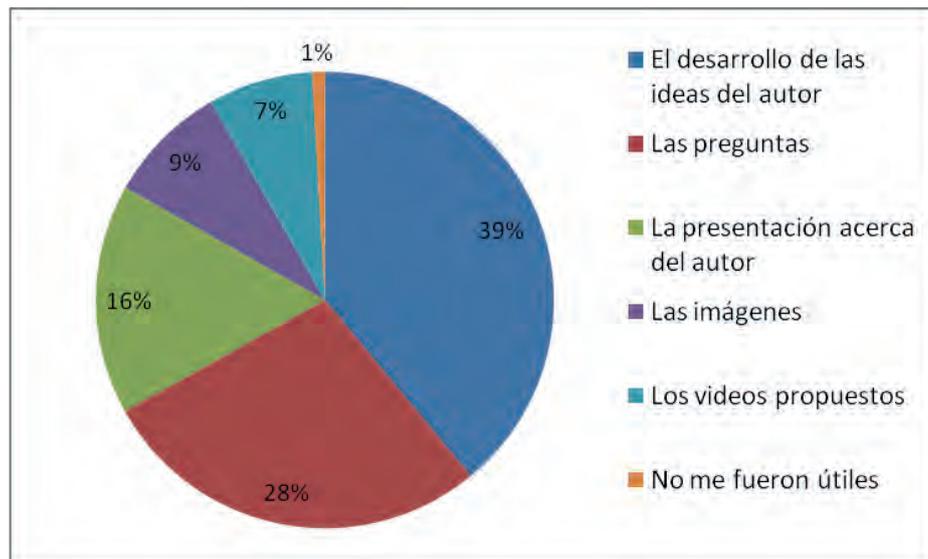


Gráfico 2: Valoraciones sobre los componentes de las guías de lectura.
Fuente: Elaboración propia.

fleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos dan por sabida [...] Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener el esfuerzo necesario de leer y releer para entender” (p. 2).

Es por eso que promovimos algunas prácticas de lectura guiada. El funda-

mento es que la orientación docente es necesaria para que los/las estudiantes desarrollen un proceso creciente de “autonomía lectora” (Carlino, 2003a).

Las guías de lectura tienen varios elementos.

Comprenden una síntesis de contenidos de la bibliografía ampliatoria del curso, de manera de contextualizar y examinar más precisamente los textos

de lectura obligatoria. Por ejemplo, introducen elementos de contexto, de coyuntura histórica, de perspectiva epistemológica del autor/a, referencia de sus obras anteriores y de otros/as autores/as con quienes dialoga.

Incluyen imágenes, tales como fotografías, pinturas, viñetas, etcétera, entendiendo la imagen como lenguaje de enseñanza (Augustowsky, 2012). Estas cumplen el objetivo de sensibi-

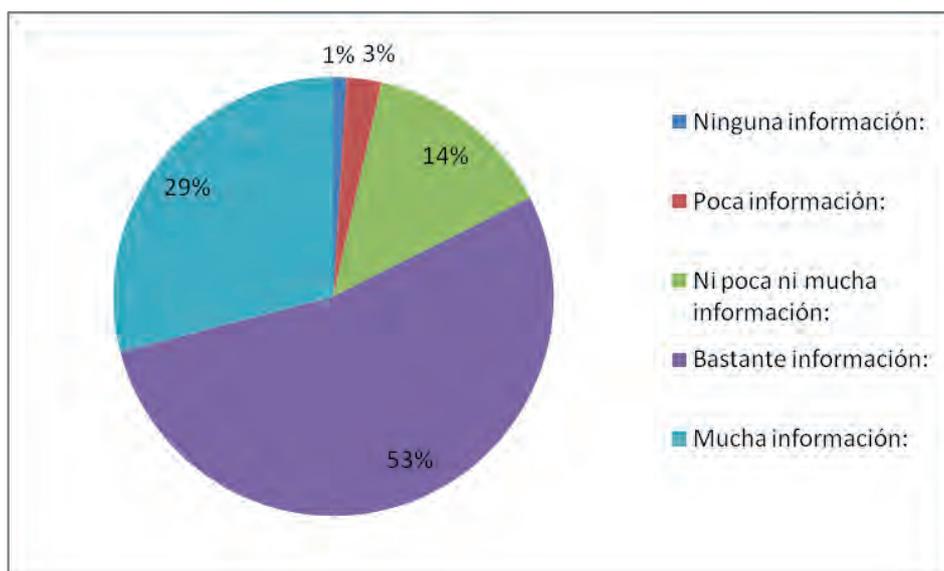


Gráfico 3: Información que aportan las guías de lectura sobre criterios de evaluación.
Fuente: Elaboración propia.

lizar, ilustrar y ampliar conocimientos, sobre todo en el campo de la historia. El trabajo con imágenes involucra a los/las estudiantes con los contenidos, desde un lugar no solo cognitivo (la imagen como documento histórico), sino también emocional.

Contienen un abanico de preguntas, con el doble propósito de orientar la lectura de los textos focalizando la atención en los contenidos centrales y brindar información sobre el tipo de preguntas que se incluirán en las evaluaciones. Algunas de estas preguntas son efectivamente las consignas de evaluación que serán calificadas. Esto habilita prácticas de escritura de ensayo de las evaluaciones. Aquí se destacan los aportes de Carlino (2002, 2003b) sobre la importancia del ensayo, la revisión y la reescritura de los textos producidos. Sobre esto, profundizaremos más adelante.

Además de las consignas de escritura, las guías plantean una serie de actividades para “trabajar” los textos, tales como elaboración de cuadros comparativos y líneas de tiempo, observación pautada de imágenes y películas, búsqueda de información, indagación

acerca de aspectos de la realidad, etcétera.

1.b. ¿Cuáles son las valoraciones estudiantiles respecto a las guías de lectura?

Al finalizar el semestre lectivo en 2018, realizamos una evaluación con un formulario autoadministrado en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la facultad, con el objetivo de recoger las valoraciones estudiantiles respecto a la propuesta de enseñanza y sus innovaciones. La encuesta fue realizada por 313 estudiantes.⁴ Entre el 89 % y el 93 % de los estudiantes (según el módulo temático del curso) afirman haber estudiado con apoyo de la guía de lectura.

Cuando les pedimos que nos dijeran cuáles eran los tres principales aportes de las guías, como muestra el gráfico 1, valoraron especialmente su utilidad para contextualizar a los/las autores/as (29 % de las menciones), aprender y jerarquizar los contenidos de la asignatura (24 %) y comprender mejor la articulación entre los módulos (23 %). En menor medida valoraron la utili-

dad de las guías para hacer ejercicios (12 %) y conocer las formas de evaluación del equipo docente (11 %).

Cuando les preguntamos cuáles componentes de las guías realizan mayor aporte, como podemos ver en el gráfico 2, el primer componente que destacan es el desarrollo de las ideas del autor (39 % de las menciones) y en segundo lugar valoran las preguntas que contienen (28 %). Como tercer componente, valoran la presentación del autor (16 %).

Pensamos que las valoraciones de la utilidad y componentes de las guías de lectura muestran una evaluación positiva de las orientaciones docentes. Al destacar la contextualización del autor, la jerarquización de los contenidos y la articulación entre módulos (unidades temáticas), identificamos que las guías logran los objetivos que nos propusimos: inscribir a los/las autores en su época y tradición de pensamiento, dar elementos para la jerarquización de los contenidos a estudiar y reconocer su relación y sentido en el programa. Esto queda confirmado con los componentes de las guías que fueron destacados.

⁴ Cabe mencionar que la última evaluación del curso fue realizada por 681 estudiantes. Puede apreciarse entonces que casi la mitad de los cursantes completaron la encuesta de cierre de curso (de carácter opcional).

En cuanto al formato de las guías, vemos que relativamente pocos valoran el aporte de las imágenes (9 % de las menciones) y de los videos propuestos (7 %). De estos datos nos surgen los interrogantes: ¿hasta dónde logramos aprovechar las imágenes como recurso didáctico, como lenguaje de enseñanza? ¿Cuánto y cómo tendríamos que avanzar en la incorporación del arte en la enseñanza?

Por otra parte, podría pensarse que la valoración positiva de las preguntas contenidas en las guías (28 %) se vincula con la consideración de los aportes que estas realizan para conocer las formas y criterios de evaluación del curso. Como muestra el gráfico 3, el 53 % considera que las guías aportan bastante información sobre estos criterios y el 29 % considera que aportan mucha información.

2. Prácticas de escritura guiadas: los grupos de apoyo

Una de las preguntas que nos condujeron a centrar las innovaciones de nuestro curso en prácticas de lectura y escritura guiadas fue el interrogante planteado por Vardi y Bailey (2006): “¿cómo se puede ayudar a los alumnos a expresarse con mayor claridad mientras incorporan material nuevo, complejo desde el punto de vista conceptual?” (p. 18).

El intento de responder a ese interrogante nos llevó a desarrollar una innovación en la que la retroalimentación tiene un lugar decisivo. En 2018 constituimos dos grupos de apoyo —de 25 estudiantes cada uno y de integración opcional— enfocados en la revisión de la lectura y escritura sobre el contenido curricular, con orientación docente. Consistió en un ciclo de instancias de aula semanal y de trabajo domiciliario (virtual).

El fundamento clave para jerarquizar la retroalimentación en la enseñanza en estos grupos es la idea de que es posible progresar en el aprendizaje en la medida en que se contribuye a que los/las estudiantes puedan evaluar sus procesos de aprendizaje y obten-

gan información para mejorar. Tal como plantean Anijovich y González (2011), entendemos la retroalimentación “en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje” (p. 24).

En nuestras prácticas de enseñanza nos encontramos con los mismos problemas señalados por autores que reflexionan sobre la retroalimentación. Se reflejan las múltiples dificultades que tienen los/las estudiantes para revisar sus producciones escritas. En este sentido, Carlino (2003b), apoyándose en otros autores, expresa que “cuando revisan por su cuenta los textos que producen, los alumnos suelen centrarse sólo en aspectos locales y los retocan de forma superficial. Pareciera que esta dificultad es un obstáculo epistémico, propio de la relación que se establece entre el sujeto y su intento de aprender a revisar” (p. 5).

Pauta para la retroalimentación⁵

Con respecto a cada una de las respuestas:

- ¿Se trata de una respuesta pertinente de acuerdo a lo solicitado?
- ¿Se logra recortar y jerarquizar los contenidos solicitados?
- ¿Se responde de manera articulada y fundamentada con la bibliografía?
- ¿Faltaría incluir algún contenido? En tal caso, ¿se trata de un contenido central o secundario?
- ¿Aparecen errores conceptuales? En tal caso, ¿cuáles? ¿Se trata de errores importantes o menores?
- ¿Presenta errores gramaticales, de sintaxis o de puntuación?
- El vocabulario, ¿se adapta al carácter formal de un texto académico?

⁵ Para la elaboración de esta pauta nos basamos, también, en Morales Ardaya (2004).

Rúbrica⁶

	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
Pertinencia de la respuesta de acuerdo a lo solicitado	La respuesta tiene muy poca o nula relación con lo que se solicita	La respuesta se relaciona con lo que se solicita.	La respuesta se enfoca en lo que se solicita.		
Jerarquización y desarrollo de los contenidos	No se enuncian ni desarrollan los aspectos centrales del contenido solicitado.	Se enuncia la mayoría de los aspectos centrales del contenido solicitado, con un mínimo desarrollo.	Se enuncia la mayoría de los aspectos centrales del contenido solicitado, desarrollando alguno de ellos.	Se enuncia y desarrolla la mayoría de los aspectos centrales del contenido solicitado.	Se enuncia y desarrolla la totalidad de los aspectos centrales del contenido solicitado.
Comprensión conceptual	Presenta errores conceptuales importantes. La respuesta se basa exclusivamente en la opinión o sentido común, sin dar cuenta de lectura de la bibliografía.	No presenta errores conceptuales importantes. La respuesta contiene los conceptos, sin dar cuenta de una comprensión clara de los mismos.	No presenta errores conceptuales. La respuesta denota una comprensión de los conceptos.	No presenta errores conceptuales. La respuesta refleja una comprensión profunda de los conceptos.	No presenta errores conceptuales. La respuesta refleja una comprensión profunda de los conceptos. Se destaca la interconexión conceptual.
Ortografía y gramática	La respuesta presenta múltiples errores gramaticales y ortográficos. La puntuación es inadecuada, con lo que se dificulta la lectura del texto.	La respuesta presenta algunos errores gramaticales u ortográficos, así como de puntuación.	La respuesta presenta muy pocos errores gramaticales, ortográficos o de puntuación.	La respuesta casi no presenta errores ortográficos o gramaticales. La puntuación es adecuada, salvo pequeños detalles.	La respuesta no presenta errores ortográficos ni gramaticales. La puntuación es adecuada.
Organización del texto	El contenido se presenta desorganizado y sin un hilo conductor. Las ideas se presentan de forma incoherente y con escasas o nulas conexiones entre sí.	El contenido se presenta en forma organizada y es posible identificar el hilo conductor. Si bien las ideas se presentan en forma coherente, hay algunas contradicciones o se omiten palabras.	El contenido se presenta en forma organizada y la respuesta tiene un hilo conductor. Las ideas se presentan en forma coherente, sin contradicciones ni omisiones.	El contenido se presenta en forma organizada y la respuesta tiene un hilo conductor claro. Las ideas se presentan en forma coherente y están relacionadas entre sí.	

Por eso, coincidimos con Vardi y Bailey (2006) al considerar que “la retroalimentación que tiene como eje el contenido, da como resultado reescrituras del texto con mejoras significativas y [...] esa retroalimentación debe centrarse en la organización, estructuración, adición, eliminación y expansión del contenido” (p. 28).

Desde esta perspectiva, identificamos la necesidad de trabajar con los/ las estudiantes en la producción de

textos, incorporando fases en las que reciban retroalimentaciones docentes y de pares a partir de las cuales puedan reescribir sus producciones. Esto supone, como sostiene Carliño (2003b), introducir “un creciente número de situaciones didácticas que requieren enfrentar, una y otra vez, el mismo contenido” (p. 2). Como advierte la autora, “no se trata meramente de promover la repetición como método para ‘fijar’ el aprendizaje”; el objetivo se orienta a “alentar la reconsideración de lo que

ha sido entendido a través de observar con nuevas lentes, desde diversas perspectivas” (ibíd., p. 2).

Con base en la bibliografía citada, elaboramos una pauta en la que se explicitaban los criterios de evaluación para retroalimentar el texto de un/a compañero/a (valorando pertinencia, jerarquización de contenidos, articulación con la bibliografía del curso, omisión y/o errores conceptuales, gramática, sintaxis, puntuación y vocabulario en la escritura). Al revisar el texto escrito del par, se promovía la

6 Para la elaboración de esta rúbrica tomamos como una de las referencias a Correa y Mallada (2011).

apropiación de los criterios de evaluación del equipo docente, así como la revisión del propio escrito.

Al mismo tiempo, la retroalimentación abordaba la comprensión del pensamiento teórico que enseñamos en el curso. Compartir las respuestas escritas permitía identificar errores y problemas que surgen de la lectura y comprensión de las ideas de los/las autores/as. Con la retroalimentación fue posible, también, señalar dificultades en la pertinencia y jerarquización de los contenidos expuestos. A su vez, aportó elementos importantes para que tuvieran referencias concretas acerca de la extensión, precisión y profundidad esperadas por el equipo docente.

Cabe destacar que esto fue posible porque logramos generar un ambiente de trabajo “no punitivo, sino de respeto, de aceptación de los errores como parte del aprendizaje” (Anijovich y González, 2011, p. 29). Pensamos que la retroalimentación es parte de las prácticas docentes que contribuyen a que los/las estudiantes encuentren “sentido a los comentarios que reciben y que puedan, a partir de estos: revisar sus estrategias, conocerse como aprendices y avanzar en sus aprendizajes” (Anijovich y González, 2011, p. 26).

Además de la pauta para la retroalimentación, diseñamos una rúbrica como modelo de evaluación del propio escrito, en la que los criterios de evaluación anteriormente explicitados (pertinencia, jerarquización, etc.) eran combinados con una escala de evaluación (insuficiente, aceptable, bueno, muy bueno y excelente). Se trataba de un tipo de rúbrica analítica (Martínez Rojas, 2008) en la que se detallaban los niveles de logro para cada uno de los criterios. La rúbrica servía como instrumento de autoevaluación para cada estudiante, que podía emplearla como guía al momento de escribir sus respuestas.

2.b. ¿Cuáles son las valoraciones estudiantiles acerca de los grupos de apoyo?

Para recoger las valoraciones sobre los grupos de apoyo —a los que concurren 38 estudiantes— solicitamos a los/las participantes que completaran un formulario de evaluación con preguntas abiertas.

Sobre las actividades de escritura, manifiestan distintas opiniones. Algunos plantean que esas actividades colaboraron para aprender a desarrollar y jerarquizar de forma apropiada el contenido solicitado: “me ayudaron a jerarquizar y sintetizar contenidos importantes”, “[fue] una forma muy importante de aprender a desarrollar claramente lo que la actividad pide”. Hay otro grupo de opiniones relacionadas con la valoración de la práctica de la escritura: “uno aprende a cómo tiene que escribir para que la otra persona lo pueda entender”, “sensacional para la práctica de la escritura”. Hay otras opiniones que refieren directamente a la evaluación del curso: “fue muy buena y productiva ya que me ayudó mucho a mejorar en el momento de realizar el parcial”. Además de otras consideraciones generales de este tipo de tarea: “son pertinentes”, “fueron de mucha ayuda”. Un estudiante destaca varios componentes de la secuencia didáctica planteada: “me pareció una propuesta muy útil en cuanto refiere a leer, comprender y plasmar el contenido de los textos del módulo”.

Con respecto a la actividad de retroalimentar el trabajo del par, también son variadas las valoraciones. Señalan que retroalimentar el trabajo de otro/a es una actividad difícil y algunos plantean que no la pudieron hacer. También hubo quienes, destacando que es una actividad que antes no habían realizado, enfatizan aspectos positivos: “esa actividad nunca la había realizado y me pareció muy interesante ya que retroalimentando al compañero podemos ver qué faltó a nuestro trabajo”, “nunca había realizado una actividad así, me ayudó a ver algunos conceptos del texto desde otro punto de vista y a su vez aclararlos”. Es muy común la opinión de que la actividad de retroalimentación fue muy provechosa, tanto para

analizar las respuestas propias elaboradas anteriormente como para revisar y comprender mejor los conceptos abordados. Acerca de la utilidad de la actividad para volver a pensar sobre la escritura de sus respuestas, señalan: “fue una buena práctica para también reconocer errores propios”, “fue bueno ver otra perspectiva de las mismas consignas, de esa forma uno intenta superarse y corregir errores”, “me di cuenta cómo tendría que escribir yo para que el otro lo entienda”. Con respecto a la pertinencia de la actividad como forma de mejorar la comprensión del contenido estudiado, dicen: “me sirvió para corregir el trabajo de mi compañero pero a su vez entender cosas que en mi propio trabajo no había entendido”, “me pareció una buena instancia, ya que el proceso de revisar y corregir el trabajo de otra persona implica realizar un esfuerzo extra en el estudio y comprensión de los textos pudiendo de esa forma realizar una evaluación correcta y que sea útil para el compañero”.

Otro de los componentes por los que preguntamos fue la retroalimentación recibida de las docentes. Sobre esto, en general, opinan de forma favorable. Indican, también, que la retroalimentación docente fue apropiada para reconocer errores y aclarar conceptos, prestar atención a aspectos que habían pasado por alto, leer de otra manera los materiales, entender el contenido central solicitado en las consignas diferenciando lo que es información central y secundaria, conocer el desarrollo esperado por el equipo docente en la respuesta, identificar qué aspectos deben revisar o profundizar. Un estudiante plantea que no comprendió la retroalimentación docente. Varios estudiantes destacan como aspecto positivo la modalidad de la retroalimentación: clara, positiva, gentil, correcta, alentadora.

Acerca de la actividad de reescritura, algunos estudiantes plantean dificultades vinculadas con el poco tiempo con que contaron para realizarla (por el plazo muy acotado entre la reescritura y la evaluación). Como aspectos

positivos, algunos se refieren a la mejor comprensión de los contenidos y la identificación de un pertinente y apropiado desarrollo de las respuestas. En esta línea, hay quienes plantean que la reescritura fue útil para “releer los errores y poner en práctica las correcciones realizadas”, “completar la idea y no dejarla tan superficial”, “poder agregar conceptos que pudieron haber faltado”. Otros estudiantes sostienen que la reescritura es importante para mejorar la organización del texto, en la medida en que permite “reordenar los conceptos” y “ordenar las ideas y mejorar con respecto a la primera escritura”. Algunas opiniones contienen la idea de que la producción escrita debe ser revisada y que su mejora es un ejercicio continuo. En este sentido, plantean: “me di cuenta que el ejercicio de reescribir es bueno ya que siempre hay algo para mejorar”, “no tuve muchos errores pero esta actividad sirve ya que siempre se nos viene algo nuevo y diferente para plantear”. Asimismo, ciertas opiniones se orientan a destacar la actividad de reescritura como buena actividad de síntesis de la secuencia didáctica propuesta: “es la forma de saber si después que hicimos la retroalimentación realmente entendimos el tema, es muy útil para aprender y repasar los temas”, “unificar el producto obtenido de las distintas etapas precedentes”. Algunos/as estudiantes también plantearon que esta actividad les dio mayor seguridad a la hora de realizar la evaluación en aula.

3. Consideraciones finales

Hemos presentado esta experiencia de enseñanza con el propósito de socializar nuestras preocupaciones y

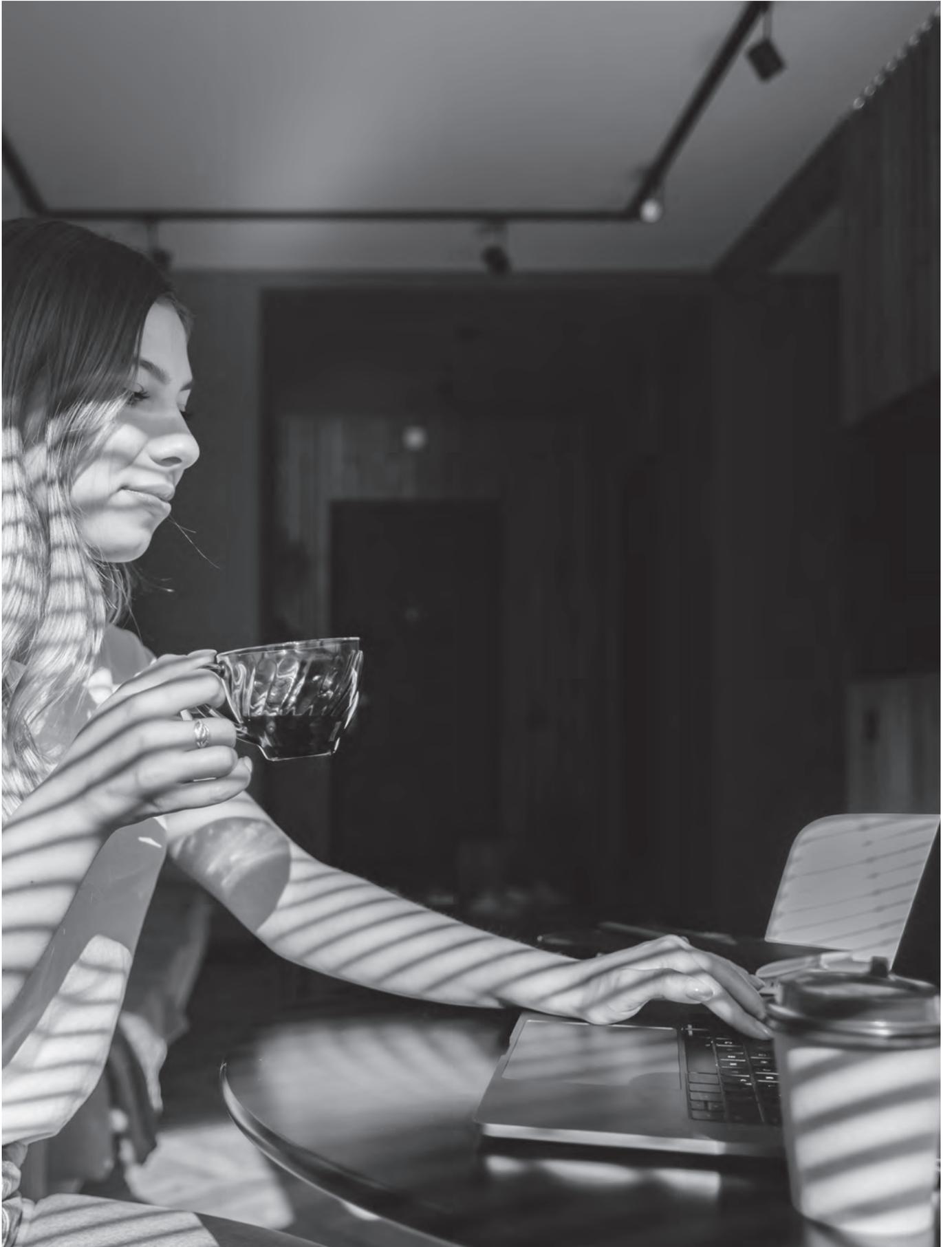
poner a disposición de colegas los recursos que desplegamos para atender las dificultades de lectura y escritura en un curso de educación superior. Entendemos que ofrecer espacios curriculares para el aprendizaje de la escritura académica es un cometido válido y necesario de la educación universitaria desde un enfoque de derechos. En tal sentido, no nos afiliamos a la idea de que no le cabe a la universidad atender los problemas de escritura del estudiantado —según la cual sería competencia de la educación media, escolar o familiar—. Apostamos a estrategias de enseñanza para la mejora de la lectura y escritura académica en el marco del propio curso. Nuestra bibliografía de referencia destaca la importancia de enseñar no solo contenidos conceptuales, sino también el modo de aproximarse a estos contenidos y expresarlos en la producción escrita. Sin perjuicio de incluir cursos específicos para el desarrollo de estas habilidades, vemos la necesidad de incluir este propósito entre los objetivos del propio curso. Las prácticas de lectura y escritura guiadas nos muestran mejoras en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. A introducir las innovaciones nos llevaron las tasas de rezago y desvinculación; a potenciarlas nos llevaron los progresos que veíamos en estudiantes cursantes en general. Las guías docentes y, sobre todo, las retroalimentaciones a las producciones escritas mejoran la calidad de los textos. Mejora también nuestro proceso de enseñanza cuando logramos identificar y explicitar los distintos tipos de dificultades que los textos reflejan. No hay una relación inmediata entre la retroalimentación docente y el progreso en la reescritura —porque tampoco la hay entre enseñanza y aprendizaje—. Sí constatamos la po-

tencialidad de la revisión y la reescritura para mejorar los textos, pero no es un proceso lineal, sino que la revisión puede dar lugar a avances y retrocesos en la producción escrita, dependiendo —en parte— de quien recibe y procesa la retroalimentación. Pensar la evaluación formativa como parte de la propuesta de enseñanza norteó los esfuerzos de readecuación virtual del curso en 2020. La acumulación de experiencias en retroalimentación y de instrumentos de autoevaluación —como la pauta y la rúbrica— nos permitió ampliar la estrategia al conjunto de estudiantes. La estrategia de evaluación formativa que desplegamos en 2018 en los grupos de apoyo fue trasladada a toda la generación en 2020. Incorporamos la posibilidad de la revisión y la reescritura en dos evaluaciones sumativas. De 734 estudiantes que realizaron la primera evaluación escrita, 293 entregaron un ensayo previo (39,9 %), que recibió una retroalimentación docente. Del mismo modo se procedió para la segunda evaluación escrita (de carácter grupal): de 154 subgrupos de estudiantes, 95 entregaron previamente un ensayo (61,6 %) que pudo ser revisado a partir de la retroalimentación. Sin embargo, las innovaciones educativas tienen límites estructurales que impiden desplegar plenamente la potencialidad de las propuestas. Entre estos límites, se destaca el contexto de masificación del aula, dado por la discordancia entre la feliz numerosidad del estudiantado y los insuficientes recursos docentes, la escasa formación didáctica y pedagógica del cuerpo docente y los exiguos incentivos a fortalecerla, dados el detrimento de la función de enseñanza en la universi-

dad frente al auge de la función de investigación con lógica productivista y el escaso presupuesto destinado a la educación en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Aznarez, L., y Montealegre, N. (2018). Escritura académica: Un desafío para la universidad. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 37-42. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/160>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires* [Ponencia presentada]. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/27.pdf>
- Carlino, P. (2003a). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: Tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/172.pdf>
- Carlino, P. (2003b). Reescribir el examen: Transformando el “epitafio” en una llamada a pie de página. *Cultura y Educación*, 15(1). Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/75.pdf>
- Correa, N. H., y Mallada, N. (2011). Rúbrica para la evaluación del trabajo grupal en la oficina privada. Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social. Área de fortalecimiento didáctico.
- Del Rosal, G. (2009). Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 84-102). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Martínez Rojas, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-134. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/284673895/download>
- Morales Ardaya, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf>
- Steiman, J. (2009). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM.
- Unidad de Asesoramiento y Evaluación, Facultad de Ciencias Sociales. (2018). *Indicadores de retención y rendimiento en el Ciclo Inicial. Plan 2009*. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/resultados-por- asignatura-sise/>
- Vardi, I., y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos: Un estudio de caso. *Signo & Seña*, 16, 15-32.
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat*, 17, 89-100.



La ortografía, un breve recorrido hasta formación docente

Orthography, a brief journey to teacher training

Ortografia, um breve trajeto até formação de professores

Carla Custodio

Cledia Rodríguez

Consejo de Formación en Educación - ANEP, Uruguay

carlacustodiamarcelino@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 10/12/2020

Aceptado: 17/02/2021

Citación recomendada

Custodio, C., Rodríguez, C. (2021). La ortografía, un breve recorrido hasta formación docente. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

Este artículo analiza el lugar que ocupa la enseñanza de la ortografía en el sistema educativo uruguayo, por ende, la relevancia que se le confiere al conjunto de normas que regulan la escritura de nuestra lengua, por medio del análisis del espacio destinado en planes y programas desde la educación primaria y secundaria hasta llegar a la formación docente, especialmente la carrera de Idioma Español.

La motivación ha sido describir el recorrido de los contenidos ortográficos desde educación primaria hasta formación docente, especialmente el profesorado de Idioma Español, y explicitar la grieta donde muchos estudiantes sucumben.

Finalmente, promover un original método para dominar la ortografía reflexionando a partir de la experiencia propia.

Palabras clave: ortografía, sistema educativo uruguayo, memoria visual.

Summary

This article analyzes the place occupied by the teaching of orthography in the Uruguayan educational system, therefore, the relevance given to the set of norms that regulate the writing of our language: through the analysis of the space allocated in plans and programs from primary and secondary education to teacher training, especially the Spanish Language career.

The motivation has been to describe the course of the orthographic content from primary education to teacher training, especially Spanish language teachers, and to explain the crack through which many students succumb.

Finally promote an original method to master Spelling reflecting from one's own experience.

Keywords: orthography, Uruguayan educational system, visual memory.

Resumo

Este artigo analisa o lugar ocupado pelo ensino da ortografia no sistema educacional uruguaio, portanto, a relevância dada ao conjunto de normas *que regulam a escrita de nossa língua; através da análise do espaço destinado nos planos e programas desde o ensino fundamental e médio até a formação de professores, especialmente a carreira de Língua Espanhola.*

A motivação tem sido descrever o percurso do conteúdo ortográfico desde o ensino fundamental até a formação de professores, especialmente professores de língua espanhola, e explicar a brecha pela qual muitos alunos sucumbem.

A motivação tem sido entender a trajetória do conteúdo ortográfico e desvelar a fenda por onde vagam e sucumbem alunos e professores, e o alcance falacioso que se dá ao conteúdo dissociado da forma.

Finalmente, promover um método original para dominar a ortografia, refletindo a partir da própria experiência.

Palavras chave: ortografia, sistema educacional uruguaio, memória visual.

Introducción

Hoy puede parecer una anécdota. Se trata de una noticia publicada en el diario *El Observador* el 3 de octubre de 2017 en la que se expone un recurso impugnatorio presentado por un abogado que contenía más de cien errores de ortografía en 11 páginas, lo que hacía del documento un “crimen de lesa ortografía” que no se podía pasar por alto, por más que se invocara la más profunda justicia en sus líneas. *Subrayado* informó: “ASSE pierde apelación por faltas de ortografía del abogado” (ASSE pierde apelación por faltas de ortografía del abogado, 2017). El escrito de apelación presentado en autos exasperó a los cuatro jueces, quienes consideraron que el documento no se condecía con “la dignidad y respeto que merece la justicia”. El caso trascendió a los medios por tratarse de una situación inusitada que daba para un buen debate. ¿Es posible desestimar un escrito por las formas?

Se podría pensar que el relato es parte de alguna anécdota jurídica con el objetivo de inquietar a algún joven letrado. Pero no es así, es genuina y a las pruebas nos remitimos.

No es cómodo ni mucho menos grato para un docente de Idioma Español leer este tipo de noticia que posiblemente haya caído ya en el olvido para la inmensa mayoría. Pero un docente de Español no puede tener conocimiento de tal hecho, dar vuelta la página y pasar a la siguiente.

Camps, Millán, Montserrat y Cabré (2004) afirman que debemos recordar que “aprender a escribir no es aprender ortografía y que, en cambio, la ortografía es un aspecto socialmente importante de la lengua escrita” (p. 38).

La lengua es, en palabras de Saussure, un sistema de signos, una convención social exterior al individuo que es parte esencial del lenguaje. La escritura, por otro lado, “es un sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica [...] Nace como un código subsidiario de la lengua hablada” (Real Academia Española [RAE], 2010, p. 33). En cuanto al término *ortografía*, la RAE lo define como

... la disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones. (p. 41)

En este artículo se presenta, en primer lugar y de manera sintética, el sistema ortográfico del español. En segundo lugar, se exponen los resultados de una encuesta realizada en el Centro Regional de Profesores del Norte Rivera, Uruguay (CeRP del Norte). Posteriormente hacemos un breve análisis de los aspectos ortográficos que figuran en los programas de educación primaria y secundaria.

Finalmente, presentamos una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza de la ortografía basada en el método del psicopedagogo Daniel Gabarró.

El sistema ortográfico del español

Como se explicita en la *Ortografía de la lengua española* de la RAE (2010), la escritura está constituida por signos que representan el lenguaje y por normas que establecen de qué forma debe usarse cada signo. La ortografía, ese conjunto de normas que regulan la escritura, es además una disciplina que describe los elementos de esta.

A lo largo de la historia el sistema ortográfico del español ha pasado por modificaciones. En un primer momento hizo uso del latín, del cual conserva el valor fonológico de algunas letras del alfabeto, para evolucionar al español medieval y llegar al que está establecido en nuestros días. En la actualidad el sistema ortográfico del español está fijado y normalizado.

La RAE (2010) establece que la ortografía

No es un simple adorno, sino condición necesaria para el completo desarrollo de la persona, como individuo y como ser anclado en la sociedad, en la medida en que la escritura es hoy fundamental como soporte del conocimiento y como instrumento



Figura 1: Constituyentes del sistema ortográfico del español.

de comunicación. La ortografía ocupa así un lugar esencial en el sistema educativo, puesto que es indisoluble de la adquisición de las destrezas básicas de la lectura y la escritura, indispensables en la formación elemental de todo ciudadano.

Por todo ello, las sociedades, que comprenden las profundas repercusiones de la adecuada alfabetización de todos sus miembros, conceden a la ortografía una importancia singular, y su correcto dominio se halla asociado a connotaciones positivas. Es la propia sociedad la que recompensa a quienes dominan esta disciplina con una buena imagen social y profesional. Y, en el lado opuesto, es también la sociedad la que valora como faltas los errores ortográficos y quien sanciona a las personas que muestran una ortografía deficiente con juicios que afectan a su imagen y que pueden

restringir su promoción académica y profesional. (p. 23)

Retomando la anécdota citada por el diario *El Observador* y a propósito del valor que concede la sociedad a quienes dominan la ortografía (imagen social y profesional), constatamos que el mencionado abogado tuvo su futuro profesional comprometido, dado que fue llamado por una comisión ad hoc y se le solicitaron datos sobre su trayectoria profesional.

Como afirma Kaufman (1997), “Todos debemos tener la libertad de escribir aquello que queramos escribir, pero si no respetamos ciertas convencionalidades básicas, que facilitan la comunicación, nuestra libertad puede llegar a convertirse en una triste parodia improductiva” (p. 2).

En el esquema de la **figura 1**, basado en la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010), se pueden visualizar los constituyentes del sistema ortográfico del español y la explicación pertinente de cada uno de ellos. Nos acerca a

lo abarcador del universo del que se ocupa tal disciplina, que va desde la acentuación, pasa por el uso de la mayúscula, los signos de puntuación, signos diacríticos, las abreviaturas, hasta incluso el espacio en blanco, etcétera. Si bien no es este el asunto que nos ocupa en este artículo, cabe destacar que el buen uso de la ortografía no se reduce al correcto empleo de tildes, como se puede llegar a pensar desde una perspectiva simplista y errónea. La ortografía es una disciplina profunda, compleja y con un vasto universo de temas para ahondar.

Las faltas de ortografía: ¿una fisura en el sistema educativo uruguayo?

El comienzo del año lectivo 2020 nos encontró en una situación atípica (pandemia por covid-19) que llevó a pensar en mecanismos para apoyar a los estudiantes y hacer el seguimiento que necesitaban. Para ser más exac-

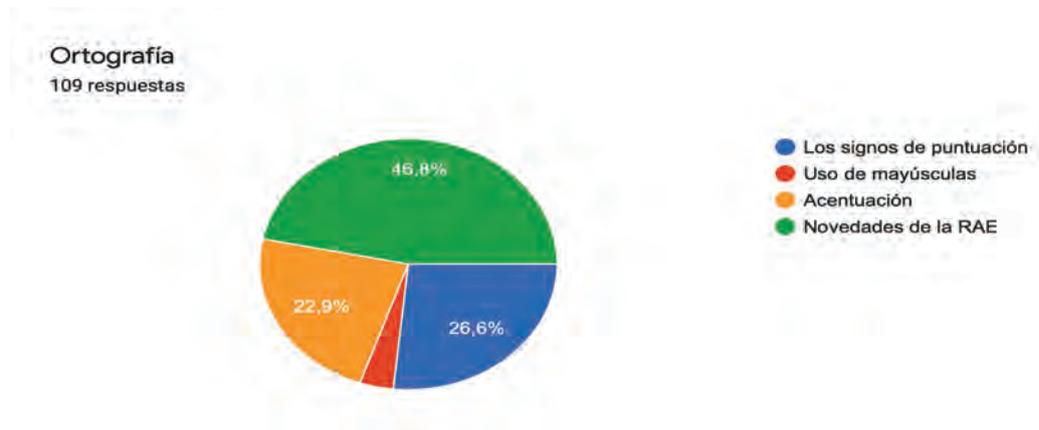


Figura 2: Resultados de la encuesta a estudiantes.

tas, elaboramos una encuesta que fue aplicada a 113 estudiantes del Centro Regional de Profesores del Norte de la ciudad de Rivera.

En ella se tuvieron en cuenta muchos aspectos relacionados no solo con la ortografía, a saber: sintaxis, producción de informes, reseñas y consignas, propiedades del texto, hechos de puesta en página, normas APA y propiedad intelectual (Creative Commons).

El objetivo era conocer las dificultades y los intereses de los estudiantes para luego organizar un cursillo a fin de asistirlos en los aspectos que, según la encuesta, se requerían. No obstante ello, nuestro interés estaba dirigido a la ortografía con miras a elaborar un proyecto pedagógico para llevar a cabo con estudiantes de nivel terciario, dado que nuestra experiencia como profesoras nos ha demostrado la falencia que hay en este sentido. De los encuestados, el 64,2 % son estudiantes de primero, el 22 % de segundo, un 9,2 % de tercero y un 4,6 % de cuarto. De las doce especialidades presentes en el CeRP del Norte participaron en la encuesta un 20,7 % de estudiantes de Derecho, 18 % de Español, 13,5 % de Ciencias Biológicas y las demás especialidades estuvieron divididas en forma relativamente equitativa.

La primera pregunta estaba relacionada con la ortografía. Debían marcar, de acuerdo a sus necesidades, una de las siguientes opciones: signos de pun-

tuación, uso de mayúsculas, acentuación y novedades de la RAE. Como puede verse en la **figura 2**, el 46,8 % de los estudiantes consideraron menester el aprendizaje de las novedades de la RAE. Ese ítem está integrado por las modificaciones ortográficas de 2010.

Juzgaron necesario el aprendizaje de la elaboración de informes, consignas y reseñas, respectivamente. En las demás preguntas, las opciones estuvieron divididas en “me interesa” o “no me interesa”. Los intereses estuvieron plasmados en los hechos de puesta en página, las normas APA, las propiedades del texto y textos explicativos y argumentativos.

Luego de cuantificar los resultados de la encuesta, nos encontramos con que un alto porcentaje de los estudiantes eligen las novedades de la RAE por sobre el uso de tildes, signos de puntuación, etcétera (**figura 2**). Posteriormente, en clase les preguntamos a muchos si consideraban tener faltas de ortografía, a lo que raudamente y sin dudar nos respondieron: “Sí, tal vez algunas”.

Compartimos el sentimiento de impotencia y duda acerca de cómo actuar frente a las dificultades ortográficas que tienen los estudiantes cuando ingresan a formación docente. Si bien sabemos que la ortografía siempre estuvo presente en el ámbito educativo, somos testigos del protagonismo que ha tenido lo que se considera un

“problema”: la cantidad de errores que cometen los estudiantes.

Paredes (1997) afirma que las dificultades en el aprendizaje de la ortografía se deben a motivos *sociales*, “falta de estima de la sociedad y sobrevaloración de las materias instrumentales y tecnológicas en detrimento de las humanísticas”; motivos *escolares*, “monotonía y tediosidad en los ejercicios ortográficos y en las propuestas de corrección y didáctica tradicional de la ortografía”, y motivos *individuales*, “características psicológicas del alumno y rechazo de la arbitrariedad que suponen determinados aspectos de la ortografía” (p. 614). En este sentido estamos de acuerdo en que estos tres aspectos (sociales, escolares e individuales) contribuyen a que el aprendizaje de la ortografía sea, muchas veces, más desalentador que gratificante.

De alguna manera la ortografía tiene valor social para algunos, pero ha perdido prestigio ya que personas de distintos estratos sociales cometen errores recurrentes, como también los medios de comunicación, en los que se observa de forma alarmante una creciente desidia en el trato de la norma. Sumado a esto, varios sectores de los distintos profesorados (por ejemplo, ciencias exactas) actúan con indiferencia frente a los errores. Hemos sido testigos de aseveraciones tales como (sic): “No importa si Foucault lo escribe con cuatro letras /Fucó/”. Advertimos que en ningún momento de esta carrera (Idioma Español), a lo

largo de sus cuatro años, es la ortografía un contenido de los planes de estudios; somos testigos de la primacía del contenido en detrimento de la forma para estudiantes y docentes. Todo lo expuesto nos lleva a plantearnos desde nuestro rol una intervención pedagógica que conduzca a revertir esta situación.

Presentación y breve análisis de los programas

En la búsqueda de una respuesta a la pregunta ¿qué lugar ocupa la ortografía?, hemos buceado en planes y programas. En este sentido, presentamos y analizamos el lugar que ocupa

la enseñanza de las reglas que rigen la escritura como contenido en educación primaria y secundaria. Cabe aclarar que hemos dejado fuera de este análisis los planes y programas de UTU, pues los estudiantes que transitan por ese subsistema difícilmente opten al final del ciclo por la carrera docente, más bien se inclinan hacia carreras o cursos técnicos.

Educación primaria

El programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2008) establece el lugar que le consigna a la ortografía: La ortografía es uno de los componentes del lenguaje escrito, pero no el único, ni el más im-

portante. Tampoco se trata de entender que la ortografía es irrelevante y que hay que dejarla de lado. Es un conjunto de convenciones normativas que regulan el componente grafemático de una Lengua. La norma ortográfica es un instrumento que otorga determinado poder o estatus social al usuario, por lo tanto, enseñarla es una ocupación de la Escuela. [...]

Habría que replantear el estatus otorgado a la ortografía, como así también renovar las prácticas de enseñanza, de evaluación y corrección. (p. 48)

Contenidos

Primer año	<p>★★ Segmentación de palabras. ★★ Las mayúsculas y el punto final. ★★ La correspondencia fonográfica: relación grafema-fonema. ★★ La “r” al principio de palabra y entre vocales. ★★ La escritura alfabética. - Letra imprenta y cursiva (los cuatro caracteres). - Las consonantes y las vocales</p>
Segundo año	<p>★★ La escritura convencional. La relación grafema-fonema. - La “c” en su doble valor y las relaciones con la “s”, “z” y “q”. - La “h” en su valor cero. - La “g” en todos sus valores. - Los grupos de grafemas con igual valor (b-v; ll-y)</p>
Tercer año	<p>★★ Los signos de exclamación e interrogación. ★★ Las reglas ortográficas: - el prefijo “bi”; - la “h” delante de diptongo; - el cambio de “z” por “c” en plurales y diminutivos; - el verbo hacer y sus derivados; - “mp”, “mb”; - la secuencia consonántica /mb/ y sus representaciones grafemáticas “mb” y “nv”; - ★★ el uso de la “w”; - ★★ la coma en la enumeración. ★★ Los parónimos</p>
Cuarto año	<p>★★ La coma en la aclaración. ★★ El tilde: - en palabras graves, agudas, esdrújulas y sobreesdrújulas. - en palabras con hiato y diptongo. ★★ La “b” en pretérito imperfecto. ★★ El uso de las comillas. ★ Los verbos impersonales. ★★ Los paréntesis y corchetes</p>
Quinto año	<p>★★ El tilde diacrítico. ★★ Los puntos suspensivos. ★★ El punto y coma. ★★ Los grupos consonánticos: (“gn”, “mn”, “nn”, “ct”, “cc”, “ns”, “bs”). ★★ La combinación “ad”</p>
Sexto año	<p>★★ Las combinaciones: - “sc”, “pc”, “xc”. - verbos “haber”, “hacer” y sus compuestos. - verbos “andar”, “estar”, “tener” en pretérito perfecto simple.</p>

Cuadro 1: Extraído del programa de CEIP (2008).

Primer año	<p>La palabra - Observación de los morfemas constitutivos y de sus diferencias léxico-sintácticas. - El sistema fonemático español. - El sistema grafemático. El uso del diccionario. - Acentuación. Grupo acentual. Acento en la palabra. Sílabas. Diptongo. Hiato. Usos del tilde</p> <p>La puntuación (el punto, los puntos suspensivos, los signos de interrogación, los signos de exclamación)</p>
Segundo año	.-.-.-.-.-
Tercer año	.-.-.-.-.-

Cuadro 2: Extraído del Programa de Idioma Español (2006).

pronunciar la palabra +	Imagen visual +	sensación placentera =	escritura correcta
-------------------------	-----------------	------------------------	--------------------

Cuadro 3: Extraído y adaptado de Gabarró (2011, p. 10).

En una primera lectura del programa de CEIP (2008) observamos que hay una aparente paradoja cuando dice que la ortografía “es uno de los componentes del lenguaje escrito, pero no el único ni el más importante”. Sin embargo, los contenidos ortográficos, a lo largo de todo el ciclo escolar, están distribuidos con una frecuencia y profundización relativamente aceptables.

No se desconoce la importancia social de la ortografía, pero en más de un pasaje se insiste en rever su estatus, así como también en actualizar las prácticas de enseñanza. De igual forma, apreciamos en los contenidos que varios elementos de la ortografía están presentes durante los seis años: segmentación de palabras, reglas ortográficas, signos de puntuación, usos de las comillas, diferentes combinaciones, etcétera.

Educación secundaria

Como puede constatar en el **cuadro 2**, en educación secundaria el lugar otorgado a la ortografía es menor y está concentrado en el primer año. Además, no hay profundización en el contenido de lo que se pretende enseñar.

Dicho esto, estamos en condiciones de afirmar que el estudiante llega a formación terciaria con un bagaje de conocimientos ortográficos relativamente escasos. Más aún si tenemos en cuenta que el primer año de educación secundaria es el último en el que acceden a la enseñanza sistematizada de la ortografía.

Por otra parte, no podemos pasar por alto otros factores como los que establece María del Rosario Díaz (2008), quien destaca que “el éxito ortográfico depende del correcto desarrollo de los ámbitos perceptivos, motivacionales, de memoria, atencionales, lingüísticos, de representación mental y de razonamiento” (p. 3). Esta auto-

ra señala que, como consecuencia del aumento de las faltas ortográficas en todos los sectores sociales, así como en los medios de comunicación, la ortografía perdió prestigio. A ese descrédito social se suma el desinterés de los profesores frente a los errores ortográficos de los alumnos (Carratalá, 2002, en Díaz, 2008).

Asimismo, Díaz (2008) agrega que “el contacto con una gran variedad de textos y su utilización en situaciones significativas ayuda a desarrollar la competencia lingüística de los alumnos, permitiendo la fijación visual de la ortografía de las palabras y la asimilación de su significado contextual” (p. 3).

Además, la insistencia en el aprendizaje memorístico de la ortografía, “la ejercitación a partir de la norma presentada, así como en la realización de dictados que, más que un instrumento al servicio del aprendizaje ortográfico, solo han servido para controlar el número de palabras erróneamente escritas” (p. 3).

Resumiendo lo planteado, estamos en condiciones de afirmar por un lado que la enseñanza sistematizada de la ortografía en nuestro país de alguna forma está en deuda con la sociedad. Por último, creemos que es el momento de replantearnos este tema y revalorizar la ortografía como “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (RAE, 2001), tema que resulta sumamente relevante en cuanto a su relación con el significado y la comprensión de nuestra condición de docentes.

Una nueva mirada al viejo dilema: ¿cómo enseñar ortografía?

La enseñanza de la ortografía ha pasado por diferentes enfoques, entre ellos el tradicional, el socioconstructivista, el comunicativo o funcional y, por úl-

timo, la programación neurolingüística (PNL).

Según Catalá (en Fernández-Rufete, 2015), la enseñanza de la ortografía en el *enfoque tradicional* “no consigue fijar el aprendizaje de los alumnos, [...]. Determinadas prácticas, en vez de prevenir los errores ortográficos, contribuyen a fijarlos” (p. 1).

Por otro lado, en el *enfoque socioconstructivista*, Fernández-Rufete (2015), pretende alejarse de la visión tradicional y fundamenta “la adquisición de la ortografía en la construcción comunicativa donde los errores se transforman en un elemento para aprender, una enseñanza vinculada a procesos de comprensión y producción textual” (ibíd., p. 10).

Ya en el *enfoque comunicativo y funcional*, “se proponen situaciones comunicativas para que los alumnos pongan en juego sus conocimientos” (ibíd., p. 10).

En la PNL encontramos a Daniel Gabarró (2011), psicopedagogo español que en el año 1996 presentó una propuesta didáctica para reducir significativamente las faltas de ortografía. Asevera este autor que “comprender cómo dominar la ortografía nos servirá para saber cómo debemos enseñar” (ibíd., p. 7). Desde una perspectiva distinta de la tradicional y enfocado en el proceso mental que realizan las personas que poseen buena ortografía, estableció un nuevo método de enseñanza que garantiza, según él, la reducción en hasta un 80 por ciento las faltas ortográficas.

Gabarró (2011) asegura que aunque la escritura de una palabra pueda explicarse a partir de la norma, las personas con buena ortografía solamente acuden a esta en caso de dudas y no es esa su primera opción. Una persona con buena ortografía realiza un tipo de proceso mental diferente del que sigue quien tiene mala ortografía.

Según este autor, ese proceso se resume como en el Cuadro 3.

Dicho en otras palabras: dudar sobre la escritura (sensación incómoda); ver la palabra, ya sea en la mente, o escribir sus posibles formas en el aire o en “la punta” de la hoja; elegir de esas opciones la que produce una sensación de bienestar y seguridad (¡es así!) y luego escribirla.

En otros términos, ante la duda el estudiante aplica la memoria visual y “guarda” la palabra en su diccionario mental, lugar al que podrá recurrir en el futuro con plena certeza y fiabilidad. Gabarró (2011) afirma: “en realidad se equivocan porque no hacen el gesto mental correcto, no ‘ven’ las palabras en su mente antes de escribirlas” (p. 12). En este sentido establece que la gran misión del docente es enseñar a “ver” las palabras en la mente.

Basadas en esta propuesta de enseñanza, diferente de la que se ha venido desarrollando en nuestras aulas, vamos a llevar adelante un proyecto en nuestras instituciones (pensado para el año 2021) con estudiantes de nivel terciario, convencidas de que usando la estrategia adecuada podemos revertir las faltas de ortografía, y que esa estrategia tiene su fundamento en el desarrollo de la memoria visual.

A modo de síntesis

Por lo menos seis años separan a los estudiantes de nivel terciario de la última aproximación sistemática y formal a la ortografía —esto si consideramos que el estudiante prosigue sus estudios de forma ininterrumpida—, una situación algo inverosímil desde hace bastante tiempo, que testificamos desde nuestro rol docente.

Por otro lado está lo establecido por la *Ortografía* de la RAE (2010): “Es la propia sociedad la que recompensa a quienes dominan esta disciplina con una buena imagen social y profesional [...] y quien sanciona a las personas que muestran una ortografía deficiente con juicios que afectan a su imagen y que pueden restringir su promoción académica y profesional” (p. 23). Es posible que como parte del sistema educativo debamos replantearnos la relevancia que le conferimos a la enseñanza de la lengua en general y de la ortografía en particular.

Por otra parte es necesario dar a conocer cabalmente la ortografía, erradicando la restringida idea de que esta se circunscribe a tildes y uso de la h, dejando de lado confusiones, signos de puntuación (en general se usan solamente dos: el punto y la coma).

De nuestra experiencia como docentes surge que muchos estudiantes y

profesionales de la educación ignoran las más de doce funciones de la coma (a modo de ejemplo), signos diacríticos, signos auxiliares, uso distintivo de mayúsculas y minúsculas, etcétera. De igual modo estamos convencidas, porque lo hemos aplicado en nuestras clases siguiendo al método Gabarró, de que desarrollar la estrategia mental adecuada conduce a que nuestros estudiantes logren superar las “faltas de ortografía” para alcanzar finalmente un avance cualitativo en este sentido. Creemos además que el sistema educativo debe dar señales claras y contundentes sobre la envergadura de la ortografía, para lo cual debe incluir en el currículo la enseñanza de esta mediante cursillos y seminarios en formación docente.

Por nuestra parte, hemos planificado llevar a cabo (año 2021-2022) un proyecto en las instituciones en las que nos desempeñamos como docentes de Lingüística, Lengua y Gramática Histórica (CeRP del Norte e Instituto de Formación Docente de Rivera [IFD]) para poner en práctica la propuesta de Gabarró. Pretendemos trabajar en este sentido en el Departamento de Idioma Español, de forma mancomunada con los demás departamentos académicos de las instituciones mencionadas.

Referencias bibliográficas

- ASSE pierde apelación por faltas de ortografía del abogado. (2017, setiembre 30). *Subrayado*. Recuperado de <https://www.subrayado.com.uy/asse-pierde-apelacion-faltas-ortografia-del-abogado-n71113>
- Bello, C. (2017, octubre 3). Lea el escrito del abogado de ASSE que contiene más de 100 faltas garrafales. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/lea-el-escrito-del-abogado-de-asse-que-contiene-mas-de-100-faltas-garrafales-20171031100>
- Camps, A., Millán, M., Montserrat, B., y Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía* (3.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Díaz, M. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio*, 33(18), 43-50.
- Fernández-Rufete Navarro, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24.
- Gabarró, D. (2011). *Dominar la ortografía: El secreto para enseñar ortografía*. Lleida: Boira.
- Kaufman, A. M. (1997). ¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista? *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades Segunda época*, 7, 26-40.
- Paredes, F. (1997). La ortografía: Una visión multidisciplinar. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Programas

- ANEP. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria.
- CODICEN. (1996). Programas. Plan 1996. Ciclo Básico de Educación Media. 1.º año. Montevideo, CODICEN.
- CODICEN. (1996). Programas. Plan 1996. Ciclo Básico de Educación Media. 2.º año. Montevideo, CODICEN.
- CODICEN. (1996). Programas. Plan 1996. Ciclo Básico de Educación Media. 3.º año. Montevideo, CODICEN.
-





Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade

Procesos motivacionales de los estudiantes del curso de Pedagogía y sus relaciones para la permanencia en la universidad

Motivational processes of Pedagogy course students and their relationships for the stay at the university

Lorena Machado

Bettina Steren

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil.

lorena.nascimento@edu.pucrs.br

Historia Editorial

Recibido: 13/4/2021

Aceptado: 26/4/2021

Citación recomendada

Macahado, L., Steren, B. (2020). Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumo

Processos de ajustes e de transformação da educação superior têm se estruturado através da expansão, do acesso e políticas no Brasil. Tendo em vista que tais políticas estimulam o ingresso de pessoas de segmentos sociais desfavorecidos, as instituições se encontram diante de grandes desafios no atendimento desses estudantes. Portanto, se faz necessário analisar as condições de permanência dos estudantes, em todo o contexto que estão inseridos, a partir dos fatores da motivação, pois segundo Huertas (2001), a motivação é sempre fruto de uma interação entre a pessoa e o ambiente e pode ser gerada por necessidades e interesses, ou por processos externos. Para tanto, o estudo aqui proposto buscou identificar quais aspectos do processo motivacional dos estudantes do curso de Pedagogia tem relação com a sua permanência na educação superior, através de uma pesquisa quanti-quali, que utilizou um instrumento composto de dois questionários (sócio demográfico e questões sobre permanência) e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (Vallerand et. al, 1992, escala do tipo lickert), com 90 estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição comunitária no sul do Brasil. A análise constatou que os processos motivacionais dos estudantes estão envolvidos por aspectos intrínsecos. Foram identificadas como principais fatores de influência na permanência as relações com a formação profissional e expectativa com relação à valorização da profissão escolhida. Destaca-se a presença muito forte de estudantes trabalhadores, de famílias com pouca escolaridade, de mulheres, de baixa renda e chefes de família que caracterizam essa amostra, bem como a não participação dos estudantes na vida acadêmica e sua integração universitária. Esse estudo inicia uma reflexão sobre as políticas institucionais que podem subsidiar a assistência aos estudantes, de modo a contribuir para a permanência e a equidade na educação superior. Além de estimular o desenvolvimento, de estratégias institucionais em relação à redução do abandono, com especial atenção para a heterogeneidade dos perfis de acesso do estudante universitário.

Palavras-chave: processos motivacionais, educação superior, permanência, discentes.

Resumen

Los procesos de ajuste y transformación de la educación superior se han estructurado a través de la expansión, el acceso y las políticas en Brasil. Dado que dichas políticas fomentan el ingreso de personas de segmentos sociales desfavorecidos, las instituciones enfrentan grandes desafíos para atender a estos estudiantes. Por tanto, es necesario analizar las condiciones de permanencia de los estudiantes, en el contexto en el que se insertan, a partir de los factores de motivación, pues según Huertas (2001), la motivación es siempre el resultado de una interacción entre la persona y el medio ambiente y puede ser generada por necesidades e intereses, o por procesos externos. Para ello, el estudio aquí propuesto buscó identificar qué aspectos del proceso motivacional de los estudiantes, en el curso de Pedagogía, están relacionados con su permanencia en la educación superior, a través de una investigación cuanti-cuali, que utilizó un instrumento compuesto por dos cuestionarios (sociodemográficos y cuestiones de permanencia) y la Escala de Motivación Académica (EMA) (Vallerand et. al, 1992, escala lickert), con 90 estudiantes en el curso de Pedagogía en una institución comunitaria en el sur de Brasil. El análisis encontró que los procesos motivacionales de los estudiantes están involucrados por aspectos intrínsecos. Los principales factores que influyeron en la permanencia fueron la relación con la formación profesional y las expectativas sobre la valorización de la profesión elegida. Cabe destacar la presencia muy fuerte de estudiantes trabajadores, familias con poca educación, mujeres, personas de bajos ingresos y jefes de familia que caracterizan a esta muestra, así como la no participación de los estudiantes en la vida académica y su integración universitaria. Este estudio inicia una reflexión sobre las políticas institucionales que pueden subsidiar la asistencia de los estudiantes con el fin de contribuir a la permanencia y equidad en la educación superior. Además de estimular el desarrollo de estrategias institucionales en relación con la reducción de la deserción, con especial atención a la heterogeneidad de los perfiles de acceso de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: procesos motivacionales, educación superior, permanencia, estudiantes.

Abstract

Higher education adjustment and transformation processes have been structured through expansion, access and policies in Brazil. In view of the fact that such policies encourage the entry of people from disadvantaged social segments, the institutions are facing great challenges in serving these students. Therefore, it is necessary to analyze the conditions of permanence of the students, in the entire context that they are inserted, from the motivation factors, because according to Huertas (2001) motivation is always the result of an interaction between the person and the environment and it can be generated by needs and interests, or by external processes. To this end, the study proposed here sought to identify which aspects of the motivational process of students in the Pedagogy course are related to their permanence in higher education, through a quanti-quali research, which used an instrument composed of two questionnaires (socio-demographic and questions about permanence) and the Academic Motivation Scale (EMA) (Vallerand et. al, 1992, lickert scale), with 90 students in the Pedagogy course at a community institution in southern Brazil. The analysis found that the motivational processes of students are involved by intrinsic aspects. The main factors influencing permanence were the relationship with professional training and expectations regarding the valorization of the chosen profession. It is worth noting the very strong presence of working students, families with little education, women, low income and heads of family that characterize this sample, as well as the non-participation of students in academic life and their university integration. This study initiates a reflection on the institutional policies that can subsidize the assistance to students, in order to contribute to the permanence and equity in higher education. In addition to stimulating the development of institutional strategies in relation to reducing dropout, with special attention to the heterogeneity of university student access profiles.

Keywords: motivational processes, higher education, permanence, students.

Introdução

O compromisso para a qualidade da educação superior envolve atores institucionais e suas implicações, como os professores, estudantes, as unidades acadêmicas, mas principalmente os gestores. Todos devem ser considerados com igualdade nesse processo, mas é importante ressaltar que as instituições que obtêm maiores resultados na promoção da qualidade do ensino são

as instituições que conseguem aliar ações de permanência com equidade. A reconfiguração das universidades, a partir das características dos estudantes em contextos emergentes, necessita ser tema constante de diversas pesquisas e estudos na pós graduação no Brasil, por se tratar de um tema relevante e de um campo onde ocorrerem muitas mudanças, não só pelas proposições de políticas públicas favorecendo o ingresso no tão sonhado curso superior, como também por

uma maior valorização, por parte da população até então excluída, com a possibilidade de dar continuidade aos estudos e da necessidade de uma formação mais especializada.

Alguns estudos (Castejón, Ruiz e Arriaga, 2015; Davoglio, Lettnin, Santos e Nascimento, 2015; Guerrero, 2014; Santos, Morosini e Cofer, 2014) apontam os principais fatores para a permanência na educação superior e que têm relação direta com o esforço pessoal do estudante, características

sociais e demográficas, bem como sobre a adaptação à vida acadêmica, visando o aumento da possibilidade de concluir a graduação. Desta forma, esses estudos citam, como principais fatores: a) socioeconômicos; b) pessoais; c) culturais; d) acadêmicos, e e) institucionais. Sendo que o fator acadêmico, presente na maioria dos estudos, apresenta “subfatores” que interferem na permanência do estudante, como metodologias /estratégias pedagógicas, dificuldades de aprendizagem, currículo do curso, satisfação com as notas e relação com professores.

Nesse contexto, é importante também salientar, que a integração institucional é um fator que se mostrou presente em muitos estudos e que, conforme Martinez e Blanco (2015), a *deserção* temporária tem forte relação com a instituição e com situações que o estudante não consegue resolver sozinho. Destaca-se, portanto, relevância da adaptação e integração do estudante com o ambiente social e acadêmico, como fator de contribuição para a permanência na universidade, o que vem sendo apontado por Tinto (1975) com a teoria de integração social e acadêmica. Compreendendo, nessa perspectiva, a importância da participação dos estudantes nas atividades extracurriculares (palestras, oficinas, teatros, música, aulas abertas, entre outras) como importante fator de influência na integração e, conseqüentemente, na permanência estudantil.

Percebe-se, nesse espectro, a necessidade de pesquisadores investirem nesta área, não só com a perspectiva de desenvolverem estudos, como contribuir, significativamente, para que todas essas reflexões tenham suas respostas, bem como para que políticas públicas, desenvolvidas nos últimos anos, venham se concretizar em ações reais de acesso, permanência e equidade. Esse artigo visa contribuir com a reflexão sobre as condições dos estudantes de um curso de pedagogia em contextos emergentes, a partir da análise das características destes estudantes, apresentando um recorte dos

dados de uma pesquisa de mestrado de uma das autoras.

Compreendendo os processos motivacionais e a permanência na educação superior

A motivação humana entende-se como um processo de ativação e orientação da ação humana e, como tal, deve conter uma série de estados e fases de caráter cíclico que estão em contínuo fluxo, em crescimento ou declive, e que intervêm na sua atuação. Se incluem nesse processo motivacional todos aqueles fatores cognitivos e afetivos que influenciam a eleição, direção, magnitude e qualidade de uma ação (Huertas, 2001). Motivação relaciona-se com o desejo de exercer altos níveis de esforço em direção a determinados objetivos, condicionados pela capacidade de satisfazer algumas necessidades individuais. Podemos dizer que as principais características básicas da motivação são que ela é um fenômeno individual, ou seja, somos únicos e devemos ser tratados com tal; que a motivação é multifacetada depende tanto do estímulo como da escolha do comportamento empregado. Outra característica encontrada é que não podemos medir a motivação diretamente, medimos o comportamento motivado, ação e forças internas e externas que influenciam na escolha de ação, pois a motivação não é passível de observação.

Nessa perspectiva, compreende-se a complexidade das relações nos processos motivacionais de cada sujeito, pois como afirmam Santos, Antunes e Schmitt (2010):

O simples fato de considerar a motivação enquanto processo já remete à teoria da complexidade, visto que não há como compreender o “processo” sem considerar uma vasta rede de inter-relações pessoais, em que múltiplos fatores, entendidos como partes, interferem no todo. (p. 23)

Sendo assim, os motivos que orientam as ações de cada sujeito são influenciados e se estabelecem nas diferentes circunstâncias sociais em que ele está inserido, pois da mesma forma que ele altera o meio com sua ação, motivada ou não, ele é constantemente influenciado por ele.

Dentre as concepções teóricas de motivação, uma das principais é a teoria da autodeterminação (TAD) (Self Determination Theory [SDT]), elaborada por Deci e Ryan na década de 1970 e divulgada em muitos estudos, desses autores, a partir da década de 80, que tem como base o estudo dos componentes de motivação intrínseca e de motivação extrínseca.

Ela é entendida como uma macro teoria da motivação humana e aborda questões básicas como o desenvolvimento da personalidade, auto-regulação, necessidades psicológicas universais, objetivos de vida e aspirações, energia e vitalidade, processos inconscientes, as relações de cultura para motivação e o impacto de ambientes sociais sobre a motivação, afeto, comportamento e bem-estar (Deci e Ryan, 2008). Seu foco de análise reside na orientação dos motivos que dirigem os comportamentos, estabelecendo para esses diferentes lócus de causalidade: o interno e o externo, ou seja, orientações motivacionais que se referem à forma como as pessoas orientam suas ações e comportamentos, com vistas à satisfação das necessidades básicas (Deci e Ryan, 2008). Desse binômio surgem as duas principais orientações motivacionais que fundamentam a teoria – a motivação intrínseca e a extrínseca.

A motivação extrínseca, ou controlada, consiste na regulação externa, em que o comportamento do indivíduo é em função de contingências externas, de recompensa ou punição. Nesse caso, também experimentam a pressão do pensar, sentir ou agir de determinada maneira, ou seja, é regulada por um motivo de aprovação, evitar a vergonha ou fatores de autoestima (Deci e Ryan, 2008). Inicialmente, Deci e Ryan (2008) teorizaram a motivação intrínseca em um único

constructo e a motivação extrínseca em quatro tipos de motivação, a saber: regulação externa, introjetada, identificada e integrada. Ou seja, ordenados de uma regulação menos autônoma, unicamente por consequências externas, recompensas ou punições, para uma mais autônoma, que visa alcançar um objetivo intrínseco, mas ainda não inerente, como a motivação intrínseca.

A motivação intrínseca corresponde a um comportamento tipicamente autodeterminado, no qual o interesse por uma atividade está pautado pela livre escolha, pela espontaneidade e pela curiosidade, também chamada de motivação autônoma. As pessoas se identificam com o valor de uma atividade e teriam a integrado em seu sentido. O empenho dedicado para a realização de uma atividade não está vinculado com as contingências externas e com recompensas, mas sim, com as características inerentes à própria atividade, a vontade e satisfação na realização das ações (Deci e Ryan, 2008). Ela estimula o sujeito a fazer algo que seja prazeroso ou agradável, através de uma ação espontânea, permitindo assim um nível alto da satisfação de suas necessidades psicológicas básicas.

Com relação à permanência na educação superior, o abandono foi um dos problemas mais abordados nas instituições de educação superior em toda a América Latina e de outros países (Cabrera, Nora e Castañeda, 1992; Castejón, Ruiz e Arriaga, 2015; Davoglio, Lettnin, Santos e Nascimento, 2015; Santos, Morosini e Cofer, 2014; Schmitt, 2015). Através desses estudos e investigações, percebe-se um número significativo de estudantes que não conseguem terminar faculdade, com consequências sociais importantes associadas a este fenômeno. Muitos desses estudos abordam a perspectiva do abandono estudantil, outros se detêm na perspectiva da retenção, como permanência do estudante até completar a graduação. Schmitt (2015) aponta que as diferentes tradições de pesquisa, nos diferentes contextos geográficos, geram dualidade na abordagem desse fenômeno. Ele diferencia:

... conceito de evasão, que se associa à busca por compreender as causas das perdas estudantis, seja a partir do conceito de permanência, que se direciona para os aspectos positivos relacionados aos motivos que levam os estudantes a permanecer em suas instituições e/ou cursos de origem. (Schmitt, 2015, p. 12)

O autor ainda esclarece que nos Estados Unidos, por exemplo, os estudos focam na necessidade de estimular a permanência (persistência) e o sucesso acadêmico, apesar de que “as teorias e modelos explicativos estiveram focadas, sobretudo, na capacidade das instituições em reter a maior parcela possível de seus estudantes (*student retention*)” (Schmitt, 2015, p. 13). Já no contexto latino-americano, há predominância de detectar as causas da “*deserción* ou *abandono*, bem como, no desenvolvimento de estratégias de minimização e combate ao abandono estudantil” (ibíd.) e que dessa mesma forma foi percebida no Brasil durante algum tempo. Hoje, a maior parte das pesquisas, objetiva em analisar os fatores, bem como desenvolver estratégias para minimizar as consequências do abandono estudantil, dando maior ênfase nos aspectos da permanência visando aumentar os índices de conclusão na.

Vicent Tinto, professor em Educação e Sociologia da Universidade de Chicago, foi um dos pioneiros nesses estudos, onde analisou diferentes aspectos relacionados à permanência de estudantes e no impacto das comunidades de aprendizagem sobre o crescimento e a realização dos alunos. O autor argumenta que quando as pesquisas sobre esse tema iniciaram, a responsabilidade era apontada sobre o estudante, reflexo apenas das condições do indivíduo: falta de capacidade, de disposição, de motivação (Tinto, 2006). O abandono era visto como se o estudante tivesse falhado, não a instituição. O ponto de vista sobre a permanência do estudante começou a mudar a partir da década de 70, ele foi o primeiro a estabelecer um mo-

delo longitudinal (Tinto, 1993) com conexões entre meio ambiente social e acadêmico, o indivíduo em suas relações com esses, ao longo de diferentes períodos de tempo, especialmente, durante o primeiro ano da faculdade. Em 1975, Tinto publicou seu modelo de persistência de estudantes universitários. Este modelo inclui os objetivos do aluno a prosseguir os estudos e compromissos institucionais, e sugere que o estudante carrega uma série de atributos antes de entrar na graduação e assim que o estudante é admitido, um número de fatores (sistema social, professores e grupo de pares) afetará o seu desenvolvimento intelectual.

Tinto (1975) argumenta que, infelizmente, a maioria das instituições ainda não foi capaz de traduzir para ações concretas o que já se sabe sobre a permanência dos estudantes e afirma:

... uma coisa é entender porque os alunos saem, outra coisa é saber o que as instituições podem fazer para ajudar os alunos a ficar e ter sucesso. Saída não é imagem espelhada de ficar. Saber por que os alunos saem não nos faz dizer, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. (Tinto, 1975, p. 06) (Tradução livre).

Por isso é de suma importância que além dos estudos teóricos sobre a permanência se possa também subsidiar as instituições no que elas podem (e devem) fazer para ajudar os estudantes a terem sucesso acadêmico. Pois segundo o autor, no mundo real o que importa de verdade, não são apenas as teorias, mas como elas ajudam a mudar a realidade em questões práticas, sobre a permanência na educação superior.

Análise e discussão dos dados

Esse estudo foi realizado com 90 estudantes de um curso de Pedagogia noturno de uma instituição comunitária, de uma população de 128 estudantes matriculados. As informações

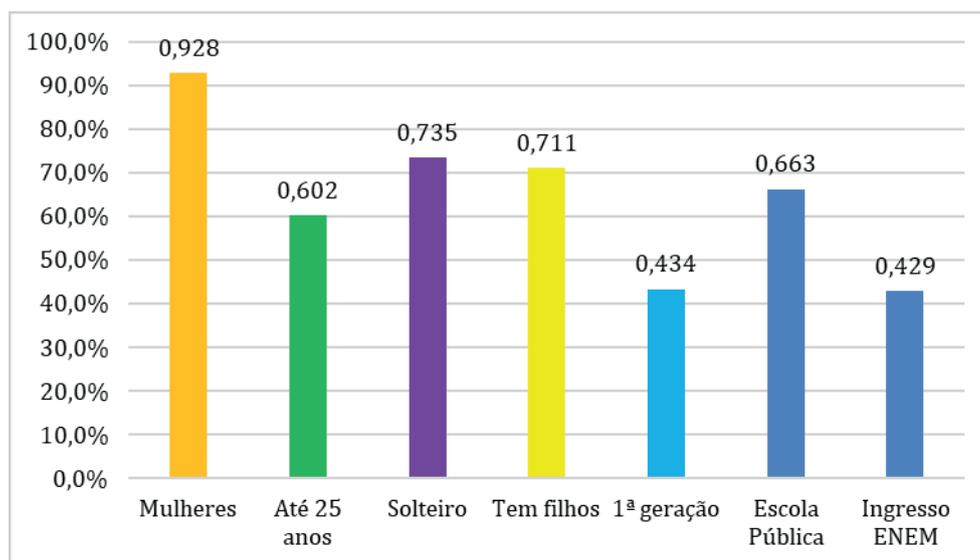


Figura 4: Caracterização da amostra com dados sociais.
Fonte: Construído pelas autoras.

sociodemográficas levantadas foram analisadas, através de análise descritiva de frequência com auxílio do SPSS, e organizados graficamente alguns dados que caracterizam os sujeitos dessa pesquisa. Quanto ao *sexo*, dos 90 estudantes universitários que participaram do estudo, apresenta predomínio de mulheres com 92,8% e apenas 7,2% homens. Esses resultados corroboram com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), os quais apontam que as vagas são, majoritariamente, preenchidas por mulheres nos cursos de licenciaturas que ocupam 71,1% dessas vagas. Quanto à *faixa etária* a maioria dos estudantes tem até 25 anos (60,2%), sendo a idade média da amostra feminina de 28 anos e masculina de 22 anos. Mas, não se pode ignorar, os dados com relação a estudantes acima dos 30 (23,3%), o que nos mostra que existe uma parcela da população que está procurando a universidade, ou retomando os estudos, depois da faixa etária considerada adequada, após o término do ensino médio.

Duas características que chamam a atenção e apontam uma relação com os dados sobre o sexo dos sujeitos, são o *estado civil* 73,5% solteiros e 71,1% *tem filhos*. Visto que 92% são mu-

lheres, podemos inferir que os estudantes desse curso são compostos de mulheres, solteiras com filhos. Outro dado que, comparado com os dados do Censo Demográfico (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010), apontam relação, pois no Brasil o número de famílias monoparentais femininas (com ou sem parentes) cresceu para 17,4% nas áreas urbanas, enquanto o de masculinas foi para 2,4% no levantamento do último censo.

Outras características, atentam para a mudança no perfil do estudante da educação superior, que vem sendo alterado significativamente, após a implementação de políticas e ações afirmativas, principalmente na configuração das instituições privadas e comunitárias. O estudante de *escola pública* (66,3%), com a *possibilidade de acesso* via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (42,9%), vem cada vez mais tendo acesso à universidade e configurando a *primeira geração* familiar (43,5%) a concluir uma graduação.

Nessa perspectiva, o *grau de escolaridade dos pais* dos estudantes, que apontam que 26,4% das mães têm superior completo e 15,4 dos pais. Outros estudos (Felicetti, Cabrera e Morosini, 2014) apontaram para a relevância de

serem, muitos dos estudantes, o primeiro membro da família a ingressar na educação superior, bem como o estímulo e importância dada pela família ao membro que consegue fazer uma graduação.

Revela-se a convergência com esses estudos, pois dos estudantes analisados, mais de 70% dos pais não chegou a cursar uma graduação, sendo que, em torno, de 30% nem conclui o ensino fundamental. Dessa forma confirmam-se as análises apontadas por Felicetti, Cabrera e Morosini (2014) e Gatti (2010). No primeiro constataram que “56,0% dos pais e mães dos egressos tinham escolaridade correspondendo ao ensino fundamental incompleto e que os pais dos respondentes têm menor escolaridade do que as mães nos três níveis de estudo” (p. 28), no segundo estudo perceberam que “pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos” (p. 1364).

Com relação aos dados econômicos dos pesquisados, outra característica importante apontada nesse estudo diz respeito à *renda familiar* desses estudantes, pois observa-se que a renda familiar é bem inferior, em alguns casos, pois dos estudantes analisados 41,8% tem a renda familiar de até

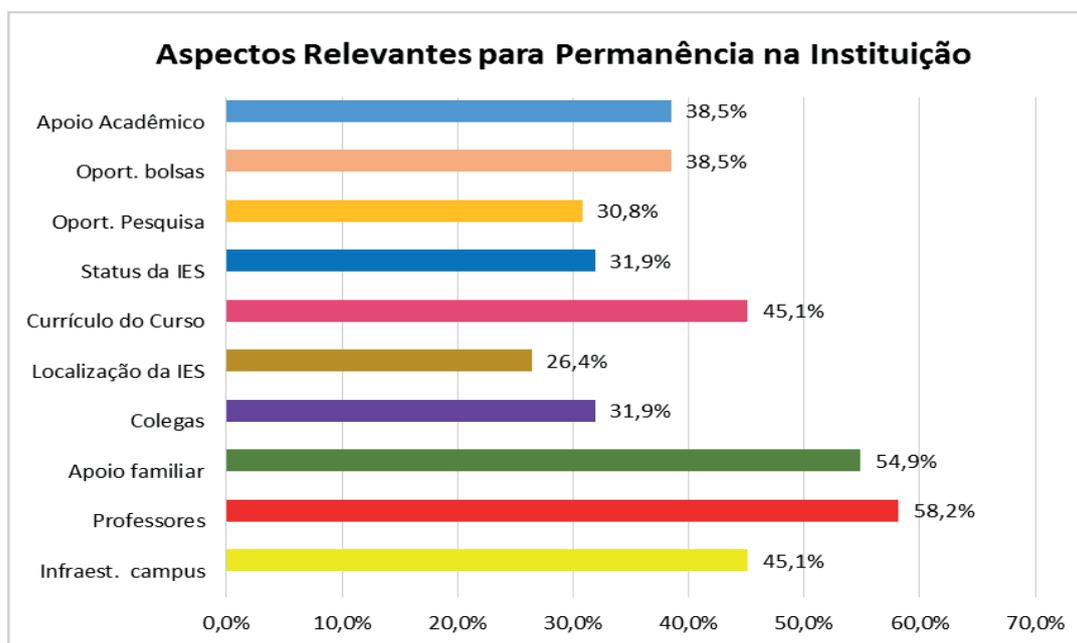


Figura 8: Aspectos relevantes para permanência na instituição apontados pelos estudantes.
Fonte: Construído pela autora.

três salários-mínimos, 30,8% com até cinco, 9,9% com até sete e 16,5 com renda familiar acima de nove salários mínimos. Dados estes que, conforme Gatti (2010) são característicos dos alunos de cursos de licenciatura, pois seus estudos revelaram que:

Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência observa-se uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. (p. 1363)

Evidenciando, dessa forma, outra característica preponderante aos alunos dos cursos noturnos, a necessidade de exercer *atividade remunerada*. Pois dos estudantes pesquisados 81,3% trabalham, sendo que 74,7% com até seis horas diárias trabalhadas.

Outra informação dos estudantes pesquisados se destaca em sua relevância para identificar aspectos que podem influenciar na permanência desses, o tempo decorrido do curso e o tem-

po decorrido do ingresso na universidade. Dos estudantes pesquisados, 30% não estão cursando o semestre acadêmico de acordo com o tempo decorrido de ingresso no curso, ou seja, existe uma defasagem que pode ser por não conseguirem cursar todas as disciplinas no semestre, de trancamentos ou reprovação em disciplinas. Essa defasagem apontou uma média de três semestres de atraso, sendo que foi identificado estudantes com mais de cinco semestres de atraso.

Com relação aos aspectos relevantes para a permanência na instituição, os estudantes apontaram em primeiro lugar os professores, em segundo lugar, o apoio familiar e ocupando o terceiro lugar aparecem a infraestrutura do campus e o currículo do curso. Infere-se que os estudantes parecem permanecer na IES porque esta atende suas expectativas em relação à formação, tanto no que diz respeito à formação profissional quanto na preparação adequada para atuar no mercado de trabalho, visto que valorizaram tanto a infraestrutura quanto o currículo do curso. Destaca-se a relevância apontada pelos estudantes com relação aos professores e apoio

familiar, o que denota a importância dos vínculos afetivos para estes estudantes como influência na sua permanência. Tinto (2006) afirma que saber sobre o papel do contexto familiar pode ajudar as instituições, de forma mais eficaz, a configurar seus programas de apoios a diferentes situações do estudante em sua vida acadêmica. Da mesma forma que o autor destaca a importância da atenção do corpo docente no envolvimento e na retenção do estudante, visto que muitas das ações docentes e suas múltiplas conexões podem melhorar não só a aprendizagem, mas a formação como um todo e, conseqüentemente, ao sucesso acadêmico.

No que diz respeito a análise da motivação dos estudantes, pode-se constatar um equilíbrio entre a motivação intrínseca e extrínseca nos estudantes. Quando analisado as médias dos tipos de motivação, a motivação intrínseca ($M = 5,21$) apresenta maior média com uma pequena diferença da motivação extrínseca ($M = 5,15$). Mas ao analisar os itens da escala, individualmente, constata-se que os três itens com maiores escores estão inseridos no constructo da motivação extrín-

seca ($M = 6,14$) e dizem respeito a formação profissional e a capacitação para o mercado de trabalho.

Ao se compreender a motivação como um processo, percebe-se que os estudantes analisados se encontram no desenvolvimento de sua auto-regulação, onde os fatores externos ainda se destacam, mas os aspectos valorativos da ação já se fazem presentes com uma identificação pessoal e interiorizada no sujeito. Ou seja, dirigem suas ações a partir de uma regulação externa, comportamento regido por contingências externas, aqui no caso a formação profissional com qualidade que lhes dará melhores oportunidades, mas com um certo nível de autonomia, pois não são dirigidas apenas por punição ou recompensa e sim por uma satisfação pessoal (Deci e Ryan, 1985).

Considerações

A reconfiguração das universidades, a partir das características dos estu-

dantes em contextos emergentes, necessita ser tema constante de diversas pesquisas e estudos na pós graduação no Brasil, por se tratar de um tema relevante e de um campo onde ocorrem muitas mudanças, não só pelas proposições de políticas públicas favorecendo o ingresso no tão sonhado curso superior, como também por uma maior valorização, por parte da população até então excluída, com a possibilidade de dar continuidade aos estudos e da necessidade de uma formação mais especializada.

Alguns aspectos apontados neste estudo alertam para uma maior atenção no que diz respeito às condições dos estudantes de licenciaturas no desenvolvimento da graduação, pois muitos destes desenvolvem atividade remunerada com uma carga de trabalho diária de seis horas, o que pode interferir no desempenho e participação acadêmica dos mesmos. Também não há como não refletir sobre as condições socioeconômicas do estudante de Pedagogia, uma realidade que

aponta para sujeitos oriundos de uma classe historicamente excluída.

Mas com certeza, a educação, principalmente a educação superior, se torna, cada vez mais, fator estratégico e oportunidade de desenvolvimento e crescimento do país e dos indivíduos, bem como redução das desigualdades sociais. Pois o aumento da escolaridade associada a oportunidades de melhoria de renda pode contribuir para ascensão social dos jovens brasileiros. Estudar as questões que envolvem a permanência e a integração acadêmica, para entender as transformações e as demandas nas práticas universitárias assim como o perfil dos estudantes em geral deve ser uma preocupação da educação e das políticas educacionais. Bem como, demais pesquisas e estudos que façam um acompanhamento contínuo desses grupos, pois o perfil do estudante “tradicional” vem se modificando a cada ano diante de novos contextos e políticas educacionais.

Referências bibliográficas

- Cabrera, A. F., Nora, A., e Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Castejón, A., Ruiz, M., e Arriaga, J. (2015). *Factores/Perfiles de los motivos de abandono universitario en la Universidad Politécnica de Madrid*. V Conferencia Latino-americana sobre o abandono. Talca, Chile.
- Davoglio, T. R., Lettnin, C. da C., Santos, B. dos S., e do Nascimento, L. M. (2015). *Percepção dos estudantes sobre sua permanência na universidade*. V Conferência Latino-americana sobre o Abandono. Talca, Chile.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2008, sep./dec.). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Felicetti, V.-L. Cabrera, A. F., e Morosini, M. C. (2014). Aluno ProUni: Impacto na instituição de educação superior e na sociedade. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 21-39. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299130713002>
- Gatti, B. (2010, out.-dez.). A formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Campinas.
- Guerrero, S. C. (2014). *Estimación y estrategias sobre el abandono en la educación superior en la universidad*. Livro de Atas. IV Conferencia Latino Americana sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES). Universidade de Antioquia, Medellin, Colômbia.
- Huertas, J. A. (2001). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aiqué.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Censo da Educação Superior 2016*. Apresentação do Censo da Educação Superior. Brasília DF. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico Brasileiro 2010*. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm
- Martinez, J. M., e Blanco, E. E. (2015). *Identificación y análisis de factores asociados a la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco Cartagena*. V Conferência Latino-americana sobre o abandono. Talca, Chile.
- Santos, B. S. dos, Antunes, D. D., e Schmitt, R. E. (2010). O processo motivacional na educação universitária. Em B. Steren dos Santos e Á. Boza Carreño (Org.), *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: EdiPUCRS, pp. 21-31.
- Schmitt, R. E. (2015). *A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: Integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis*. (Tese doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre).
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Vallerand, Robert & Pelletier, Luc & Blais, Marc & Brière, Nathalie & Senécal, Caroline & Vallières, Evelyne. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*. 52. 1003-1003. 10.1177/0013164492052004025.





Educación universitaria en prisiones uruguayas

A look at university education in metropolitan prisons

Um olhar sobre a educação universitária em prisões metropolitanas

Analía Rivero

Camila Paleo

Agustín Reyes

Ana Vigna

Universidad de la República,
Uruguay

analía.rivero@ccee.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 27/07/2020

Aceptado: 03/10/2020

Citación recomendada

Rivero, A., Paleo, C., Reyes, A., Vigna, A. (2021). Educación universitaria en prisiones uruguayas. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

La ampliación de las actividades educativas en las prisiones uruguayas es un hecho reciente, que se lleva a cabo en un contexto de cambios institucionales y legislativos. La Universidad de la República (Udelar), máxima institución de nivel superior del país, comienza a desarrollar su función de enseñanza en el sistema penitenciario recién a inicios del último quinquenio. En este trabajo se presentan los resultados del censo realizado en 2019 a las personas privadas de libertad que cursan carreras en la Udelar desde prisiones del área metropolitana de Montevideo. Se indagó en aspectos vinculados a sus características sociodemográficas, trayectorias educativas previas a ingresar a la Udelar, características de inserción y condiciones en la que cursan la carrera, así como sus percepciones respecto a los cambios que se podrían haber generado en sus vínculos a partir de estudiar en la Universidad. Los resultados del censo muestran que los estudiantes universitarios privados de libertad tienen un perfil sociodemográfico distinto tanto del de la población penitenciaria como del de los estudiantes universitarios en general, una mayor presencia en formaciones brindadas por el Área Social y Artística y una vinculación con la institución principalmente mediada por tutores pares. Finalmente, la aplicación de esta técnica puso de manifiesto la necesidad de mejorar los registros con los que cuentan la Udelar y el Instituto Nacional de Rehabilitación para el seguimiento de dicha población.

Palabras clave: educación, universidad, contextos de encierro.

Abstract

The expansion of educational activities within Uruguayan prisons is a recent event, taking place in a context of institutional and legislative changes. The University of the Republic (Udelar), the main public university in the country, begins to develop undergraduate courses in the prison system at the beginning of the last five-year period. This work presents the results of the census carried out in 2019 to university students deprived of liberty in the Montevideo metropolitan area. The information gathered from this census includes aspects related to the student's socio-demographic characteristics, their educational trajectories prior to the University, their study conditions as well as their perceptions and beliefs regarding the changes they could have generated from studying at the University. The census shows that university incarcerated students have a different sociodemographic profile, both from that of the prison population and from university students in general. Also, it reveals a greater presence in undergrad programs provided

by the Social and Artistic Area of the University and a bond with the institution mainly generated by peer tutors. Finally, the application of this technique revealed the need to improve the records that the Udelar and the National Rehabilitation Institute have for monitoring this population.

Keywords: education, university, prisons.

Resumo

A expansão das atividades educativas nas prisões uruguaias é um evento recente, ocorrendo em uma estrutura de mudanças institucionais e legislativas. A Universidade da República (Udelar), a principal instituição de ensino superior do país, começa a desenvolver sua função de ensino no sistema penitenciário apenas no início do último quinquênio. Este trabalho apresenta os resultados do censo realizado em 2019 para pessoas privadas de liberdade que seguem uma carreira em Udelar dentro das prisões da região metropolitana de Montevideo. Foram investigados aspectos relacionados às suas características sociodemográficas, suas trajetórias educacionais anteriores à entrada em Udelar, às características de sua inserção e às condições em que eles cursam a carreira pela qual escolheram, bem como às mudanças nas suas percepções que poderiam ter gerado os estudos universitários. Os resultados do censo mostram que os estudantes universitários privados de liberdade têm um perfil sociodemográfico diferente tanto da população carcerária quanto dos universitários em geral, uma maior presença em treinamentos ministrados pela Área Social e Artística e um vínculo com a instituição mediada principalmente por tutores pares. Finalmente, a aplicação dessa técnica revelou a necessidade de melhorar os registros que a Udelar e o Instituto Nacional de Reabilitação possuem para monitorar essa população.

Palavras-chave: educação, universidade, prisões.

1. Introducción¹

El presente artículo da cuenta de los resultados del censo realizado entre estudiantes de la Universidad de la República (Udelar) que se encuentran privados de libertad ambulatoria en establecimientos penitenciarios del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). El censo fue diseñado e implementado en 2019 por un equipo de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) y de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS).

La inscripción de estudiantes para cursar carreras terciarias desde centros de reclusión es algo novedoso. Aunque en el marco de la Udelar estas actividades comienzan en 2010, no es hasta 2016 que el tema toma relevancia con la promoción de grupos centrales para el estudio de la temática, resoluciones del Consejo Directivo Central (CDC) y la creación de protocolos de acción por los

servicios universitarios en conjunto con sus propias comisiones cogobernadas. Aun así, la sistematización de información sobre las características y trayectorias de estos estudiantes y las condiciones en las cuales estudian es escasa.

Teniendo en consideración lo anterior, este trabajo pretende dar cuenta de las características sociodemográficas y las trayectorias educativas previas de las personas que acceden a este nivel, así como de su inscripción y pasaje por la Udelar y las herramientas de las que disponen para ello. La construcción de este tipo de información resulta valiosa en el contexto de una política que se encuentra dando sus primeros pasos.

En cuanto a la metodología, se confeccionó un formulario de relevamiento de información mediante el cual se indagó sobre datos personales, información educativa, estudios en la Udelar, percepciones y necesidades psicológicas básicas. Dicho formu-

lario fue aplicado por estudiantes de grado de la Universidad.

A continuación, se presentan brevemente el marco institucional y las actividades de la Universidad de la República en cárceles vinculadas a la función enseñanza. Seguidamente, se presentan la metodología del operativo censal y los principales resultados obtenidos. Se concluye con un apartado de consideraciones finales.

2. Marco institucional y actividades de la Universidad de la República en cárceles

Las condiciones e incentivos para el desarrollo de actividades educativas dentro de las prisiones uruguayas no siempre estuvieron dados. En las últimas décadas dos hitos impulsan su evolución positiva. El primero de ellos, en el marco de la declaración de la emergencia humanitaria del sistema en 2005, es la promulgación de

¹ Agradecemos a los y las docentes y funcionarias de la Udelar que facilitaron y aportaron al desarrollo del censo. Especialmente a la Unidad de Extensión y Relacionamiento con el Medio de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, al equipo del Programa de Respaldo al Aprendizaje y a la Dirección General de Planeamiento de la Udelar. Adicionalmente, agradecemos al Instituto Nacional de Rehabilitación por su colaboración en la realización del trabajo de campo, especialmente a los y las operadoras y gestoras de las distintas Unidades de Internación de Personas Privadas de Libertad (UIPPL) y principalmente a los y las estudiantes que hicieron viable el censo, tanto encuestando como siendo encuestadas.

la ley 17.897 (Uruguay, 2005), de libertad provisional y anticipada, en la que se establece la redención de pena por estudio. A partir de allí, las personas privadas de libertad computan un día de reclusión por dos días de estudio, por lo que cada día de estudio equivale a seis horas semanales de esta actividad, de manera continua o a intervalos.

El segundo hito tiene que ver con la creación en 2010 del Instituto Nacional de Rehabilitación, que pasa a ser el responsable de todas las prisiones del país y tiene como cometido generar procesos que conduzcan a la reinserción de las personas privadas de libertad mediante la promoción de programas educativos y laborales (INR, 2020). En ese marco se crean la Coordinación Nacional de Educación y Cultura, dependiente de la Subdirección Técnica del INR, y los departamentos de Gestión Educativa en cada una de las unidades de reclusión del país, que tienen como cometido el impulso y la articulación de las actividades educativas.

En este contexto institucional favorable, la Universidad de la República comienza a tener mayor presencia en las prisiones uruguayas, y a partir de 2016² se embarca con mayor profundidad en el afianzamiento del vínculo con el sistema penitenciario mediante la firma de un convenio marco que busca: "... promover la cooperación académica y el intercambio científico y técnico entre ambas instituciones fomentando el desarrollo de líneas de docencia, formación, extensión e investigación en áreas que sean consideradas de mutuo interés" (Udelar, 2016).

Ese mismo año, el CDC insta a flexibilizar las condiciones de inscripción en la Universidad y establece que la coordinación general de este tema esté a cargo del Área de Derechos Humanos del Servicio Central de

Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), apoyándose en los temas vinculados a la enseñanza en la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Desde allí se promovió la creación de una mesa interuniversitaria para la inserción de estudiantes privados de libertad.

Sin embargo, al día de hoy las respuestas que la Universidad brinda a aquellos que intentan inscribirse en sus carreras continúan siendo diversas y acotadas, según las posibilidades de los distintos servicios. Sí está claramente delimitada la perspectiva desde la cual se actúa: la democratización del acceso a la enseñanza terciaria, a partir de la concepción de la educación como un derecho a lo largo de toda la vida (Cantabrana et al., 2017, p. 203).

Una vez inscriptos los estudiantes, la metodología de trabajo varía de servicio a servicio, desde aquellos que poseen las condiciones para la asignación de docentes por unidades curriculares para la atención de estos estudiantes hasta otros en los que solo es posible coordinar para tomar alguna prueba concreta. A nivel central y en el ámbito de la Comisión Sectorial de Enseñanza, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) intenta dar acompañamiento en este conjunto de situaciones tan dispares a través de su línea de trabajo de tutorías entre pares.

La incorporación de estudiantes universitarios en condición de privación de libertad es relativamente reciente, el número aún es acotado y la información de que disponemos sobre ellos es escasa y se encuentra fragmentada en diversas bases de datos manejadas por un lado por la Udelar y por otro por el INR. Al mismo tiempo, y más allá de las variables relativas estrictamente a la trayectoria educativa de estos estudiantes, aún es muy poco lo que sabemos con relación a sus intereses, dificultades y motivaciones para

emprender estudios universitarios dentro del contexto de encierro. Este trabajo se realiza con el objetivo de centralizar la información sobre esta población y conocer sus opiniones respecto al proceso educativo.

3. Metodología

El formulario del censo se estructuró en cinco secciones: I) Datos personales, II) Información educativa, III) Tus estudios en la Udelar, IV) Percepciones, V) Necesidades psicológicas básicas.

La población objetivo estuvo conformada por todos los estudiantes en condición de privación de libertad en unidades del área metropolitana con inscripción en la Udelar previa al segundo semestre de 2019.

Para su puesta en práctica, la Unidad de Extensión y Relacionamento con el Medio de la FCEA hizo un llamado a encuestadores a partir del cual fueron seleccionadas y capacitadas las 17 personas que oficiaron como censistas³ en las unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 y 10 del área metropolitana. Para el trabajo de campo que se llevó adelante entre julio y agosto de 2019, se realizaron coordinaciones con el INR, el PROGRESA, las intendencias, los decanatos de la FCEA y la FCS y el Prorectorado de Gestión de la Udelar.

Entre los principales desafíos que enfrentó el equipo se encuentran la dispersión territorial de las unidades del área metropolitana, la disparidad de información entre los registros de estudiantes universitarios del INR y el PROGRESA (que llevó a modificar el universo censal una vez iniciado el proceso), la movilidad de la población objetivo intraunidades, los egresos del sistema penitenciario y las salidas transitorias, la coincidencia de pruebas a las que debían asistir los

² Existen experiencias anteriores de larga data únicamente de la Facultad de Psicología.

³ Agradecemos su colaboración a Stefany Amaro, Leticia Anabadian, Pablo Barreto Pérez, Leonel Basualdo, Vanessa Castrillón, Martín Coll, Daniela Decuadro, Belén González Viñoly, Erika Hernández, Valentina Landeyra, Agustina Moreira, Javier Porzio, Stefani Ramos, Karen Torterolo, Stephanie Umpiérrez, Tania Vargas y Edward Vega.

estudiantes, así como instancias canceladas o demoradas por incidentes dentro de las unidades.

Como producto de este proceso se realizaron 57 encuestas presenciales. Dado que fue imposible censar a dos estudiantes debido a que estaban usufructuando salidas transitorias, se les solicitó que completaran el formulario de manera *online*, por lo que se obtuvo un total de 59 respuestas. Luego de controlados con los datos administrativos del INR y el PROGRESA, se decidió quitar seis casos de la base de datos, tres por no encontrarse inscriptos efectivamente en la Udelar y tres por haber ingresado en el segundo semestre de 2019. De esta manera la cobertura quedó como se refleja en el Cuadro 1.

Los datos fueron digitados por el equipo docente a cargo del censo y procesados con *software* estadístico.

4. Resultados

4.1. Características sociodemográficas

Con relación a las características de los estudiantes encuestados, la mayor parte de ellos son hombres, quienes representan un 81,13 % de los respondentes, lo que va en línea con los datos generales de la población privada de libertad. Sin embargo, las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas con relación a la población global, dado que se ubican en el entorno del 19 % de los estudiantes universitarios, mientras que a julio de 2019 representaban un 5,3 % de la población privada de libertad (Comisionado Parlamentario, 2019).⁴

En segundo lugar, se trata de una población mayormente adulta, con un promedio de 36 años de edad y una

mediana de 34 años de edad. A diferencia de lo que ocurre con los estudiantes universitarios extramuros,⁵ menos del 4 % son menores de 25 años y, en el extremo opuesto, más del 30 % son mayores de 40 años.

Con respecto al vínculo con el afuera, la amplia mayoría de los estudiantes (87 %) reciben visitas, principalmente de sus parejas, madres, hijos e hijas. Por otro lado, prácticamente la mitad (47 %) tiene experiencias previas de privación de libertad, ya sea como menor, mayor o ambos.

En cuanto al trabajo, el 75 % declara trabajar, lo cual diferencia con claridad a los estudiantes universitarios privados de libertad de la generalidad de la población penitenciaria y de los estudiantes universitarios en general.⁶ Entre los estudiantes que no trabajan, el 38 % consideran que esta situación se debe a sus responsabilidades educativas. De los que trabajan, más de 6 de cada 10 no perciben ningún ingreso y apenas 12,5 % tienen cobertura de la seguridad social.

4.2. Educación previa al ingreso a la Udelar

En primer lugar, se indagó sobre el máximo nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad y se encontró que un 20 % logró finalizar sus estudios secundarios antes de encontrarse recluido, mientras que un 79,25 % lo hace estando privado de libertad. Esto podría dar indicios de que para ciertos grupos sociales la cárcel se presenta como una oportunidad en términos educativos, e invita a afianzar los vínculos de la Universidad con el Programa de Educación en Cárceles (PEC) del Consejo de Educación Secundaria (CES).

En segundo término, se consultó sobre las características de la formación

media y se observó que más del 90 % opta por los bachilleratos diversificados que ofrece el CES, entre los cuales predomina la opción humanística. Un dato que llama la atención es que en el entorno del 11 % realizó más de un bachillerato. Si controlamos este dato con haber terminado la formación media dentro o fuera de un establecimiento penitenciario, encontramos que todos los que dicen haber cursado más de un bachillerato terminaron la educación media dentro de las instalaciones del INR. Lo anterior invita a seguir reflexionando en torno a los mecanismos de la Universidad para captar estudiantes una vez que terminan la formación requerida para el ingreso a distintas carreras. Asimismo, se presenta la interrogante sobre los posibles incentivos institucionales que puedan estar operando en este proceso, en particular el rol que podría jugar la redención de pena por estudio, dado que es idéntica para los distintos niveles de formación.⁷

Por último, se identificó que el promedio de edad de finalización de la enseñanza media es de 29 años. Si distinguimos aquellos que finalizaron la educación media fuera de los establecimientos del INR de aquellos que lo hicieron dentro, encontramos que en el primer caso el promedio de edad de finalización desciende a los 21 años, mientras que en el segundo aumenta a 31 años.

4.3. Estudios en la Udelar

Con relación a la situación en que ingresaron a la Udelar, los resultados muestran que aproximadamente 8 de cada 10 estudiantes iniciaron sus estudios universitarios durante la privación de libertad. Aquellos que iniciaron sus estudios universitarios antes del encarcelamiento fueron consulta-

4 Este dato se mantiene si miramos las características del universo censal, hayan sido o no censados, el 84,81 % son varones, mientras que el 15,19 % son mujeres, en base a datos de DGPlan.

5 Según datos de la Dirección General de Planeamiento (2020) de la Udelar, a 2019 la media y la mediana de edad de los estudiantes universitarios se encontraban en 26 y 24 años, respectivamente).

6 Según datos del comisionado parlamentario (2020), apenas el 39,3 % de la población privada de libertad había realizado alguna actividad laboral en el último mes. En el caso de los estudiantes universitarios, el 53,8 % se encuentran ocupados (DGPlan, 2020).

7 Reglamentada en el decreto 225/006 de 13/07/2006.

Unidad	Total	Censados	Proporción
1	14	6	42,86
2	3	2	66,67
3	9	8	88,89
4	24	18	75,00
5	12	9	75,00
6	12	5	41,67
7	2	2	100,00
9	0	0	0,00
10	3	3	100,00
Total	79	53	67,09

Cuadro 1: Distribución y proporción de estudiantes censados por Unidad.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de INR, PROGRESA y Dirección General de Planeamiento (DGPlan).

Tramo de edad	N.º	%
19-24	2	3.77
25-29	8	15.09
30-34	17	32.08
35-39	9	16.98
40-49	13	24.53
50-65	4	7.55
Total	53	100.00

Cuadro 2: Distribución por tramos etarios de los encuestados.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

Tipo de educación media finalizada	N.º	%
Diversificación humanística	31,00	58,49
Diversificación biológica	9,00	16,98
Diversificación científica	3,00	5,66
Más de un bachillerato	6,00	11,32
UTU	4,00	7,55
Total	53,00	100,00

Cuadro 3: Tipo de educación media finalizada por los estudiantes. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

Área	Censados	%	Inscritos	%
Social y Artística	37	69,81	49,00	62,03
Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	4	7,55	5,00	6,33
Ciencias de la Salud	12	22,64	25,00	31,65
Total	53	100	79,00	100,00

Cuadro 4: Distribución de los servicios en los que cursan actualmente los estudiantes encuestados. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

Primera opción	N.º	%
Ciencias Sociales	1	5,88
Derecho	3	17,65
Electricidad	1	5,88
Humanidades	1	5,88
IFES	1	5,88
Letras o Bellas Artes	1	5,88
Licenciatura en Estadística	1	5,88
Medicina	1	5,88
Odontología/Medicina	1	5,88
Profesorado de Matemática	1	5,88
Psicología	4	23,53
Relaciones Internacionales	1	5,88
Total	17	100

Cuadro 5: Distribución de los encuestados según su primera opción de carrera (para aquellos que cursan una carrera distinta de su primera opción).

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

Desde que estudias en contexto de encierro, participaste de:	N.º	%
Tutorías (ya sea con tutores/as de un centro de estudiantes o institucionales)	43	91,49
Clases de consulta con docente	30	63,83
Instancia de bienvenida o encuentro de estudiantes	22	46,81
Curso introductorio	15	31,91
Al menos una actividad en mi facultad	5	10,64

Cuadro 6: Distribución de los encuestados según participación en actividades universitarias en privación de libertad. N = 47. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

dos por el año en que habían retomado los estudios estando encarcelados. La amplia mayoría (el 80 %) logró acceder nuevamente en los últimos dos años: 2018 y 2019.

Los encuestados tuvieron que señalar cuál era el servicio por el que respondían, teniendo en cuenta que pueden estar inscriptos en más de una carrera. Las facultades que acumulan mayor proporción de menciones pertenecen principalmente al Área Social y Artística; aquellas con más número de estudiantes respondentes son la FCEA, la FCS y la Facultad de Derecho. Con igual importancia que esta última aparece la Facultad de Psicología, en el Área Ciencias de la Salud. A pesar de la gran concentración que logran estas cuatro facultades (acumulan el 89 % de los casos), cabe destacar que aparecen menciones a 10 servicios distintos, lo que indica la heterogeneidad de la oferta educativa de Udelar.

La información presentada anteriormente se controló con los datos administrativos proporcionados por la Dirección General de Planeamiento para todo el universo censal, hubie-

ran respondido la encuesta o no. Para los casos que no habían respondido se tomó como carrera la primera oferta en la que se inscribieron y se encontró que la mayor proporción de los estudiantes inscriptos en la Udelar sigue estando en el Área Social y Artística, con un aumento de la participación del Área Ciencias de la Salud y un nivel similar en el Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat.

Luego se consultó a los encuestados si la/s carrera/s que estaban estudiando habían sido su primera opción de educación terciaria en el contexto de encierro. Si bien la mayoría responde afirmativamente, casi una tercera parte (32 %) considera que la carrera que se encuentra cursando no constituyó su primera elección. A aquellas personas que contestaron que no estaban estudiando la carrera que constituía su primera opción, se las consultó acerca de cuál era esta.

Interrogados acerca de por qué no se anotaron en su primera opción, la amplia mayoría de los encuestados hacen referencia a la falta de oferta, esto es, o bien son carreras que no se dictan

en contextos de encierro, o no llegaron al momento de la inscripción. Sin embargo, las tres personas que comentan que les hubiera gustado elegir Derecho pero optaron por otra carrera hacen referencia a dificultades con el mercado de trabajo: “No se puede ejercer como PPL”, “No hay salida laboral”, “Me dijeron que no me daban el diploma”.

Más allá de que se encuentren o no cursando su carrera preferida, se consultó a los encuestados si les gustaría inscribirse en una carrera adicional. Las opiniones se encuentran repartidas entre aquellos que respondieron afirmativa y negativamente, aunque la mayoría (un 55 %) rechazó esa posibilidad. A aquellos que respondieron afirmativamente, se les consultó cuál carrera sería de su interés. Si bien algunas personas mencionan opciones que están disponibles hoy en día, surge un abanico mucho más amplio de disciplinas que abarca desde carreras tradicionales como la agronomía, la arquitectura o la medicina hasta otras como la gestión ambiental, la educación física o la criminología. Hay

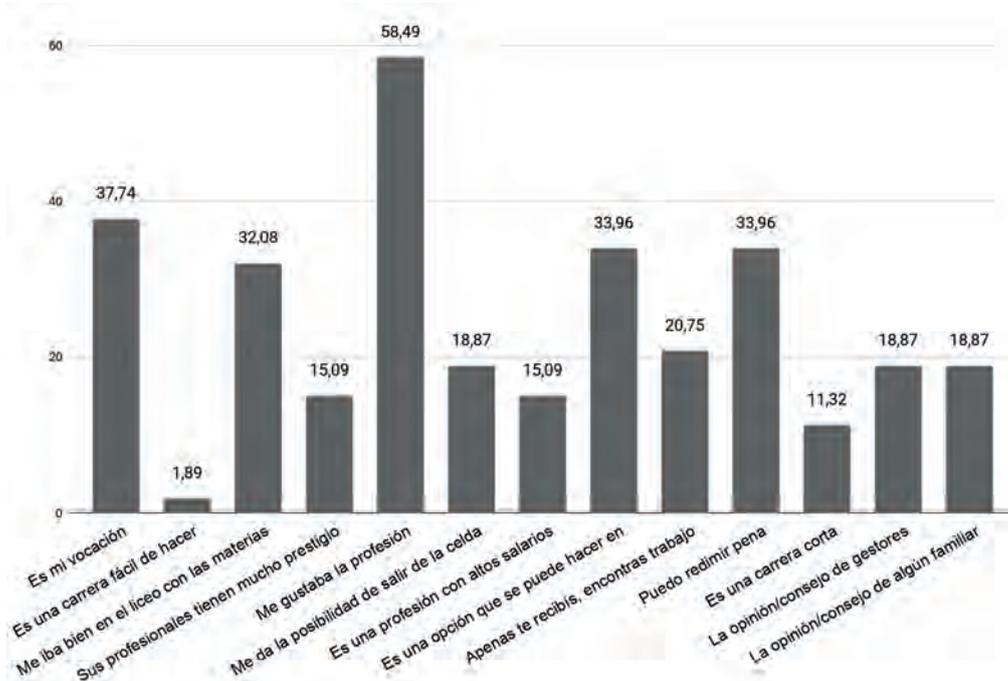


Figura 1: Factores que los encuestados consideran que influenciaron su decisión de inscribirse/retomar los estudios en la Udelar. N = 53.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

quienes mencionan el interés por realizar algún posgrado.

A continuación, se consultó a los encuestados acerca de los factores que influyeron en su decisión de inscribirse o retomar los estudios en la Udelar. La amplia mayoría tomó la decisión en base a consideraciones relativas al interés específico en la materia: “Me gustaba la profesión” y “Es mi vocación” fueron elegidas por el 60 % y el 39 % de los encuestados, respectivamente. Les siguen consideraciones de tipo pragmático o instrumental: “Es una opción que se puede hacer en esta cárcel” y “Puedo redimir pena”, cada una de ellas elegida por el 34 % de los encuestados. Finalmente, “Me iba bien en el liceo con las materias relacionadas con esta carrera” fue seleccionada por casi la tercera parte de las personas encuestadas.

También se indagó si los encuestados consideraban que se habrían inscripto en la Universidad si hubieran estado en libertad: mientras un 46 % considera que sí lo habría hecho, 4 de cada 10 entienden que no. Finalmente, un 14 % no lo sabe con certeza. A aquellas personas que contestaron negativamente o con incertidumbre, se les pidió que fundamentaran su respuesta. La mayoría de los encuestados mencionaron la falta de tiempo, principalmente derivada de las obli-

gaciones laborales o familiares. Sin embargo, también aparecen menciones a otras cuestiones: el distanciamiento temprano del sistema educativo (haber abandonado los estudios mucho tiempo atrás o no haber podido terminar el liceo), dificultades prácticas vinculadas a residir en el interior y no tener cerca centros educativos de nivel terciario o consideraciones relativas a encontrarse en una etapa vital en la que los estudios no eran una opción (“estaba pasado de edad”). Finalmente, y de modo más o menos explícito, se hace mención a la incompatibilidad entre el mundo del delito y los estudios: “Mi vida era muy distinta, no hubiese pensado en estudiar”; “Tenía una vida que no incluía esa opción”; o “El tiempo me hizo recapacitar y pensar mi prioridad. En la calle nunca hubiese podido estudiar por el ambiente en el que estaba”.

A continuación, se les consultó por su participación en diversas actividades universitarias dentro de la privación de libertad. La actividad que acapara una mayor proporción de menciones son las tutorías (con tutores/as ya sea de un centro de estudiantes o institucionales), respecto de las cuales un 92 % de los estudiantes dicen haber participado. Les siguen las clases de consulta con docentes, mencionadas

por un 64 % de los estudiantes. Una actividad que no ha logrado llegar a la mitad de los estudiantes son las instancias de bienvenida o los encuentros de estudiantes, mencionadas por un 47 % de los encuestados. Adicionalmente, menos de la tercera parte (32 %) menciona haber participado de algún curso introductorio a la vida universitaria. La actividad a la que los encuestados acceden en menor medida son las instancias presenciales en los propios servicios de referencia: solo el 11 % ha logrado hacerse presente en su facultad. Esto va en línea con sus posibilidades de salidas transitorias, dado que solo un 6 % ha logrado acceder a este tipo de beneficio por motivos vinculados al estudio, mientras que el 19 % ha accedido por otros motivos. Se observa que las salidas transitorias están claramente restringidas.

Respecto a la frecuencia con la que los estudiantes acceden a la comunidad educativa de la unidad en la que se encuentran recluidos, se observa un mayor uso de este espacio por su cuenta, sin la presencia de docentes o tutores. Así, la mitad logra acceder a la comunidad educativa por su cuenta más de una vez por semana, mientras que casi la tercera parte se encuentra con tutores o docentes con esta frecuencia. La frecuencia más usual de

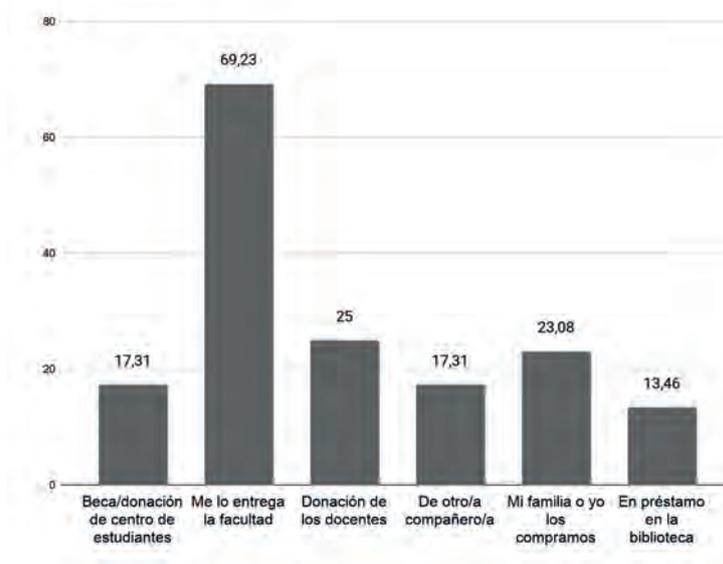


Figura 2: Distribución de los encuestados según el modo en que acceden a los materiales de estudio.

Frecuencia con la que accede a la comunidad educativa	Sin contar las veces en las que vas para encontrarte con los docentes y/o tutores	Para encontrarte con los docentes y/o tutores
Menos de una vez al mes	20,93	5,88
Mensualmente	0,00	1,96
Quincenalmente	2,33	11,76
Semanalmente	25,58	49,02
Más de una vez por semana	51,16	31,37
Total	100	100

Cuadro 7: Distribución de los encuestados según frecuencia con la que acceden a la comunidad educativa.

¿A qué materiales de estudio tenés acceso?	N.º	%
Libros/librillos	43	86,00
Fotocopias	46	92,00
Resúmenes	25	50,00
Cuadernos/cuadernolas	37	74,00
Ceibalita	40	80,00

Cuadro 8: Distribución de los encuestados según tipo de materiales a los cuales acceden.

N = 50. Fuente:

Elaboración propia con base en datos del censo.

¿Con qué frecuencia accedés a internet?	N.º	%
Diariamente	28	59,57
Semanalmente	17	36,17
Menos que mensualmente	2	4,26
Total	47	100

Cuadro 9: Distribución de los encuestados según frecuencia de acceso a internet.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

encuentro entre estudiantes y docentes o tutores es de una vez a la semana, situación que refiere al 49 % de los estudiantes. A pesar de este acceso frecuente a las comunidades educativas, sobresale que la quinta parte de los estudiantes parece tener casi vedado el uso de este espacio, a no ser que cuenten con la presencia de docentes o tutores. Así, un 21 % concurre a la comunidad educativa menos de una

vez por mes, si debe hacerlo por su cuenta. Consultados acerca de la duración de las instancias en la comunidad educat

El dato de acceso a materiales de estudio es mucho más alentador, en la medida en que ha sido un objetivo de la actuación de los distintos servicios de la Udelar dentro de la privación de libertad. Como resultado de ello, apenas uno de los encuestados (2 %)

menciona no haber accedido a estos. Los estudiantes acceden a una amplia gama de materiales, entre los que sobresalen las fotocopias (92 % de los estudiantes) y los libros y librillos (86 %). Además, 8 de cada 10 estudiantes tienen acceso a ceibalitas y tres cuartas partes acceden a cuadernos o cuadernolas. El tipo de material al que menos acceden los estudiantes

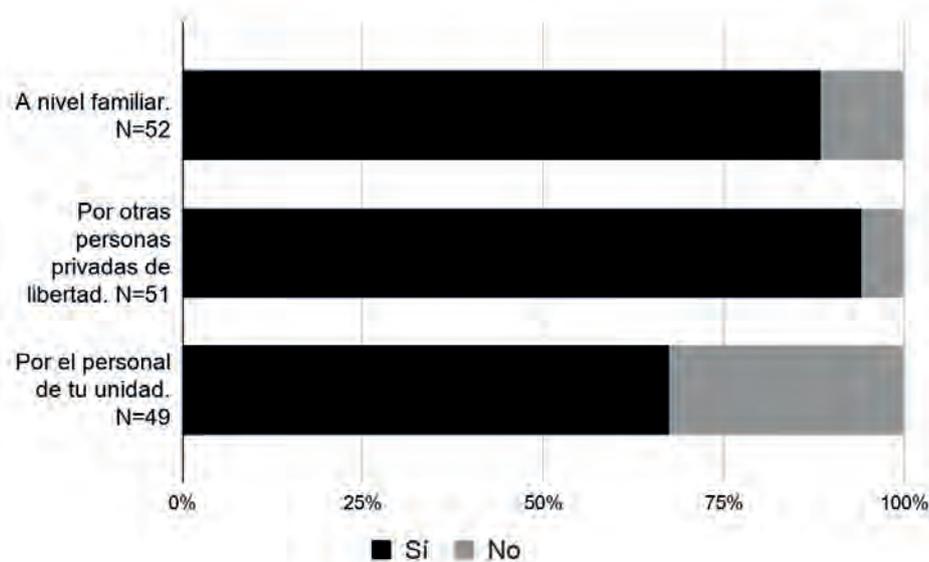


Figura 3: Distribución de los encuestados según si consideran que sus opiniones son valoradas.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

son los resúmenes; sin embargo, el 50 % dice tener acceso a ellos.

En cuanto al modo en que los encuestados acceden a ellos, casi tres cuartas partes sostienen que se los entrega la facultad, mientras que un 27 % mencionan que se los donan los docentes. La compra por los propios internos o sus familias es otro mecanismo bastante utilizado, y es mencionado por una de cada cuatro personas encuestadas. De los presentados, el medio menos utilizado es el préstamo de la biblioteca, mencionado apenas por un 14 %.

El acceso a internet está ampliamente difundido entre los estudiantes universitarios privados de libertad. Así, 9 de cada 10 dicen tener acceso a la herramienta, y de aquellos que acceden, el 60 % lo hacen a diario y un 36 %, semanalmente. Sin embargo, algunos que declaran acceder a internet logran hacerlo menos de una vez al mes (un 4,3 %), con lo que su utilidad en términos educativos se vería fuertemente debilitada.

En cuanto al modo de acceso a internet, el lugar privilegiado es el espacio de inclusión educativa, ya sea sin la presencia de un referente (49 %) o con la presencia de un referente (15 %). Sin embargo, un 36 % de los encuestados logran acceder a internet

en cualquier lugar del establecimiento de reclusión.

Se consultó a los 48 estudiantes que mencionaron utilizar internet si acceden a la plataforma de la Udelar EVA, a lo que 9 de cada 10 respondieron afirmativamente. Finalmente, se les preguntó cuál consideraban que es la principal dificultad para acceder a EVA. La mayoría de las respuestas refieren a las dificultades en el acceso a internet, ya sea por la limitación de los horarios, el tiempo que requiere estar frente a la computadora o la escasez de máquinas disponibles. El segundo argumento refiere a las dificultades en la conectividad a internet. Son mencionadas también por varios estudiantes las dificultades propias para comprender la herramienta, ya sea por falta de práctica o por falta de instrucción. Asimismo, se mencionan diversos problemas con las claves de matriculación que impiden el acceso a los materiales disponibles.

4.4. Percepciones

En esta sección, interesaba indagar acerca de si los encuestados percibían que se modificaron sus vínculos con diversos grupos de referencia (otras personas privadas de libertad, familia y personal penitenciario) a partir de

haber iniciado sus estudios universitarios. En cuanto al vínculo con otros privados de libertad, los encuestados entienden que este, o bien permaneció incambiado, o bien mejoró. En cuanto a si reciben más atención ante sus reclamos en la unidad por el hecho de ser estudiantes universitarios, 4 de cada 10 están en desacuerdo o muy en desacuerdo. Finalmente, con relación a la familia, las respuestas se concentran en los dos extremos: los encuestados, o bien consideran que su vínculo mejoró, o bien, por el contrario, están en desacuerdo con dicha afirmación.

Más allá de la calidad del vínculo, interesaba saber si los encuestados consideran que sus opiniones son valoradas por estos tres grupos de referencia (otros privados de libertad, la familia y el personal de la unidad). Los resultados muestran que en términos generales los encuestados se sienten mayoritariamente valorados por todos estos grupos. El grupo que muestra un mayor nivel de valoración de sus opiniones son los propios privados de libertad (94 %), seguido por la familia (89 %) y finalmente por el personal (67 %).

La mayoría de los encuestados consideran que la valoración que los grupos de referencia tienen respecto

¿Cómo accedés a internet?	N.º	%
En cualquier espacio	17	36,17
En el espacio de inclusión digital con la presencia de un referente	7	14,89
En el espacio de inclusión digital sin la presencia de un referente	23	48,94
Total	47	100

Cuadro 10: Distribución de los encuestados según modo de acceso a internet.
Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

En una escala del 1 al 5, donde 1 es muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo, desde que comenzaste tu carrera sentís que	Mejóro el vínculo con otros privados de libertad	Recibís mayor atención ante sus reclamos a la unidad	Mejóro el vínculo con tu familia
En desacuerdo o muy en desacuerdo	23,08	38,46	38,46
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42,31	32,69	19,23
De acuerdo o muy de acuerdo	34,62	28,85	42,31
Total	100	100	100

Cuadro 11: Distribución de los encuestados según si consideran que se produjeron cambios desde que comenzaron su carrera.
N = 52. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

¿Quién consideras que contribuirá más a algún cambio en tu vida?	N.º	%
Tú	43	81,13
El gobierno nacional	3	5,66
Un grupo de personas	2	3,77
Dios (tu religión)	3	5,66
Tu familia	18	33,96
El gobierno local	1	1,89
Otra persona	2	3,77

Cuadro 12: Distribución de los encuestados según quién consideran que contribuirá más a algún cambio en su vida.
N = 53. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

a sus opiniones no se ha visto modificada sustancialmente debido a haber iniciado estudios universitarios. Los menores cambios se observan a nivel de las familias, que parecen valorar o no las opiniones de los internos según otros factores que escapan a su inserción en la Universidad. Por otro

lado, es entre los otros privados de libertad que el involucramiento en la Universidad ejerce mayor influencia positiva con relación a la valoración de sus opiniones. Finalmente, si bien la mayoría entiende que la valoración del personal no se vio modificada o cambió para bien, un 8 % de los en-

cuestados entienden que el haber iniciado estudios en la Udelar generó un cambio negativo en la valoración de sus opiniones por parte del personal de la unidad. Finalmente, consultados acerca de qué actores podrían contribuir a realizar cambios en sus vidas, los encues-

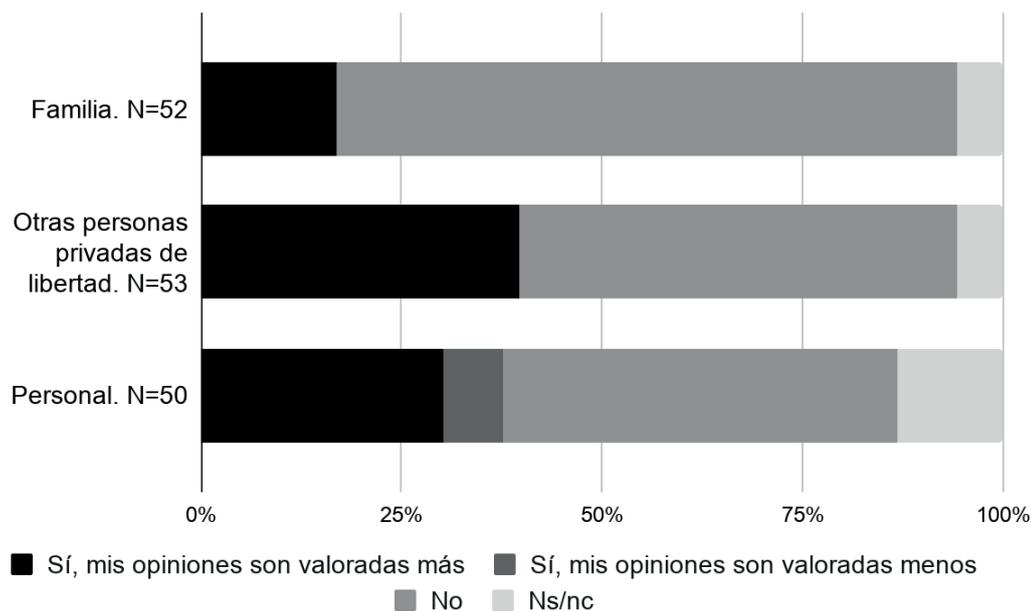


Figura 4: Distribución de los encuestados según si consideran que la valoración de sus opiniones se vio modificada desde que estudian en la Udelar.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

tados consideran que son principalmente ellos mismos quienes tienen capacidad de hacerlo (8 de cada 10). En segundo lugar, se destaca el rol de la familia para la consecución de cambios vitales, mencionada por un 34 % de los encuestados. En tercer lugar, pero logrando apenas la mención de un 6 % de los encuestados, se ubican tanto el gobierno nacional como Dios.

5. Consideraciones finales

El censo permite elaborar consideraciones en al menos tres niveles.

En primer lugar, el que refiere a la disponibilidad de información relativa a los estudiantes universitarios privados de libertad. Si bien esta población ha aumentado en los últimos años, en términos absolutos continúa tratándose de un grupo reducido, lo cual permitiría disponer de información válida y confiable respecto de sus perfiles, trayectorias, motivaciones y dificultades. A pesar de que existen diversos instrumentos de recolección de datos que se aplican a este grupo

de estudiantes, la información que tenemos es aún muy escasa y muestra altos grados de fragmentación, tanto entre los distintos registros manejados por la Udelar como con relación a su articulación con los registros del INR. Adicionalmente, la información generada por la Udelar está diseñada para caracterizar las trayectorias educativas de la globalidad del estudiantado. Por ello relega algunas dimensiones que parecen particularmente pertinentes para comprender las necesidades específicas, los intereses puntuales y las dificultades que enfrentan los estudiantes que deciden ingresar o continuar una carrera universitaria en privación de libertad. En este sentido, parece necesario continuar trabajando en la articulación de bases de datos entre Udelar e INR, así como en la elaboración de instrumentos de registro específicos, a los efectos de mejorar las modalidades en las cuales la universidad está dando respuesta a las demandas de enseñanza terciaria por parte de la población reclusa.

En segundo lugar, cabe mencionar diversos aspectos que caracterizan a la

población objeto de estudio. Se observa a partir de la información del censo que los estudiantes universitarios privados de libertad muestran, a priori, un perfil que los diferencia tanto de los estudiantes universitarios que desarrollan sus trayectorias educativas en libertad como del resto de la población penitenciaria. Con relación a la generalidad de la población privada de libertad, entre los estudiantes universitarios se encuentran sobrerrepresentadas las mujeres, las personas de edades más avanzadas, quienes terminaron la formación media antes de estar recluidos, así como quienes logran acceder a plazas laborales.

Los resultados relativos a temas educativos muestran que los estudiantes universitarios en condición de privación de libertad se inclinan principalmente hacia las ciencias sociales y humanas, optando mayoritariamente en la educación secundaria por el bachillerato humanístico y en los estudios universitarios por las carreras del Área Social y Artística. Con relación a las motivaciones específicas para iniciar o retomar sus estudios en

la Udelar, la amplia mayoría resalta cuestiones vocacionales o relativas al interés en la profesión. Recién en un segundo lugar aparecen las consideraciones de índole instrumental, como la redención de pena o a la escasez de otras opciones disponibles. Resulta interesante destacar que 4 de cada 10 estudiantes en privación de libertad consideran que no se habrían inscripto en la Udelar en caso de no estar recluidos. Ello implica un doble desafío para la Universidad: por un lado, continuar desarrollando estrategias que habiliten el acceso y disminuyan la desafiliación de las poblaciones más vulnerables que se encuentran en el medio libre. Por otro lado, intensificar su accionar dentro del contexto de privación de libertad en donde la combinación de tres factores —I) la alta tasa de prisionización que tiene nuestro país, II) la estructura juvenil de la población reclusa y III) los avances notorios observados en los últimos años de la enseñanza secundaria en contextos de encierro— hace prever que la demanda por educación terciaria continuará aumentando notablemente en los próximos años. En cuanto a los diversos tipos de actividades universitarias en las que pue-

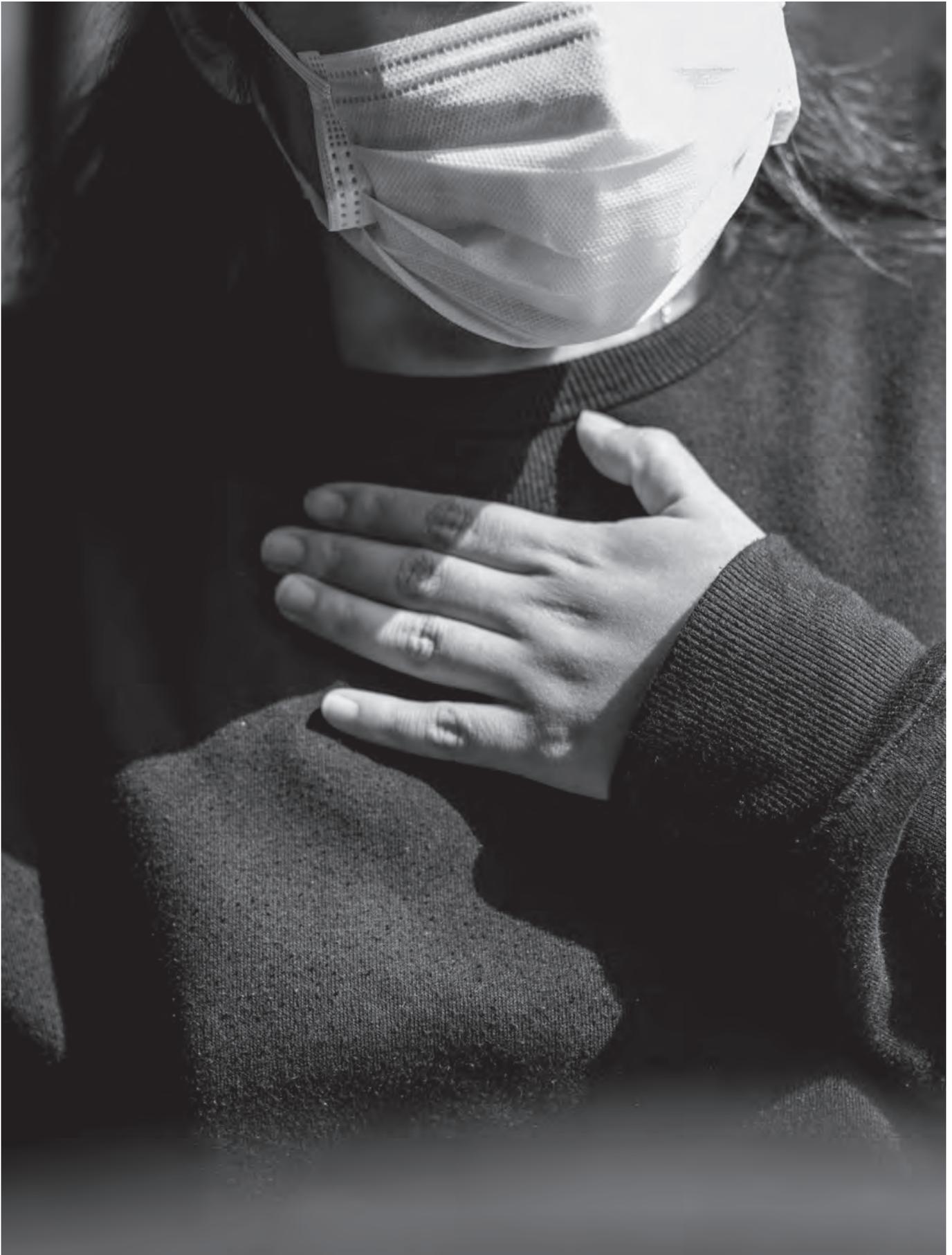
den involucrarse los estudiantes, resalta la amplia cobertura que tiene el vínculo con tutores estudiantiles (ya sea pertenecientes a los centros de estudiantes, a servicios o a PROGRESA). Sin embargo, hay actividades que están prácticamente vedadas para esta población, en particular aquellas que requieren la presencia física en los servicios en los cuales estudian, dado que es un grupo muy minoritario el que usufructúa salidas transitorias por motivos de estudio. Si bien el acceso a diversos materiales de estudio está bastante extendido en la población, 2 de cada 10 tienen un acceso muy restringido a la comunidad educativa. Por su parte, mientras el acceso a internet parece estar bastante extendido entre estos estudiantes, se observan dificultades específicas en el uso de la plataforma EVA. Para finalizar, un tercer grupo de consideraciones hace referencia a los impactos que la educación terciaria puede llegar a tener en la cotidianidad y en las percepciones de los estudiantes. El acceder a los estudios universitarios no parece haber modificado sustantivamente la valoración de sus opiniones por otros grupos de referencia. La familia es el grupo

que muestra menor modificación de sus valoraciones ante el nuevo estatus de estudiante universitario. Sin embargo, se observa que tanto entre las otras personas privadas de libertad como entre el personal de la unidad el hecho de ingresar a los estudios terciarios ha implicado, en términos generales, un cambio positivo en la valoración de las opiniones de los estudiantes. A pesar de ello, un pequeño grupo de encuestados entienden que el haber iniciado sus estudios en la Udelar generó un cambio negativo en la valoración de sus opiniones por parte del personal de la unidad. Adicionalmente, se observa que entre los encuestados existe una percepción difundida de que son ellos mismos los principales protagonistas de sus vidas y, por ende, de ellos depende principalmente la posibilidad de realizar un cambio significativo en sus trayectorias vitales. Los vínculos entre estas opiniones y el hecho de estudiar en la Universidad, es decir, si son quienes tienen una mayor percepción de autoeficacia quienes acceden a estudiar en la Universidad, si la Universidad incrementa los niveles de autoeficacia percibida o si ambas se retroalimen-

tan, es un campo de estudio que queda abierto y que requeriría la realización de estudios longitudinales sobre esta población.

Referencias bibliográficas

- Cantabrana, M., Folgar, L., Pasturino, G., y Rivero, A. (2017). Universidad en cárceles: Experiencias de trabajo desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio y el Programa Integral Metropolitano. En *Derechos Humanos en el Uruguay: Informe 2017*. SERPAJ.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario. (2020). Informe 2019. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos>
- Dirección General de Planeamiento. (2020). *FormA estudiantes: Principales resultados*. Udelar.
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2020). *Misión del Instituto Nacional de Rehabilitación*. Recuperado de <https://inr.minterior.gub.uy/index.php/2016-04-21-16-02-53/2016-05-03-15-01-02>
- Universidad de la República. (2016). Convenio entre la Universidad de la República y el Instituto Nacional de Rehabilitación. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/11325/1/5496%20-%20Instituto%20Nacional%20de%20Rehabilitacion%20%28INR%29.pdf>
- Uruguay. (2005). *Ley 17.897: Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>
-



Reseñas



ORIENTACIONES PARA
LA FORMACIÓN DOCENTE
Y EL TRABAJO EN AULA

RETRO-
ALIMENTACIÓN
FORMATIVA

2019

**Del Valle, D. (Comp.). (2020). La universidad latinoamericana hoy:
A dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia.
(Prólogo Y. Socolovsky).
Buenos Aires: IEC-CONADU**

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

Esta obra colectiva recoge las ponencias presentadas los días 3 de agosto y 6 de noviembre de 2020 en las jornadas virtuales “Un mapa de la universidad latinoamericana hoy”, organizadas por la Plataforma Regional de Integración Universitaria (PRIU) del Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios de Argentina (CONADU) y la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional.

El respaldo general de las distintas exposiciones reunidas en la publicación ha sido la reflexión sobre los alcances de los postulados primordiales de la última Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de Córdoba (CRES 2018), para abordar desde una variedad de perspectivas analíticas los nuevos desafíos que plantea la crisis sanitaria provocada por la expansión de la pandemia de covid-19, especialmente a las instituciones universitarias públicas.

La CRES 2018, superando el fuerte influjo de las entidades multilaterales de crédito y de otros organismos internacionales promotores de la anexión del entramado institucional de la educación superior a la lógica de mercado, reafirmó principios básicos progresivamente elaborados en las reuniones análogas desarrolladas antes en La Habana (1996) y Cartagena de Indias (2008), intentando proyectarlos en el escenario notablemente dinámico y cambiante en el que se desenvuelven actualmente las universidades de la región. En esos distintos eventos, en concordancia con las exigencias propias de coyunturas históricas particulares, la finalidad perseguida ha sido siempre promover la mirada introspectiva de las universidades sobre la conformación de los cometidos y prácticas que estructuran sus propias realidades para, con espíritu crítico y propositivo, hacer uso creativo de su autonomía y procesar cambios imprescindibles, aquellos que permitan colocar la problemática de la educación superior en un lugar prioritario de la agenda que concentra los más cruciales debates sobre la elaboración de las posibles alternativas de futuro para los países de la región.

Ese propósito se ha sostenido en la convicción de que el mejoramiento constante de la formación avanzada, de la creación de conocimientos y de su vinculación con las demandas de la sociedad es imprescindible para avanzar en asuntos tales como la transformación productiva de los países, la generación de riqueza, el uso sostenible de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente, el avance en la inclusión y cohesión social, el fortalecimiento de las identidades culturales, la lucha contra la pobreza, el hambre y las enfermedades. Así, desde esa dilatada perspectiva de la responsabilidad social y de los compromisos éticos que deben inducir los alcances deseables de la educación superior, es que se ha jerarquizado la idea de que ella es un derecho humano y un bien público que los Estados deben garantizar frente a todas las políticas dirigidas a su mercantilización y al consiguiente estrechamiento del espacio público del conocimiento.

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

Con ese trasfondo intelectual, más allá de que el libro se confeccionó en un momento muy cercano a la eclosión de la pandemia, los trabajos que se agregan buscan poner en evidencia la importancia de que las universidades públicas afirmen los principios constitutivos de su misión, consoliden sus avances, revisen rigurosamente su funcionamiento, corrijan los desajustes que las afectan y procesen con mentalidad innovadora los replanteamientos fundamentales que les permitan asumir racionalmente los desafíos e incertidumbres que impone la complejidad de la fase histórica actual, ahora marcada por los múltiples significados y consecuencias de la crisis sanitaria.

En el prólogo de la publicación, Yamile Socolovski sostiene que el impacto crítico de la presente pandemia de covid-19 se produce en sociedades profundamente desiguales y que ella agrava y expone carencias conectadas a las eventuales insuficiencias de los servicios de salud, a la precarización de la vida, al desempleo, a la pobreza, al quebranto de los ingresos de las familias y a la dramática expansión de la inseguridad alimentaria, en un marco de fuerte regresión de las actividades económicas en el que el poder empresarial procura amortizar sus pérdidas trasladando los costos al conjunto de la población trabajadora. En ese contexto, subraya que es ineludible la acción del Estado orientada al cuidado de la población y del mundo del trabajo, así como la primordial intensificación de la responsabilidad pública de las universidades, enlazada al imperativo de responder con sus esfuerzos educativos y capacidades de producción del conocimiento a las prioridades sanitarias y sociales impuestas por la pandemia, lo cual es incompatible con las visiones políticas lesivas que han postulado su privatización y condicionamiento a las reglas del mercado.

En acuerdo con esa línea de pensamiento, el planteamiento de Damián del Valle, “La Universidad latinoamericana hoy: Entre la post CRES 2018 y la post pandemia”, apunta a fundamentar la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de un proyecto regional de universidad dotado de empuje transformador, articulado desde la solidaridad y la colaboración internacional, capaz de constituirse en un actor capacitado y potente para enfrentar las profundas circunstancias críticas exteriorizadas o generadas por la pandemia y dispuesto a contribuir al cuestionamiento del modelo de sociedad y civilización imperante. El aporte de Daniela Perrotta, “Covid-19 y universidad: La respuesta argentina y el valor estratégico de la integración en la geopolítica global”, se enfoca en la necesidad de pensar el presente de la educación superior universitaria atendiendo al funcionamiento del sistema internacional y los modelos de producción de conocimientos, considerando que las respuestas de los gobiernos nacionales ante la pandemia han sido desiguales en función de si lo definido como prioritario en cada caso ha sido la protección de la salud de la población o el mantenimiento a ultranza de la estabilidad de la economía, tensión que impacta directamente en las universidades. En línea con esa óptica, se examina la experiencia de las políticas que, con una perspectiva integral de derechos y cuidados, se han procurado aplicar en Argentina frente a la conjugación de las emergencias sanitarias, económicas y sociales que la autora define como una crisis de desarrollo. En ese marco, el estudio pone énfasis en la relevancia que en estas circunstancias apremiantes es necesario asignar a la asociación y complementariedad internacional en el terreno científico, a la convergencia de los organismos universitarios de la región que permita la creación de un provechoso ambiente de interacción académica, articulación institucional y transferencia recíproca de conocimientos.

La exposición de Claudio Suasnábar, “La universidad argentina pre y post pandemia: Un balance de las políticas recientes y los desafíos del nuevo escenario”, propone una revisión de la situación de las universidades argentinas en la coyuntura actual, buscando esclarecer los desafíos más perentorios que enfrenta e incorporando la reflexión sobre las consecuencias de la pandemia global. El texto considera la peculiaridad de esa experiencia con relación al

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

contexto general de las tendencias manifiestas en la orientación del Estado a lo largo del ciclo reciente de la política local. Particularmente el influjo que ha tenido la crisis sanitaria en el marcado incremento de la presencia estatal mediante la movilización de estructuras, servicios y recursos públicos, con el objetivo no solo de intentar garantizar las prestaciones esenciales en el ámbito de la salud, sino también buscando ofrecer garantías básicas de atención y ayuda a las personas ante el incremento de la desigualdad social, la exclusión y la pobreza. Con ese encuadre, el trabajo hilvana un conjunto de consideraciones sobre los postulados de la CRES 2018 incumplidos, las circunstancias reales de las entidades universitarias y sus nuevas oportunidades de procesar un reforzamiento de las capacidades institucionales que favorezcan una recomposición de los vínculos con la sociedad.

La contribución de Denise Leite, “Trazando mapas para pensar los regionalismos y la integración universitaria: ¿Puede la pandemia generar proximidad?”, aporta una disquisición crítica sobre el rumbo de los procesos de asociación y colaboración de las instituciones de educación superior en el continente. La autora recalca las dificultades que enfrentan los sistemas de educación superior latinoamericanos y caribeños para establecer espacios de integración duraderos como derivado de la implementación de políticas sectoriales de índole neoliberal que han acarreado un contraproducente efecto de inducción a la fragmentación. En particular refiere a los resultados potencialmente desintegradores de los extendidos programas de evaluación universitaria que apuntalan lógicas institucionales puramente competitivas, generan disputas por la ocupación de posiciones superiores en las clasificaciones y contravienen las posibilidades de cooperación solidaria. En el mismo sentido desintegrador se agregan en la actualidad, como consecuencia de la pandemia, el aislamiento de los países, la clausura de las circulaciones transfronterizas y la paralización de muchas acciones de intercambio regional. No obstante, el texto también indica que la emergencia viral puede ser una oportunidad para trascender obstáculos y avanzar en los procesos de integración, en tanto ha implantado un complejo marco facilitador de convergencias colaborativas de carácter regional en torno a los apremiantes problemas sanitarios y sociales que requieren producción de conocimientos competentes en clave de construcción colectiva.

La participación de Célia Caregnato, “Universidad y educación superior en Brasil en el contexto de la pandemia: Desafíos y guerra cultural”, esboza algunas características del escenario educativo de Brasil, donde se identifica una heterogénea oferta de emplazamientos universitarios de naturaleza mayoritariamente privada y un sistema de universidades públicas en el que radica el grueso de las actividades académicas más significativas desarrolladas en el país. Este último sector ha venido padeciendo los embates provenientes del gobierno federal y su existencia ha sido puesta en entredicho por el agresivo discurso de matriz neoliberal imperante, al punto de configurar lo que la autora califica como una verdadera guerra cultural. Sin embargo, encarando los intentos de desacreditar su trabajo, ante la pandemia y la inacción gubernamental, las entidades universitarias públicas han procurado reactivar sus calendarios curriculares con prácticas de enseñanza a distancia y, de un modo especialmente significativo, se han constituido en un recurso esencial para abordar, con el concurso de su muy vigoroso acervo académico y científico, los dramáticos problemas sanitarios y sociales que afectan a la sociedad brasileña.

La comunicación de Carmen Caamaño Morúa, “El contexto costarricense y la educación pública frente a la pandemia y el poder económico”, traza un panorama general de la situación económica y social crítica en la que se encuadra el impacto de la pandemia de covid-19 en Costa Rica, para luego considerar la posición de las instituciones educativas en ese contexto. En particular, analiza la difícil situación que atraviesa la universidad pública en el

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

país a partir del aumento sostenido de los cuestionamientos gubernamentales al sentido de sus funciones académicas, la reducción de recursos presupuestales imprescindibles, el incremento de los intentos de privatización y la promoción de un modelo de universidad corporativa conectada al mundo empresarial. Esta progresión de ataques a la institucionalidad universitaria pública, si bien da continuidad a maniobras políticas neoliberales preexistentes, se ha incentivado de manera crecientemente perniciosa en medio de la crisis sanitaria.

El planteamiento de Freddy Álvarez, “Ir a lo impensable: Una crisis que va mucho más allá de la pandemia y un atisbo de nuevos rumbos posibles”, parte de un enjuiciamiento de los resultados de la CRES 2018 que entiende alejados de las necesidades de procesar cambios ineludibles en la educación superior. Para el autor, las deliberaciones realizadas en ese ámbito concluyeron en una declaración general fundada en criterios avanzados y, contradictoriamente, en un plan de acción tecnocrático e inservible. Ese hecho se inscribiría en la lógica de un proceso civilizatorio negativo, pautado por la creciente desigualdad de las sociedades, la agresión al medio ambiente y la destrucción de la vida colectiva por la incidencia de una mutación tecnopsicótica, derivada de la digitalización generalizada y acrítica de la vida de las personas y de las instituciones, cuestión en el presente agravada por el influjo de la emergencia sanitaria. Considerando esas premisas analíticas, la exposición revisa el debilitamiento que muestra la educación superior de Ecuador en su recorrido reciente.

El trabajo de René Ramírez Gallegos, “Ciencia, artes y conocimientos en América Latina y el Caribe a dos años de la III Conferencia Regional de Educación Superior”, asume como eje organizador la reflexión sobre el tránsito del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo, pautado por una dinámica de intercambio desigual de conocimientos a nivel mundial. Dentro de ese desequilibrado proceso global, hoy claramente revelado en el marco de la pandemia, los países de la región no enseñan cambios significativos sino una situación que se caracteriza como de inmovilidad estructural y estrangulamiento cognitivo, con producción científica e innovación tecnológica que se desenvuelven con preocupantes retrasos e insuficiencias. Ese estancamiento es revisado en la exposición atendiendo a la información comparativa internacional sobre publicaciones científicas, registro de patentes y magnitud del conjunto de investigadores activos. En esas circunstancias, como premisa del cambio estructural y el desarrollo, el autor indica que es urgente una mejora sustancial del campo científico y tecnológico, reconociendo la importancia de concebir el dominio autónomo y democrático de la gestión del conocimiento, en todas sus diferentes ramas, como fundamento de su función como bien público y social al servicio del interés general.

Finalmente, en la ponencia de Axel Didriksson, “La universidad infectada”, se plantean una serie de temas que deberían formar parte de la agenda de debates sobre la situación de las universidades en el contexto de la pandemia del covid-19. Lo primero a considerar es que las respuestas a la crisis sanitaria en la región se procesan en un entorno de acentuada crisis económica y ensanchamiento de la desigualdad social que desafía a la enseñanza, la investigación y la innovación que se generan en las universidades. Lo segundo es reparar en el hecho de que el modelo universitario latinoamericano predominante se sustenta en una plataforma profesionalizante y disciplinaria, inadecuada para impactar positivamente con la producción de conocimientos en el abordaje de las múltiples dimensiones sanitarias y sociales de la crisis, las que requieren movilizar perspectivas de estudio interdisciplinario. Lo tercero es tener en cuenta que la apuesta generalizada y forzada a la virtualidad como alternativa a las prácticas académicas convencionales será ineficaz en tanto no se acompañe con un cambio de los modelos pedagógicos, un impulso a la confección de nuevas propuestas curriculares y un mejoramiento sustancial de las competencias digitales de quienes deben cumplir tareas docentes. Lo cuarto

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

es la atención a los problemas de acceso e inclusión cuando en muchos países el uso de las nuevas tecnologías está condicionado por déficits de infraestructura que marginan de las plataformas digitales a contingentes muy importantes de estudiantes. Por último, el autor señala que las difíciles circunstancias que ha impuesto la pandemia pueden ser vistas como una oportunidad provechosa para desarrollar en las universidades nuevos formatos en la hechura organizativa, procesar cambios en la configuración de la investigación y la gestión del conocimiento, así como generar una renovación de la docencia en función de nuevos paradigmas de aprendizaje.

De la apenas indicativa y seguramente insuficiente enunciación de algunos de los contenidos de las contribuciones que se eslabonan en el libro, materializando la convergencia de las diferentes miradas de un grupo destacado de especialistas, puede derivarse la importancia de prestar primordial atención al modo como la pandemia del covid-19 ha impactado en las universidades de la región y, al mismo tiempo, el significado de procesar una revalorización de los alcances que ha tenido la construcción programática que, con un marcado espíritu democrático, fue elaborada en la CRES 2018. Queda claro que las opiniones recopiladas en la publicación se fundamentan en distintas percepciones disciplinarias, en diferentes procedencias y experiencias institucionales, en una variedad de intereses y perspectivas analíticas, pero todas ellas, a su manera y desde su posición, estimulan a la reflexión, expresan preocupaciones compartidas y reafirman un compromiso activo con la defensa de lo universitario y de lo público.

Referencias bibliográficas

Del Valle, D. (Comp.). (2020). *La universidad latinoamericana hoy: A dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia*. Buenos Aires: PRIU/IEC-CONADU.

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).

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

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 formato 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	Lugar de edición: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar. José Enrique Rodó 1854, C.P 11.200 Montevideo, Uruguay. Teléfono: 24080912
Carolina Cabrera	CSE – Udelar	
Nancy Peré	CSE – Udelar	

EQUIPO TÉCNICO

Corrección de Estilo	María Lila Ltaif
Diseño gráfico, Markup	Gabriela Pérez Caviglia
Revisión idiomas	Carolina Cabrera Di Piramo
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

Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes
Fernando Hernández, Juana Sancho 15

Investigaciones y Experiencias

Estrategias didáctico-pedagógicas en contextos educativos de emergencia: la UCO Psicología, Sujeto y Aprendizaje en el curso 2020 (Facultad de Psicología, Udelar)
Esther Angeriz, Darío De León, Nicolás Chiarino, Diego Cuevasanta 23

El uso de Schoology en CFE durante la emergencia sanitaria
Fernando Harreguy, Enzo Puglia 35

Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia
Sofía Ramos Duarte, Alejandro Bouzó, Carina Santiviago 43

Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado
Virginia Rodés, Carolina Rodríguez, Lucía Garófalo, Mariana Porta 51

Prácticas de lectura y escritura guiadas al inicio de los estudios universitarios
María Echeverriborda, Cecilia Espasandín, Natalia Mallada 63

La ortografía, un breve recorrido hasta formación docente
Carla Custodio, Cledia Rodríguez 73

Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade
Lorena Machado, Bettina Steren 85

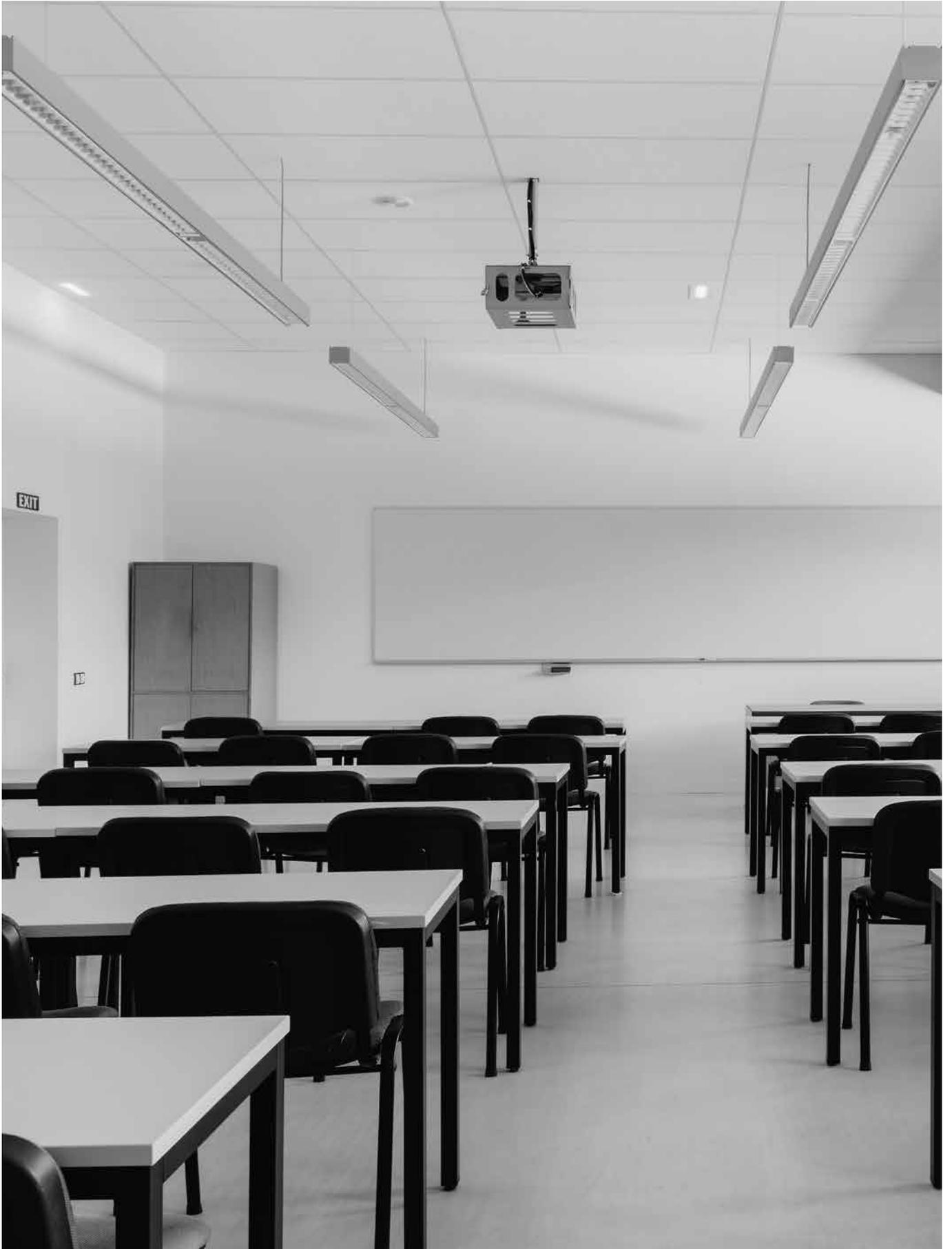
Educación universitaria en prisiones uruguayas
Analía Rivero Borges, Camila Paleo, Agustín Reyes, Ana Vigna 95

Reseñas

Del Valle, D. (Comp.). (2020). La universidad latinoamericana hoy: A dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia. (Prólogo Y. Socolovsky). Buenos Aires: IEC-CONADU
Jorge Landinelli 113

Editorial





Editorial

La revista *InterCambios* tiene como objetivo promover la difusión de los resultados de la investigación y de experiencias de enseñanza en la educación superior.

La pandemia causada por el covid-19 en el Uruguay desde marzo de 2020 ha obligado a repensar las prácticas de enseñanza, integrar tecnologías, potenciar estrategias de inclusión educativa, entre otros múltiples cambios y ajustes de la vida universitaria.

Este número de la revista reúne trabajos que abordan algunos de esos cambios, mostrando que sigue siendo un tema relevante a nivel mundial en el ámbito académico y universitario y que ha traspasado las fronteras de ese ambiente, por lo que se registran debates e intercambios en diversos sectores estatales, organizaciones y movimientos sociales.

En la sección “Dilemas y debates”, el aporte conceptual se nutre de la mirada de estudiantes, voces muchas veces ocultas, como lo mencionan desde Barcelona Juana Sancho y Fernando Hernández-Hernández en su trabajo. Su propuesta abre la puerta a una reflexión colectiva en la construcción de la universidad. Los desafíos presentados, válidos en varios contextos iberoamericanos, aluden a favorecer el acceso a distintas capas sociales, las consecuencias de un capitalismo del conocimiento y una tensión entre la inmediatez de la salida laboral y la búsqueda de conocimientos problematizados o problematizadores.

La sección “Investigaciones y experiencias” de esta revista se continúa dividiendo en dos grupos, aquellos que toman como contexto la pandemia, en esta ocasión todos situados en la Universidad de la República, de Uruguay, y los que investigan en temáticas diversas.

El primer artículo del bloque en contexto de pandemia viene de la Facultad de Psicología, de la unidad curricular Psicología, Sujeto y Aprendizaje, en el que realizan una descripción de la propuesta y los ajustes realizados en su práctica de enseñanza. Incorporan la percepción de los estudiantes con relación a sus estrategias de autonomía y regulación de los procesos de aprendizaje.

El siguiente trabajo nos trae la experiencia de la formación de docentes de educación primaria y secundaria, en la que los recursos tecnológicos favorecieron la continuidad educativa en pandemia.

La preocupación por los estudiantes también está presente en el trabajo sobre las estrategias de apoyo que se desarrollaron en la Universidad de la República para sostener el vínculo con la institución. Del mismo modo, las estrategias y mecanismos desplegados en la formación de las y los docentes tuvieron un espacio de reflexión con un anclaje en las pedagogías del cuidado.

A la vez, este número toma aportes provenientes de otras temáticas del campo de producción de conocimiento que son objeto de interés actual, como lo relativo a la enseñanza en contextos de encierro, donde se presentan acciones referidas a una línea de política institucional concreta. La enseñanza de la lectura, escritura y ortografía constituye un eje siempre presente en las preocupaciones de los docentes en todos los niveles; en este número encontrarán dos artículos que nos brindan recursos y estrategias para abordar esta problemática. La investigación de los procesos motivacionales en estudiantes de Pedagogía en Brasil permite aproximarse a la comprensión del complejo tema de la permanencia en la educación superior.

En el plano local, en la Universidad de la República, Uruguay, este año se cumplirán diez años de la sanción de la primera normativa que regula y orienta las carreras técnicas, tecnológicas y de grado: la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. La importancia de esta normativa radica en que propició la reforma sincrónica de los planes de estudios y reguló parcialmente su implementación. Invitamos a presentar aportes en ese sentido para el próximo número de la revista.

Como es habitual y corresponde, agradecemos el trabajo permanente de los evaluadores y el interés de los autores por nutrir la revista con sus aportes. Finalmente, queremos compartir que este nuevo equipo editorial tiene el desafío y compromiso de continuar con el legado de la anterior editora, Beatriz Diconca, así como aportar hacia las transformaciones promovidas por el mundo editorial académico actual. Contamos con su apoyo para lograr esos cambios.

Dilemas y debates

Dilemas y debates:

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



Fernando
Hernández-Hernández

Facultad de Bellas Artes,
Universidad de Barcelona,
España.
fdohernandez@ub.edu

Juana M. Sancho Gil

Departamento de Didáctica
y Organización Educativa
de la Universidad de
Barcelona.
jmsancho@ub.edu

Historia Editorial

Recibido: 23/4/2021
Aceptado: 27/4/2021

Citación recomendada

Hernández F., Sancho J.
(2021). Dilemas y desafíos
de la universidad desde
el cruce de visiones entre
docentes y estudiantes.
InterCambios. Dilemas y
transiciones de la Educación
Superior 8(1).

Dilemas y desafíos de la universidad desde el cruce de visiones entre docentes y estudiantes

University dilemmas and challenges from the intersection of visions between teachers and students

Dilemas e desafios da universidade a partir da intersecção de visões entre professores e alunos

Resumen

Cuando se recogen voces que dan cuenta de los dilemas y desafíos de la universidad, estas provienen, sobre todo, de políticos, gestores, académicos, empresarios y representantes de la sociedad civil. Pero en pocas ocasiones se hacen visibles las experiencias y opiniones de los estudiantes. En este artículo nos planteamos traer a la conversación a jóvenes estudiantes a partir de la pregunta ¿Cómo se sitúan y se piensan los jóvenes universitarios en una institución que, en términos generales, no tiene en cuenta sus necesidades y expectativas? Una institución que los imagina como consumidores de conocimientos y habilidades, que, en muchos casos, actúa como expendedora de títulos y que no se plantea quiénes son, cómo aprenden y cómo abordan su presente-futuro. Para ello, damos cuenta de lo que nos permite pensar la situación actual de la universidad y luego lo cruzamos con lo que dicen los jóvenes en los encuentros vinculados a la investigación TRAY-AP¹
Palabras claves: enseñanza superior, misión de la universidad, estudiantes universitarios, crisis, devenir.

Abstract

When voices are heard about the dilemmas and challenges facing universities, they come mainly from politicians, managers, academics, businesspeople and representatives of civil society. But rarely experiences and opinions of students are made visible. In this article we set out to bring young students into the conversation, starting with the question: how

¹ TRAY-AP. Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos. Ministerio de Ciencia e Innovación de España, PID2019-108696RB-I00. 2020-2022.

do young university students situate themselves and think of themselves in an institution that, in general terms, does not take their needs and expectations into account? An institution that imagines them as consumers of knowledge and skills that, in many cases, acts as a seller of diplomas and that does not consider who they are, how they learn and how they approach their present future. To this end, after giving an account of what allows us to think about the current situation of the University, we cross-reference it with what the young people say in the meetings linked to the research project TRAY-AP.

Key words: higher education, mission of the university, university students, crisis, becoming.

Resumo

Quando se ouvem vozes sobre os dilemas e desafios da universidade, elas vêm, sobretudo, de políticos, gerentes, acadêmicos, homens de negócios e representantes da sociedade civil. Mas raramente as experiências e opiniões dos estudantes são tornadas visíveis. Neste artigo nós propusemos trazer os jovens estudantes para a conversa, começando com a pergunta: como os jovens universitários se situam e pensam em si mesmos em uma instituição que, em termos gerais, não leva em conta suas necessidades e expectativas? Uma instituição que os imagina como consumidores de conhecimentos e habilidades que, em muitos casos, atua como um vendedor de diplomas e que não considera quem são, como aprendem e como se aproximam de seu futuro atual. Para isso, depois de dar um relato do que nos permite pensar sobre a situação atual da universidade, cruzamos com o que os jovens dizem nas reuniões ligadas à pesquisa TRAY-AP.

Palavras-chave: ensino superior, missão da universidade, estudantes universitários, crise, tornar-se.

Introducción

Llevamos más de 35 años trabajando en la universidad. Siempre hemos escuchado voces que claman sobre “la crisis de la universidad”, “la necesidad de adaptarse a los cambios sociales” (lo que quiere decir: a los cambios en la economía y los modos de producción), que “la universidad no forma de acuerdo con las necesidades del mundo real” (¿no forma parte la universidad del mundo real, no es su reflejo?), que “el profesorado está instalado en su torre de marfil” (¿quienes investigan sobre temas como la covid, quienes reflejan en los estudios los problemas sociales están al margen de la sociedad?), “que lo importante es ser emprendedor y no los títulos” (en el caso de España, la empleabilidad favorece a quienes tienen título universitario, según el último informe de la Conferencia de Rectores-CRUE).² Por eso consideramos que todas las instituciones están en devenir, afrontan crisis (dónde estamos, hacia dónde vamos, cuál es nuestra misión) y tensiones cuando la sociedad con la que se relacionan, también en deve-

nir, también las vive. El camino que se toma para afrontarlas depende del tipo de vida en común que se quiere favorecer.

Por eso, porque la sociedad está siempre en movimiento, siempre hemos vivido entre crisis, tensiones y desafíos. Podríamos dar cuenta de nuestra visión sobre las actuales incertidumbres y de los recurrentes retos de la universidad. Incluso podríamos atrevernos a explicar cómo afrontarlos. No solo desde nuestro entorno próximo, el de la Universidad de Barcelona y el de las universidades españolas. Estamos en contacto con grupos de distintos países, leemos informes, escuchamos a unos y otros, leemos la prensa, para tener un criterio formado. Además, tenemos una visión internacional, que nos hace seguir un hilo que sale de China, pasa por Australia, sigue por América Latina, llega a Estados Unidos y termina en Europa, desde el que podríamos dar cuenta de retos que han aparecido durante la pandemia: la crisis por la ausencia de estudiantes extranjeros y los despidos de profesores que ha llevado aparejada en varios países; las

consecuencias de la virtualidad en las relaciones pedagógicas; la situación de la salud mental de estudiantes y profesorado; la expansión de la colaboración internacional en la investigación; el debate sobre el presente-futuro: lo que hay que cambiar, lo que hay que mantener; el lugar de las humanidades y el sentido del conocimiento útil; la relación entre formación y empleo; el descrédito de la universidad frente al valor de la práctica que se aprende en el trabajo; la decadencia del valor del título frente a lo que “sabes hacer”; la precariedad de quienes trabajan en la universidad, y un largo etcétera.

Aunque no nos vamos a detener en estos temas, tampoco queremos eludir la pregunta que plantea esta sesión. Por eso, vamos a presentar, a partir de lo que señala Sancho-Gil (en prensa), cuatro retos que, aunque con diferencias entre los distintos países, aparecen desde mitad del siglo XX en la mayor parte de las universidades y enmarcan el sentido de las problemáticas mencionadas.

a) La apertura hacia nuevas capas de la población. En los últimos decenios, la universidad ha dejado de ser una

² https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/UEC-1718_FINAL_DIGITAL.pdf

institución elitista (cuando nosotros comenzamos a estudiar a la universidad accedía a estudios superiores el 5 % de la población) para convertirse en la principal formadora de profesionales. Hecho que ha conllevado profundas transformaciones en la tarea y en las condiciones de trabajo del profesorado (Sancho, 2013), en la noción de conocimiento y en el papel de la propia institución (Berliner, 2020). El profesorado ha de atender a poblaciones cada vez más diversas (en capital social y cultural) y tener en cuenta conocimientos, habilidades y valores que sobrepasan los límites de la disciplina que los ha constituido como académicos. Unos hechos que generan el primer desafío.

b) El papel de las tecnologías digitales en la producción, acceso y utilización de la información. Jinha (2010) estimaba que el número de artículos publicados en revistas académicas desde el primero que vio la luz en el *Journal des Sçavans*, en 1665 en Francia, era de 50 millones. Desde entonces, a este volumen de información académica hay añadir la avalancha de información propiciada por la llamada web 2.0 y sus sucesivas versiones en todos los países. Esa gran telaraña que “no solo permite acceder a información producida por otros, sino también compartir la creada por nosotros en forma de texto, audio, vídeos o fotos” (Sancho y Hernández, 2018, p. 3) plantea al profesorado la necesidad de aumentar su competencia digital como productor y consumidor de información. Lo que lleva a una nueva situación en la que el docente deja de ser “el que sabe” y pasa a pretender que es la fuente de referencia de conocimientos o a convertirse en el que orienta y acompaña. Este cambio conlleva desafíos fundamentales a la hora de entender no solo el papel del profesorado, sino el de la propia universidad.

c) Un tercer desafío, aunque todos están interconectados, lo constituye la presencia cada vez más poderosa de las corporaciones en la universidad. Este fenómeno presenta varias caras. Por una parte, el crecimiento de las

universidades corporativas (Hanna, 2002), y por otra, la implementación progresiva de los métodos de gobernanza y gestión empresarial en las entidades públicas y el crecimiento/afianzamiento de la idea de “universidad emprendedora” (Klofsten et al., 2019). En el primer caso, más y más estudiantes piensan que estas universidades se acercan más a las demandas del mercado de trabajo y, por tanto, aumentan sus posibilidades de entrar en el mundo laboral. Las que ofrecen enseñanza en línea, a su vez, rebajan los costes de las familias, aunque, para autores como Berliner (2020), precarizan al profesorado y tienden a vaciar las aportaciones y el sentido de las humanidades y las ciencias sociales. En el segundo, a pesar de que este estilo de gestión pueda contribuir a la eficiencia y “rentabilidad” de las instituciones, para autores como Feenberg (2017) entraña ciertos peligros para el futuro de las universidades. Puede conllevar enormes aumentos de sueldo para la administración superior en comparación con los salarios de los académicos. Asimismo, que los burocratas (los gestores) se inmiscuyan cada vez más en áreas donde carecen de experiencia.

d) La burocratización del trabajo universitario constituye otro de los grandes retos de la universidad actual. Es evidente que las instituciones precisan de un rendimiento riguroso de cuentas y de gestiones eficientes, flexibles pero precisas y, como argumenta Senge (1992), sean capaces de aprender. El problema es que parece existir una tendencia a regular el trabajo de los académicos con normas a menudo difíciles o imposibles de cumplir, que aumentan de forma exponencial la carga de trabajo. Uno de los muchos ejemplos lo encontramos en la cantidad de plataformas digitales que nos obligan a utilizar para cualquiera de las muchas gestiones burocráticas que hoy conllevan la docencia y la investigación. Gestiones que van desde la planificación y gestión de la docencia y la investigación, al seguimiento de la producción científica (currículum *vitae*) y la comunicación con los ór-

ganos de gestión. Una consecuencia importante de la tendencia burocratizadora y de la competitividad, derivada de una determinada idea de excelencia y de necesidad de medir y comparar, son las crecientes trabas administrativas con las que se encuentran la docencia y la investigación.

En estos retos y desafíos están presentes los estudiantes universitarios, quienes no solo son cada vez más diversos (en bagajes, intereses y saberes), sino que tienen a su disposición fuentes diversas de información textual y visual, con procedencias, visiones, posicionamientos, valores e intereses variados. De cómo estos jóvenes ven y experimentan la universidad va el contenido de los siguientes párrafos, a partir de la pregunta ¿Cómo se sitúan y se piensan los jóvenes universitarios en una institución que, en términos generales, no tiene en cuenta sus necesidades y expectativas? Una institución que los imagina como consumidores de conocimientos y habilidades, que en muchos casos actúa como expendedora de títulos y que no se plantea quiénes son, cómo aprenden y cómo afrontan su presente-futuro.

De nuestro interés por acercarse: quiénes son los jóvenes universitarios

Hoy en día, muchos de los jóvenes que estudian en la universidad son considerados “pos-siglo XX” (McCrindle y Wolfinger, 2011). No solo porque nacieron después de internet y la *www*, en un mundo cada vez más digital, sino porque han crecido en un contexto social, político, económico y tecnológico VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) (Lemoine, Hackett y Richardson, 2017), se manifiestan con una fuerte presencia en movimientos de reivindicación social (Seemiller y Grace, 2017) y al mismo tiempo se muestran más temerosos y conservadores (Haidt y Lukianoff, 2019; Twenge, 2017). Estos jóvenes, que son considerados los primeros *Homo globalis* o ciudadanos del mun-

do (Broennimann, 2017), han crecido conectados a entornos virtuales y con acceso a más información que los de cualquier otra generación (Seemiller y Grace, 2017), en una época que “It’s not the era of experts but the era of user-generated opinion” (McCrindle y Wolfinger, 2011, p. 102) y en la que “data is cheap, but making sense of it is not” (Boyd, 2014, s/p).

Estas condiciones han hecho que en esta generación, que es digital de nacimiento, los jóvenes utilicen formas de comunicación y de búsqueda de información multimodales (McCrindle y Wolfinger, 2011), dando preferencia a plataformas de contenido no textual (Geraci, Palemerini, Cirillo, y McDougald, 2017). En la misma línea, han demostrado preferir el rol de *observadores*, buscando ejemplos prácticos reales antes de aplicar sus aprendizajes, así como la necesidad de comprender dicha aplicabilidad para implicarse en el proceso (Seemiller y Grace, 2016). Por otro lado, muchos de ellos muestran gran interés en los asuntos de justicia social, se exhiben capaces e interesados por “cambiar el mundo” (Seemiller y Grace, 2016), han demostrado ser mucho más receptivos a temas de identidad de género (Broenniman, 2017) y, recientemente y cada vez con más fuerza, a los temas ambientales. Pero, como indica Livingstone (2017), muchas de las interpretaciones que se hacen de estos datos generacionales pueden llevar a conclusiones apresuradas, especialmente en relación con el uso de tecnologías digitales que hacen los jóvenes.

Por tanto, es necesario entenderlos y de ahí la necesidad de profundizar y comprender los cambios que se están dando en relación con el sentido que otorgan al aprender y al conocer en la universidad y más allá. Todo ello teniendo en cuenta los posibles problemas de dispersión, superficialidad (Desmurget, 2020) y las adicciones (Alter, 2018; Sampedro, 2018) promovidas por las tecnologías persuasivas (Fogg, 2003). Por eso fue que nos planteamos realizar una investigación que ofreciera modos de comprensión

a las preguntas ¿Cómo aprenden los jóvenes dentro y fuera de la universidad? ¿Cuáles son sus concepciones, estrategias y contextos, así como el papel de las tecnologías analógicas y digitales en sus procesos de aprendizaje? Para dar cuenta de estas preguntas, organizamos cuatro conversaciones con los 40 jóvenes de diferentes grados y universidades, en las que se utilizaron diferentes dispositivos desencadenantes (un resumen de lo que la investigación dice sobre los jóvenes, una cartografía con su trayectoria de aprendizaje, un diario de momentos de aprendizaje y un relato de vida de aprendizaje). En estos cuatro momentos, aparecen referencias a la universidad. Pero ha sido, sobre todo, en su diálogo con 17 frases (10 que según algunos de ellos daban una visión positiva y 7 que daban una visión más crítica) extraídas de las referencias que aparecen en los dos primeros párrafos de este apartado donde encontramos reflexiones que tienen que ver con cómo los jóvenes dan cuenta de los dilemas y desafíos de la universidad. Dilemas y desafíos que son diferentes y complementan a los que nosotros hemos aportado en la primera parte.

Los dilemas y desafíos desde el punto de vista de los jóvenes universitarios

Antes de entrar en las visiones de los jóvenes es importante hacer una aclaración epistemológica y ética: no existen, más allá de como categoría administrativa y sociológica, los jóvenes universitarios. A todos los que estudian en la universidad, pero lo hacen desde subjetividades, trayectorias y posicionalidades diferentes. Como nos dijo Marc, un estudiante de Física:

es muy difícil generalizar a todos los estudiantes [...] Creo que en la universidad hay una gente muy heterogénea, de muchos tipos y sí que hay como dos perfiles diferenciados: el estudiante técnico que hace la carrera, se centra en la carrera,

además de forma sistemática, metódica. Y después, otro estudiante, que sí intenta que la universidad sea un elemento más de su vida.

Partimos entonces de asumir la diversidad de los jóvenes y tenemos en cuenta que estudiar en la universidad es una de las realidades por las que transitan. Pero que lo hacen de maneras diferentes a partir de unas subjetividades (maneras de pensarse y de ser) en las que interseccionan género/sexo, clase social, racialidad, capital social y cultural, entorno de procedencia... Hacer investigación, sin embargo, permite encontrar hilos de sentido que se entrecruzan y convergen en temas que, con matices, ofrecen pistas sobre su relación con los dilemas y desafíos que les plantea estar en la universidad. Lo que aquí recogemos, sin ser exhaustivo por razones de espacio, ofrece algunas consideraciones que pueden formar parte del debate y la conversación en la que participa este artículo.

Las funciones de la universidad: entre la teoría y la práctica, entre el título y el trabajo

Si hay un tema que en la actualidad es objeto de atención, debate y disputa —influido por los cambios sociales, tecnológicos y productivos— es el de las funciones (la misión) de la universidad (Engwall, 2020). Cuestión que también se refleja en las visiones de los jóvenes, tal y como se aprecia en una investigación (Brooks, et al. 2020) realizada en seis países europeos, en la que participaron 295 estudiantes en 54 grupos de discusión a quienes se los invitó a pensar sobre las funciones de la universidad. De sus respuestas emergen tres funciones principales: a) la preparación para el mercado de trabajo, b) el crecimiento y enriquecimiento personal y c) el desarrollo y progreso social. Como parte de este debate, el primer desafío que los jóvenes participantes en nuestra investigación plantean tiene que ver con las funciones de la universidad.

Yo tengo bastante idealizado el concepto de universidad en el sentido de que creo que es el espacio del pensamiento y de la ciencia más puros como si dijéramos. Desde ese punto de vista creo que es algo muy negativo para la misma institución que tenga personas estudiando en ella que no terminen de generar interés por las cosas que estudian. Que lo hagan simplemente porque les promete un futuro algo mejor en términos laborales. (Marc, Física)

Pero al final la gente ve más la carrera como algo para trabajar en un futuro. [...] Dejan (lo que ofrece la universidad) solo para ámbito laboral y ya está. Cuando realmente lo podrías aplicar y usar para cosas tuyas o lo que sea. (Carles, Ingeniería Informática)

En este testimonio encontramos un primer dilema para la universidad: ser un lugar que favorece el pensamiento y una visión de la ciencia (más puros) o ser una institución que lo que hace es dar un título vinculado a una capacitación laboral.

Esta cuestión se abre en otras aportaciones que, de nuevo, dibujan el dilema de si la finalidad primera de la universidad ha de ser preparar para un futuro laboral o formar de una manera más amplia, a modo de caja de herramientas foucaultiana (Foucault, 1988), que luego pueda llevar a diferentes situaciones, no solo laborales.

Es la visión que tengo, que al final la universidad sirve un poco para conseguir el título y luego ya aprenderás en el trabajo que quieras conseguir gracias a ese título. Es un peaje, un pase para poder aprender realmente en el trabajo que vas hacer. (Mikel, Ingeniería Informática)

Esta abertura, más allá de la orientación laboral, la plantea también Blai, un estudiante de Económicas, quien vincula lo que se aprende con la comprensión e intervención en cuestiones sociales.

Yo creo que aquí también están los dos grupos. Una parte que mantiene un interés especial para la economía y que lo intentan aplicar al tema de la economía sumergida o los problemas cotidianos que hay en la sociedad. Sí, yo creo que sí. Esto lo veo en las dudas que sugieren. Hay alumnos que siempre están buscando aplicar lo que están aprendiendo a los casos actuales. (Blai, Económicas)

Estas posiciones se hilvanan con otro dilema, que es a su vez un dualismo que conforma un hábito epistémico (Salskov, 2020), entre teoría y práctica. Por su largo recorrido, por la escisión que recorre los campus, no vamos a entrar en el origen y las consecuencias de este dualismo, pues escapa a la finalidad de este artículo, pero sí queremos reseñarlo como uno de los desafíos que los estudiantes plantean a las universidades.

Porque lo que aprendes en la escuela o la universidad es teórico. No es una educación aplicada y creo que es un error. Sería mucho más útil. Las cosas de la carrera que se me han quedado son las prácticas. Enseñar medicina de manera aplicada, con casos prácticos sería mucho más útil y se aprendería más. Y en la escuela igual... si se complementara la teoría con la práctica. (Anna, Medicina)

Sí que hay universidades que son diferentes. La [centro privado], por ejemplo, lo enfoca todo mucho más práctico. Todo son proyectos, en cambio la [centro público], al ser pública, el plan de estudios no lo cambian nunca. Siempre es el mismo, y claro, al final en [centro público] es casi mejor tener el título, para decir que has ido a [centro público], aunque sea mejor el otro. (Carles, Ingeniería Informática)

Finalmente, también entre las funciones de la universidad, se abre la expectativa de formar personas, lo que

choca —un nuevo dilema— con la práctica de transmisión de información de una buena parte del profesorado. Por eso, la función de crecimiento y enriquecimiento personal se abre paso entre los estudiantes.

Si la finalidad de la universidad es investigar, debería formar personas que reflexionen y que sean capaces de sacar conclusiones y enriquecer la rama que han elegido. Aun así, nos encontramos en clases donde el profesor transmite información a los alumnos y estos, si no están absortos en el ordenador, pueden preguntar alguna duda. (Blai, Económicas)

De lo anterior se derivan cinco dilemas/desafíos en relación con las funciones de la universidad: favorecer el pensamiento y la ciencia, formar para la inserción profesional (encontrar trabajo), afrontar la dualidad teoría/práctica, vincular la formación con la comprensión/intervención en cuestiones sociales y contribuir al desarrollo personal. Desde este punto de partida, los estudiantes aportan otros dos desafíos, asociados con dos dilemas.

La relación entre el adentro y el afuera, entre lo académico y lo cotidiano

Como pusimos en evidencia en Hernández-Hernández (2017), hay una tensión, un difícil tránsito, por parte de los estudiantes, entre lo que conocen, viven, relacionan en la vida diaria y lo que se les ofrece, aprenden y viven en la universidad. Esto ocurre, especialmente, en los grados relacionados con las ciencias experimentales y biomédicas, donde se tiende a aislar a los estudiantes de lo que sucede fuera, a pesar de las profundas relaciones que existen. Pero domina, como señala Marc, la constitución de un sujeto-estudiante “tecnificado” que se ha de abocar a un estudio disciplinado, pero que no siempre conlleva un aprender con sentido:

Por lo tanto, no he acabado de vivir en profundidad lo que es la universidad y todo lo que tiene que ver con la vida social o conectar más allá de lo académico, pero yo sí considero que quizás hay un exceso de tecnificación de los estudiantes y de no poder salir del marco de estudio. (Marc, Física)

Por eso es relevante lo que apunta Anna:

El otro día mirando una serie, vi que estaban colgando al personaje y le dije “esto lo están haciendo mal”. Y a veces siento que a mí me gusta explicar a la otra gente cosas que sé. Mi novio es diabético y cuando se lo detectaron, yo lo estaba estudiando y le iba explicando “esto es por eso...”. Conecto más con las conversaciones, con personas. (Anna, Medicina)

Un desafío para los estudiantes es que tengan en cuenta sus saberes y experiencias, que no los consideren “cajas vacías”, que lo que se les enseña en la universidad los ayuda a dar sentido a las situaciones que encuentran fuera. Y que lo que se les plantea en las clases aproveche el bagaje que traen y que la universidad, por lo general, ignora.

Yo creo que sí, que tenemos intereses más allá de lo que realizamos en los grados, obviamente. Muchas veces tiene relación con que partimos de las propias experiencias que nosotros hemos vivido para estudiar algo. Y luego, a nosotros el grado nos enseña muchas cosas, pero, realmente, cuando tú sales a la calle puedes vivir muchas cosas que no has estudiado en el grado y te generan interés. (Nerea, Educación Social)

Al final, los estudiantes reconocen que están transitando por una universidad donde una parte del profesorado está cambiando, pero que las inercias persisten y ellos y ellas han de surfear entre las diferentes corrientes llevando sus anhelos, dudas y búsquedas.

Los últimos años veo un interés hacia la manera de aprender, pero también un distanciamiento. O te acercas o te alejas. Hay un interés en cambiar las estrategias de docencia, pero también la postura de no formar parte de ello. “Sé que los estudiantes no leen textos suficientemente difíciles, no puedo con eso.” Entonces, la gente que quiere cambiar ya lo está haciendo, y la gente que no quiere cambiar se quedará así siempre. La cuestión es que están las dos cosas. Las dos cosas conviven en el mismo espacio. (María, Bellas Artes)

Cómo poner en relación el cambio y la tradición es el desafío que reclaman los estudiantes. Pero antes, entre todos, es necesario pensar en qué dirección, hacia qué finalidad, propósito moverse.

Entrar en un proceso colectivo

Llegados a este punto queremos reflexionar sobre los cruces, entre los estudiantes y los docentes, para contribuir a un pensar la universidad desde lo colectivo. Lo aquí presentado muestra que los dos diagnósticos se superponen porque parten y se enfocan desde dos posicionalidades diferentes, aunque no contrarias. Nosotros hemos señalado cuatro dilemas/desafíos que reflejan en la universidad movimientos que se inscriben en un nivel macro: favorecer el acceso a la universidad para otras capas sociales más allá de las éli-

tes, pero sin los recursos para atender y responder a las necesidades de formación de estos grupos; las consecuencias de un enfoque neoliberal del trabajo (capitalismo del conocimiento) que precariza al profesorado y a los estudiantes haciéndolos entrar en formas de gestión en las que privan el ranking, los puntajes, la competitividad, la productividad y la cantidad en artículos, patentes y proyectos, y no la calidad, las relaciones de solidaridad, la transferencia, la aportación a la sostenibilidad, a la equidad y a la justicia social. Todo ello bajo el imperativo que marcan las empresas tecnológicas y una visión empresarial de los estudiantes considerados como clientes y del profesorado como proveedores de servicios.

Esta visión contrasta con la de los estudiantes, quienes se sitúan en el terreno de lo meso y lo micro, bajo los efectos del discurso meritocrático y productivista y reclaman una formación práctica orientada a encontrar un trabajo (cuando no se sabe qué tipo de trabajos han de ejercer en un mundo cambiante) que les garantice un futuro imaginado. Algo que no depende solo de las universidades, sino del sistema social que se está organizando. Junto a esta inmediatez tratan de trazar puentes entre mundos y conocimientos estancos y entre maneras de promover el aprender que tienen más que ver con la transmisión de información que con poner en movimiento modos de pensar y actuar que problematicen los conocimientos, los pongan en contexto y les ofrezcan una caja de herramientas para actuar más allá de lo inmediato. En estos escenarios estamos unos y otros, en una universidad con frecuencia ensimismada, a la que miramos desde fuera, cuando todos nosotros también somos la universidad y la academia.

Referencias bibliográficas

- Alter, A. (2018). *Irresistible: ¿Quién nos ha convertido en yonquis tecnológicos?* Paidós.
- Berliner, D. (2020, junio 5). *Why Universities Need Support, Need to Stay Open, and Need to Have Their Students on Campus*. Recuperado de <https://dianeravitch.net/2020/06/25/david-berliner-the-value-of-a-college-education-in-the-humanities/>
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press Book.
- Broennimann, A. (2017). *Generation Z Report*. Swiss Education Group. Recuperado de <https://www.thegeneration-z.com>
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., y Abrahams, J. (2020). Students' views about the purpose of higher education: A comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, 1-14.
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.
- Engwall, L. (Ed.). (2020). *Missions of Universities: Past, Present, Future*. Springer.
- Feenberg, A. (2017). The online education controversy and the future of the university. *Foundations of Science*, 22(2), 363-371.
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann.
- Foucault, M. (1988). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-textos.
- Geraci, J., Palemerini, M., Cirillo, P., y McDougald, V. (2017). *What teens want from their schools: A National Survey of High School Student Engagement*. Thomas B. Fordham Institute.
- Haidt, J., y Lukianoff, G. (2019). *La transformación de la mente moderna: Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso*. Deusto.
- Hanna, D. (2002). Nuevos modelos de organización: La extensión de la universidad tradicional. En D. Hanna (Ed.), *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp. 103 -126). Octaedro.
- Hernández y Hernández, F. (Coord.). (2017). ¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprender dentro y fuera de los centros de secundaria. Octaedro.
- Jinha, A. F. (2010). Article 50 million: An estimate of the number of scholarly articles in existence. *Learned Publishing*, 23, 258-263.
- Klofsten, M., Fayolle, A., Guerrero, M., Mian, S., Urbano, D., y Wright, M. (2019). The entrepreneurial university as a driver for economic growth and social change—Key strategic challenges. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 149-158.
- Lemoine, P. A., Hackett, P. T., y Richardson, M. D. (2017). Global higher education and VUCA—Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En S. Mukerij y P. Tripathi (Eds.), *Handbook of Research on Administration, Policy, and Leadership in Higher Education* (pp. 548-568). IGI Global.
- Livingstone, S. (2017). iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood. *Journal of Children and Media*, 12(1), 118-123.
- McCrindle, M., y Wolfinger, E. (2011). *ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. UNSW Press.
- Salskov, S. A. (2020). A Critique of Our Own? On Intersectionality and “Epistemic Habits” in a Study of Racialization and Homonationalism in a Nordic Context. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 28(3), 251-265.
- Sancho, J. M. (Coord.). (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad: 24 historias de vida profesional*. Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44965>
- Sancho-Gil, J. M. (en prensa). *¿Quo vadis Universidad?* Cultura y educación.
- Sancho, J. M., y Hernández, F. (2018, enero 31). La profesión docente en la era del exceso de información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. http://www.um.es/ead/red/56/sancho_hernandez.pdf
- Sampedro, V. (2018). *Para adelgazar al gran hermano*. Barcelona: Icaria.
- Seemiller, C., y Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college*. Jossey Bass.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Granica.
- Twenge, J. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood—and What That Means for the Rest of Us*. ATRIA Books.

Agradecimientos:

Ministerio de Ciencia e Innovación de España, financiador del proyecto PID2019-108696RB-I00, con el que se relaciona este artículo. Grupo de investigación ESBRINA —Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos— (2017 SGR 1248). <http://esbrina.eu> REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Conectando. Redes y Promoviendo el Conocimiento Abierto. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (RED2018 102439 T). <http://reunid.eu>

La enseñanza universitaria en emergencia:



Desconcierto y respuestas





Esther Angeriz

Darío De León

Nicolás Chiarino

Diego Cuevasanta

Universidad de la
República, Uruguay.
eangeriz@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 17/08/2020

Aceptado: 29/12/2020

Citación recomendada

Angeriz, E., De León D., Chiarino N., Cuevasanta D. (2021). Estrategias didáctico-pedagógicas en contextos educativos de emergencia: la UCO Psicología, Sujeto y Aprendizaje en el curso 2020 (Facultad de Psicología, Udelar). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Estrategias didáctico-pedagógicas en contextos educativos de emergencia: la UCO Psicología, Sujeto y Aprendizaje en el curso 2020 (Facultad de Psicología, Udelar)

Didactic-pedagogical strategies in emergency education from the Obligatory Curricular Unit Psychology, Person and Learning

Estratégias didático-pedagógicas em contextos educação emergencial da Unidade Curricular Obrigatória de Psicologia, Disciplina e Aprendizagem

Resumen

En el presente artículo se analizan ejes relacionados con las posibilidades de comunicación que se dan en los espacios educativos virtuales, la accesibilidad de los recursos y los intercambios posibles en el contexto de emergencia sanitaria y educativa, a partir de la experiencia del primer semestre del 2020 de la unidad curricular obligatoria Psicología, Sujeto y Aprendizaje, correspondiente al Ciclo Integral de la Licenciatura en Psicología (segundo año de la formación).

Se describen la propuesta y los ajustes realizados en el actual contexto y se analizan percepciones de estudiantes que informan sobre el seguimiento del curso y aspectos referidos a la evaluación de objetivos de formación y contenidos, a la evaluación de la propuesta didáctico-pedagógica con relación a las instancias sincrónicas, recursos asincrónicos y dispositivos de evaluación, así como relativos a la valoración del vínculo pedagógico.

En las conclusiones se reflexiona sobre la importancia de favorecer estrategias de autonomía y regulación de los procesos de aprendizaje en el contexto actual desde la cercanía y el acompañamiento en el vínculo pedagógico. Asimismo, se hace énfasis en la importancia de la iteratividad y recursividad que permite generar diseños flexibles que se vayan adecuando a las necesidades y condiciones en que se desarrollan los procesos de aprendizaje.

Palabras clave:

educación virtual, estrategias pedagógico-didácticas, contexto de emergencia.

Abstract

This article analyzes issues related to the communication in virtual education, the accessibility of resources in the context of health and educational emergency, based on the experience of the Curricular Unit Psychology and Learning, corresponding to the Degree in Psychology (Universidad de la República). It describes the proposal and the

adjustments in the current context. Also it is analyzed students opinions related to the objectives and contents of the course, to the didactic-pedagogical proposal, as well as to the relationship between teachers and students.

The conclusions reflect on the importance of promoting autonomy strategies and the regulation of learning processes in the current context from closeness and support in the pedagogical bond. Likewise, emphasis is placed on the importance of iteration and recursion, which allows the generation of flexible designs that adapt to the needs and conditions in which learning processes are developed.

Keywords:

virtual education, pedagogical-didactic strategies, emergency context.

Resumo

Este artigo analisa eixos temáticos relacionados às possibilidades de comunicação que ocorrem nos espaços educacionais virtuais, a acessibilidade de recursos e as trocas possíveis no contexto da emergência sanitária e educacional, a partir da experiência do primeiro semestre de 2020 da unidade curricular obrigatória Psicologia, Pessoa e Aprendizagem, correspondente ao segundo ciclo da Licenciatura em Psicologia. É feita uma descrição da proposta e os ajustes necessários no contexto atual e analisadas as percepções dos alunos que relatam o acompanhamento do curso e aspectos relacionados à avaliação dos objetivos e conteúdos da formação, à avaliação da proposta pedagógica em relação às instâncias síncronas, recursos assíncronos e dispositivos de avaliação, bem como ao vínculo pedagógico. Nas conclusões, reflete-se sobre a importância de se favorecer estratégias de autonomia e regulação dos processos de aprendizagem no contexto atual a partir da aproximação e apoio no vínculo pedagógico. Da mesma forma, destaca-se a importância da iteração e recursão, que permite a geração de designs flexíveis e adaptados às necessidades e condições em que se desenvolvem os processos de aprendizagem.

Palavras-chave:

educação virtual, estratégias didático-pedagógicas, contexto emergencial.

1. Introducción: acerca de permanencias y cambios en un contexto de educación virtual de emergencia

El contexto actual de pandemia y de emergencia sanitaria ha significado un fuerte cimbronazo en las prácticas cotidianas de las personas en todo el mundo, implicando reconfiguraciones de la vida cotidiana en términos no solo sanitarios, sino también sociales, económicos y políticos. Nos hemos tenido que adecuar a las necesidades emergentes apelando a los recursos y las redes a nuestro alcance, pero en la medida en que se han podido desarrollar estrategias de solidaridad, de preocupación por el otro y de acompañamiento, han surgido posibilidades alternativas que han intentado dar respuesta con creatividad a las demandas y los requerimientos actuales.

Para la docencia ha implicado un cambio vertiginoso hacia plataformas

educativas virtuales, no siempre pensadas para oficiar como espacios exclusivos de transmisión e intercambio entre aprendientes y enseñantes (Fernández, 2007).

En tanto esta realidad se instaló con cierto efecto de estabilidad en las prácticas educativas, especialmente en la Universidad de la República (Udelar), donde en un principio el pasaje hacia lo virtual fue rápido y total, las preocupaciones por la democratización del conocimiento, la permanencia y el fortalecimiento del vínculo educativo en términos de lazo social se han vuelto una brújula para el desarrollo de las acciones.

En este sentido, en un medio fluido como el que habitamos en los espacios virtuales, donde el código y la recepción de los mensajes no están asegurados (Corea, 2004), resulta imprescindible pensar en las condiciones en que las y los estudiantes reciben los mensajes, acceden a los recursos y desarrollan sus procesos de aprendi-

zaje en términos de relación consigo mismos, con los otros y con el mundo (Charlot, 2007). Por ello, algunos de los ejes que se pueden identificar como analizadores de los cursos que se han desarrollado durante el primer semestre de 2020 se relacionan con las posibilidades de comunicación que se dan en los espacios educativos virtuales, con la accesibilidad de los recursos y con los intercambios posibles.

En el presente artículo se analizarán estos ejes a partir de la experiencia del primer semestre del 2020 de la unidad curricular obligatoria (UCO) Psicología, Sujeto y Aprendizaje, correspondiente al Ciclo Integral de la Licenciatura en Psicología (segundo año de la formación), cuya propuesta fuera difundida por la Comisión Sectorial de Enseñanza como una de las buenas prácticas de la Universidad de la República dentro de las experiencias en línea.¹

¹ El equipo fue invitado por la Comisión Sectorial de Enseñanza para relatar su experiencia, que fue difundida a través de un video al que se puede acceder en el siguiente link: <https://www.cse.udelar.edu.uy/recursos/video-experiencia/4-experiencias-educativas-ensenanzaenlinea-en-udelar-fpsi/>

2. Descripción y desarrollo de la propuesta

Habitualmente, el curso se dicta en modalidad presencial con una frecuencia semanal en tres franjas horarias y un grupo semipresencial para la sede de Montevideo, así como un grupo a distancia con estudiantes del Centro Universitario de Paysandú. El año 2020 tuvo una inscripción inicial de 1.048 estudiantes en Montevideo y 50 en Paysandú, que fueron distribuidos en grupos de acuerdo a tres franjas horarias para las y los estudiantes de Montevideo (matutino, vespertino y nocturno), más otro para Paysandú, cada uno de ellos coordinado por una dupla docente.

El curso busca plantear una perspectiva articuladora entre la psicología y la educación, para lo cual analiza los ejes de tensión que atraviesan la institución educativa y las subjetividades que la habitan, así como aspectos que refieren a los procesos de formación que desarrollan los sujetos en sus tránsitos por la educación formal.

A estos efectos se cuenta con el diseño de un curso en EVA en el cual se dispone de espacios generales de información para los estudiantes y espacios para cada una de las cuatro unidades didácticas que componen el curso, que se pueden visualizar en la figura 1.

Desde el 2016² se han venido incorporando estrategias que buscan innovar, dinamizar las prácticas de enseñanza y promover la participación, la interacción, el trabajo colaborativo y la construcción de procesos de aprendizaje singulares, teniendo en cuenta la numerosidad de los grupos, las dinámicas y los problemas que pueden emerger en dichos contextos.

En la actual situación de educación rápidamente virada a lo virtual, el equipo ha reconfigurado el curso, ha adecuado el diseño en EVA y ha replanteado estrategias, recursos didácticos, así como métodos de evaluación.

2.1. Reconfiguración del curso en EVA: canales de comunicación

Una vez reiniciado el curso en EVA, se acordó utilizar canales de comunicación sincrónicos y asincrónicos con las y los estudiantes, dispuestos en cada una de las unidades didácticas: algunos fueron de acceso general y otros de acceso restringido para cada uno de los grupos.

Con relación a la comunicación asincrónica con acceso general, se pusieron a disposición los siguientes recursos:

- una guía semanal con los contenidos y textos correspondientes a cada clase que se trabajaban durante la semana;
- videos donde los docentes comentaban los textos indicados en la bibliografía del curso y planteaban disparadores para la discusión;
- clases grabadas de años anteriores.

Con relación a la comunicación asincrónica con acceso exclusivo para cada grupo, se habilitaron:

- grabaciones de las instancias de Zoom de cada grupo;
- foros de interacción con disparadores, viñetas problematizadoras de los temas para continuar trabajando los contenidos de la semana.

Se estableció asimismo una comunicación sincrónica para cada grupo en los horarios preestablecidos consistente en:

- videoconferencias en los horarios de los grupos a fin de presentar las ideas clave de cada clase, promover el intercambio y recoger dudas generadas a partir de la lectura y visualización de los videos por textos;
- dinámicas que buscaban promover el intercambio durante la clase mediante pizarras digitales para recoger ideas previas, así como estrategias de participación y evaluación de conceptos clave al final de la clase, utilizando diferentes recursos en línea.

Los espacios sincrónicos y asincrónicos se organizaron entonces teniendo en cuenta la duración, los objetivos, la interactividad y los recursos digitales (ver tabla 1 y 2).

Estas actividades fueron integradas dentro de cada uno de los módulos (1, 2, 3, 4). El diseño interno de cada módulo era una tabla con íconos donde se asociaban los distintos recursos y actividades didácticas, tal como se presenta en la figura 2.

2.2. Tomándole el pulso al curso: primer cuestionario del estudiante virtual

Se implementó luego del primer mes de cursada un cuestionario a los efectos de conocer las valoraciones de las y los estudiantes sobre el seguimiento del curso. Se obtuvo una cobertura de respuesta del 26 % de los inscriptos (295 formularios completos enviados). Tras el análisis de las respuestas se resaltan los siguientes aspectos:

- Satisfacción con la organización del curso y la elaboración de recursos que facilitaban su seguimiento.
- Valoración de los videos con comentarios de los docentes sobre los textos.
- La dificultad que implica tener una bibliografía extensa.
- Preocupación en torno a la evaluación en la virtualidad.
- Solicitud de instancias de autoevaluación que permitieran calibrar los procesos de aprendizaje.
- La dificultad de seguir los foros, que en algunos casos resultaban conceptualmente densos.
- El escaso aprovechamiento del recurso disponible de horarios de consulta de los docentes, por cuanto las consultas se canalizaban por otros medios como el correo general de la UCO y un espacio de intercambio general denominado Foro de Consultas Formales, dispuesto en la página central del curso.

2.3. Ajustando recursos y estrategias de evaluación

Como consecuencia de estos resultados, se dispusieron nuevos recursos al finalizar cada módulo:

2 La presente UCO recibió un apoyo de la Comisión Sectorial de Enseñanza en la línea de llamados concursables para innovaciones educativas para el período 2016-2017.



Figura 1: Diseño del curso en EVA.
Fuente: Elaboración propia.



Figura 2: Imagen hipervinculada en cada módulo.
Fuente: Elaboración propia.

Espacio sincrónico	Duración	Objetivos	Medio o recurso digital	Interactividad
Conexión en tiempo real entre la dupla docente referente de cada grupo y las y los estudiantes.	90 minutos aprox.	Presentar guía de la semana. Plantear ideas fuerza que corresponden a la clase. Dinamizar, producir el intercambio con los estudiantes.	Salas Zoom, canal de YouTube.	De media a alta.
Espacio asincrónico	Duración	objetivo	Medio o recurso digital	Interactividad
Videos por textos (docentes comentan textos de la bibliografía del curso).	20 o 30 minutos aprox.	Brindar una interpretación de los textos indicados para cada clase.	Archivo multimedia subido a canal de YouTube y vinculado a EVA.	Se produce a posteriori en la clase sincrónica o por el foro.
Foros por clase: implican actividad del estudiante más allá de la clase en tiempo real.	Se trabaja durante la semana posterior a cada clase.	Presentar disparadores sobre los contenidos trabajados. Plantear dudas sobre conceptos. Aclarar conceptos.	Foro en EVA.	De media a alta.

Tabla 1 y 2: Espacio sincrónicos y asincrónicos.
Fuente: Elaboración propia.

- cuestionario de autoevaluación con preguntas de múltiple opción;

- elaboración colaborativa de un banco de preguntas, a través de una wiki en EVA, con el objetivo de que las y los estudiantes se ubicaran también en un lugar de enseñantes, identificaran conceptos fundamentales y plantearan situaciones problema que articularan teoría y práctica.

En lo que refiere a la evaluación, se planteó una propuesta que mantenía dos instancias de parcial, pero que priorizaba no ya lo memorístico — lo cual pierde sentido en un contexto virtual de acceso a la bibliografía y los recursos—, sino la articulación conceptual con relación a situaciones problema que permitieran reflexionar sobre problemáticas vinculadas al aprender en la actualidad.

Por este motivo, se habilitó tanto el trabajo individual como grupal, en el entendido de que la participación en redes virtuales iba a favorecer la interacción, por lo cual una propuesta que diera lugar a una reflexión acotada a grupos pequeños podría colaborar en la articulación de conceptos teóricos y prácticos. A estos efectos, se configuraron espacios en el curso en EVA para que las y los estudiantes pudieran conformar grupos y realizar las coordinaciones antes de los parciales.

Concretamente, las características de los parciales fueron entonces:

1) Primer parcial: obligatorio, nota mínima 3, con un formato de preguntas abiertas a partir de viñetas o situaciones problema a analizar. Objetivo: se buscó la articulación de conceptos teóricos de los módulos 1 y 2 con relación a distintos disparadores. Procedimiento: se realizó en un día determinado, con una entrega escalonada para evitar saturación de la plataforma y se dispuso de un tiempo máximo de 6 horas.

2) Segundo parcial (o trabajo final): obligatorio, nota mínima 3, con un formato de trabajo escrito de reflexión y articulación de conceptualizaciones teóricas a partir de problemas. Objetivo: se buscó la articulación de conceptos teóricos de los módulos

3 y 4 con relación a distintas situaciones o problemáticas disparadoras que, en este caso, debían plantear las y los estudiantes. Procedimiento: se plantearon las consignas con quince días de anticipación y debían subirse como tarea en EVA.

Esta adecuación de la propuesta de evaluación ameritó las siguientes consideraciones:

- Fue una propuesta exigente para las y los estudiantes en tanto los dos parciales apuntaron a una articulación de los conceptos teóricos trabajados con situaciones problema.

- Se abarcaron todos los contenidos y competencias que componen los objetivos formativos de la UCO.

- La característica de la propuesta hacía que la consulta con materiales teóricos a la vista no fuera un problema; si se constataba una copia textual de los conceptos teóricos sin articulación con la viñeta, se asignaba una calificación insuficiente.

- La propuesta se podía realizar en forma individual o en grupos de no más de tres integrantes. La exigencia de que el grupo no fuera de más de tres integrantes buscaba que el trabajo se diera en un ámbito acotado en el que la construcción de conocimiento fuera colectiva, que todos los integrantes del grupo pudieran participar equitativamente y que fuera el propio grupo el que acordara las pautas de funcionamiento de acuerdo con criterios éticos.

3. Análisis de resultados de la experiencia a partir del segundo cuestionario a estudiantes participantes

En el cierre del curso se puso a disposición una nueva encuesta, con opciones cuantitativas y cualitativas, que buscaba recoger las opiniones de las y los estudiantes desde una mirada general sobre el curso, así como sobre aspectos específicos de la propuesta. Luego de su implementación, se obtuvo una cobertura de respuesta de 20,6 % (234 formularios completos enviados). A partir del análisis de

las respuestas, se construyeron las siguientes categorías de análisis:

- Evaluación de objetivos de formación y contenidos: relacionada con los objetivos de formación, la bibliografía y las temáticas abordadas.

- Evaluación de propuesta didáctico-pedagógica: abarca instancias sincrónicas, recursos asincrónicos y dispositivos de evaluación.

- Valoración del vínculo pedagógico.

3.1. Evaluación de objetivos de formación y contenidos

Una de las primeras inquietudes del equipo era conocer cómo evaluaban las y los estudiantes al curso en términos del grado de alcance de los objetivos de formación planteados, a saber:

- Conocer distintas perspectivas psicológicas sobre el aprendizaje, así como nudos conceptuales relativos a las relaciones del sujeto con el aprendizaje y el saber, sus procesos de formación y subjetivación.

- Desarrollar una mirada reflexiva sobre los desafíos y debates actuales con relación a la educación desde distintas perspectivas psicológicas, la bibliografía y las temáticas que se abordaron.

- Generar competencias relativas a la autorregulación del proceso de aprendizaje, a la comunicación de los conocimientos en forma escrita u oral, a la interacción con sus pares y con el entorno, a la búsqueda, análisis y síntesis de la información.

La respuesta a estas preguntas implicaba al mismo tiempo una autoevaluación de los procesos de aprendizaje, más allá de las calificaciones obtenidas en el curso. En este sentido, siguiendo una escala likert donde 1 es el mínimo y 6 es el máximo, los resultados relativos al primer objetivo arrojaron que 79 % de los participantes evaluaron en 5 y 6 puntos su grado de alcance; 76 % de los participantes también evaluaron con 5 y 6 puntos el grado de alcance del segundo objetivo. Finalmente, 64 % de los participantes evaluaron en 5 y 6 puntos el alcance del último objetivo de formación; en este caso, el porcentaje

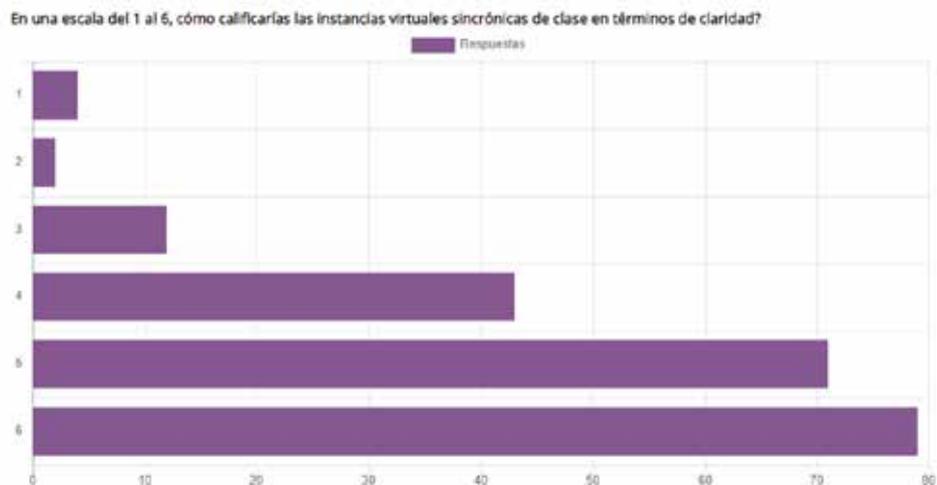


Figura 1: Evaluación de instancias sincrónicas a través de la plataforma Zoom.

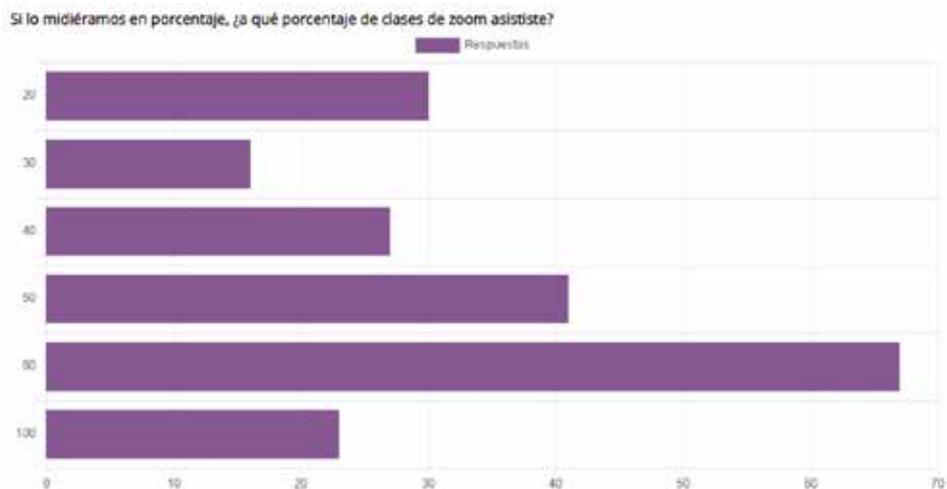


Figura 2: Porcentaje de asistencia a instancias sincrónicas en la plataforma Zoom.

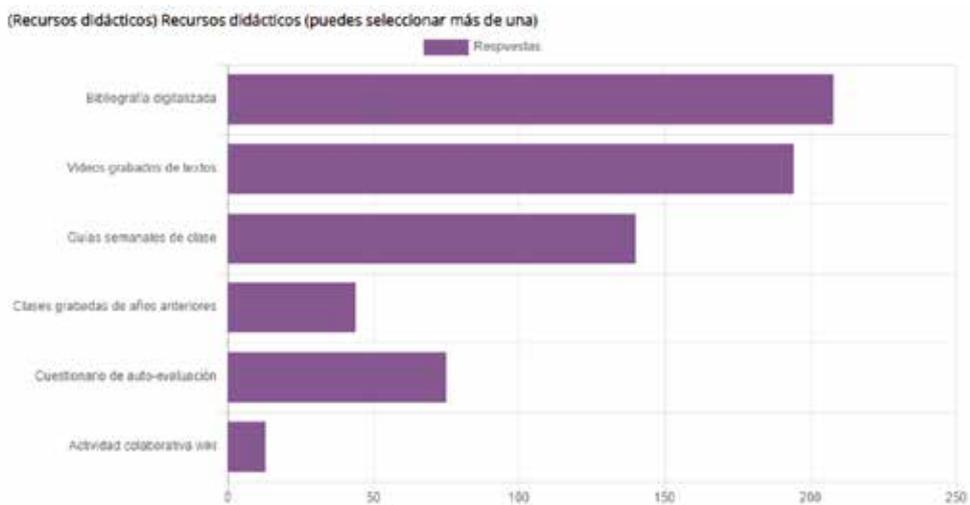


Figura 3: Grado de relevancia asignado a recursos disponibles en el espacio en EVA del curso.

de estudiantes que lo evaluaron con 4 puntos aumentó a 26 %.

Estos resultados mostrarían que un porcentaje muy importante de las y los estudiantes perciben como muy bueno y excelente el grado de alcance de los objetivos relativos a los contenidos del curso, pero registran algún nivel mayor de dificultad en la construcción de competencias relacionadas con la autorregulación de sus procesos de aprendizaje, la comunicación e interacción, así como el análisis de la información.

3.2. Evaluación de la propuesta didáctico-pedagógica

Con respecto a esta categoría, las preguntas cuantitativas y cualitativas fueron mostrando algunas evidencias, en primer lugar con relación a las instancias sincrónicas; en segundo término, con relación a los recursos asincrónicos, y por último, respecto a la evaluación.

Con relación a las instancias sincrónicas mediadas por Zoom —que se pueden visualizar en el gráfico 1—, 64 % de las y los estudiantes evaluaron en 5 y 6 puntos en términos de claridad y un 18 % la evalúa con 4 puntos, siguiendo la misma escala likert ya señalada. Esto daría cuenta de que para más del 80 % de los participantes las instancias fueron entre buenas, muy buenas y excelentes en términos de claridad. En esta dirección, un estudiante plantea: “Me gustó mucho la organización sincrónica y la claridad de las clases, las cuales nos fueron de mucha ayuda para la realización de los parciales” (E229).

Asimismo, los estudiantes resaltaron la importancia de dichas instancias en términos de participación, intercambio con los docentes, discusión y reflexión sobre las temáticas trabajadas, junto con la resolución de dudas sobre contenidos del curso e instancias de evaluación.

Sin embargo, surgió como punto crítico el tema de la asistencia, dado que las distintas duplas docentes encargadas de los espacios sincrónicos de los diferentes grupos fueron obser-

vando una paulatina disminución de la asistencia a medida que transcurría el curso. Si bien el fenómeno se ha observado también en las instancias presenciales, en este caso importaba conocerlo un poco más a fondo, por lo cual se planteó una pregunta sobre el porcentaje de clases Zoom a las que habían asistido, para la cual se obtuvieron los resultados que se expresan en el gráfico 2.

Una de las primeras consideraciones que se destacan de estos resultados es que fueron muy pocos los que asistieron a la totalidad de las clases por Zoom (9,8 %). El mayor porcentaje (28,6 %) se sitúa entre los que asistieron al 80 % de las clases. Si se suman los porcentajes de quienes plantean haber asistido al 40 y al 50 % de dichas instancias, se alcanza un porcentaje similar (29 %) al anterior, mientras que cerca de un 20 % dicen haber asistido al 20 o 30 % de las clases.

En tanto era de interés conocer los motivos que hacían a esta baja en la asistencia, se buscó profundizar en este tema con una pregunta cualitativa. Surge como motivo principal planteado por las y los estudiantes (59,6 % de las respuestas) la superposición de parciales de otros cursos y la sobrecarga de estudio asociada. Otros factores que se destacan, aunque con menor frecuencia de aparición, refieren a los siguientes aspectos: a) doble responsabilidad de trabajo y estudio (7,5 %); b) duración extensa de las sesiones sincrónicas (4,8 %); c) desmotivación por el formato virtual o a distancia (4,8 %); d) falta de tiempo (4,8 %); e) disponibilidad de los encuentros grabados en la plataforma EVA de forma asincrónica (3,7 %); f) reprobación del primer parcial (3,2 %); g) agotamiento o cansancio generado durante la cursada del semestre (3,2 %); g) superposición de responsabilidades familiares y académicas (3,2 %); h) dificultades de accesibilidad tecnológica referidas a los dispositivos y/o conexión a internet (2,7 %); i) desvinculación del curso, y otros aspectos (3,6 %).

Además de estos factores, colaboran a la comprensión de la complejidad del fenómeno algunas críticas que reali-

zaron las y los estudiantes al formato sincrónico Zoom, planteadas como aspectos que se podrían mejorar en futuras cursadas. Por ejemplo, se hacía referencia a que el medio implicaba limitaciones en los intercambios tanto entre pares como con los docentes. Si bien algunas expresiones daban cuenta de la cercanía que el formato habilitó en muchos casos, para algunas y algunos estudiantes resultó un dispositivo limitado en el sentido de no favorecer intercambios más significativos entre todos los participantes: “Prefiero las clases presenciales por el intercambio que sucede entre los profesores y compañeros, pero igualmente en este curso se trató de seguir con lo planeado como sucede en las clases presenciales” (E134). Esto evidencia la importancia que adquieren para muchos estudiantes el cara a cara y la rostridad como posibilitadores de mundos de expresión (Castro-Serrano y Fernández-Ramírez, 2017).

Quiere decir entonces que, a pesar de que las clases por Zoom son un recurso valorado por el estudiantado, surgió igualmente la importancia de la presencialidad en esta UCO (9,5 % de las respuestas), alimentando la idea de que el debate y la reflexión se podrían haber logrado de manera más intensa si esto hubiera sido posible: “Clases presenciales!! Una gran materia en la cual es muy importante el debate” (E216).

En segundo término, se exploraron las opiniones de las y los estudiantes con relación a los recursos didácticos asincrónicos y se obtuvieron los resultados que se presentan en el gráfico 3.

En este sentido, fueron muy bien evaluadas las posibilidades de tener acceso al material bibliográfico en el curso, así como a los videos realizados por los docentes en los que se comentaban los textos. Tanto es así que ambos recursos parecen haber tenido un uso y aprovechamiento similar, lo cual en un contexto de aprendizaje autónomo representó un importante acompañamiento para el estudio de los textos indicados. Este recurso didáctico, implementado por primera vez este año, también fue uno de los

más valorados por las y los estudiantes desde el punto de vista cualitativo, fue identificado como un insumo que les facilitaba el estudio de la bibliografía y la comprensión de las temáticas propuestas: "... Considero de mucha ayuda los videos grabados por textos; fueron necesarios para organizar la información al momento de leer los textos y de captar las ideas centrales" (E121). Incluso se señaló que era un recurso bueno para seguir implementando más allá del contexto de pandemia, por el apoyo que significó en la comprensión de algunos textos particularmente complejos. Se sugería de igual modo que en lo posible tuvieran mayor calidad estructural en términos de duración y sonido.

Otra de las opciones asincrónicas evaluadas fueron los foros que se disponían después de las clases con el objetivo de continuar la reflexión y la articulación teórico-práctica. En este caso, algunas consideraciones apuntaban a que tal vez se podría potenciar el uso de foros y otras actividades si se planteaban como tareas obligatorias: "Me gustaría que hubiera más tareas [...] y capaz algunos 'deberes' para la próxima clase" (E201).

Por último, las opiniones sobre las instancias de evaluación resultan significativas por ser, sin dudas, uno de los puntos más sensibles en la cursada. En este sentido, en los distintos planteos se apuntó a que los parciales implicaron tres grandes niveles de exigencias referidas a la cantidad de preguntas con relación al tiempo otorgado, a lo extenso de la prueba y al formato. Con relación a las dos primeras, un estudiante plantea: "El primer parcial fue muy pesado en cuanto a la relación de horas. Estuvimos seis horas frente a una computadora sin parar" (E85). Es una demanda emergente ante un evento conocido como un parcial, pero realizado en un contexto diferente, que implicó un esfuerzo cognitivo, físico y emocional, movilizado por la instancia de evaluación y resignificado una vez transcurrido. Son tensiones que es necesario considerar en este tipo de formato de evaluación virtual re-

feridas a las relaciones entre cantidad de preguntas, tiempo de realización, acceso a los materiales, apropiación de los conceptos y articulaciones con situaciones problema.

Precisamente, la última de las exigencias planteadas con relación a este tema se refería al formato de la evaluación y la complejidad que significaba la articulación de aspectos teóricos con situaciones problema. Pero si bien en algunas expresiones se señalaba la sobrecarga que implicó el primer parcial, surgía también un amplio acuerdo en el sentido de considerar que el formato del parcial fue una buena estrategia que contribuyó al proceso de aprendizaje: "... Los parciales fueron muy enriquecedores, a diferencia de lo que puede ser un parcial múltiple opción, el poder trabajar los textos aplicándolos a partir de una situación problema generó una mayor producción y entendimiento de los textos trabajados. Permitió pensar y aplicar los conceptos en situaciones concretas, lo cual lo hizo mucho más rico y dinámico" (E97).

La necesidad de profundizar en las articulaciones teórico-prácticas en los espacios sincrónicos surgió en diferentes comentarios: "Que enseñen o ayuden a fomentar más el análisis o la capacidad de reflexión" (E135). "Que se favorezcan más instancias de praxis entre la teoría trabajada y la reflexión sobre las distintas temáticas abordadas" (E96).

En otro orden, se destacan opiniones que valoran la posibilidad de elegir la modalidad de parcial en forma individual o grupal; para algunos resultó más funcional la realización individual y para otros la grupalidad, en tanto constituyó una estrategia que promovió el aprendizaje colaborativo entre pares: "... Trabajando en grupo en los parciales nos sirvió también para aclararnos dudas que solían surgir, no que los profesores no lo hicieran, pero a veces resulta mejor la información proveniente de un compañero, de quien está en la misma" (E222). Quiere decir que al habilitarse ambas posibilidades, se posibilitó una adecuación a las situaciones y es-

tilos de aprendizaje de cada estudiante. "... También me parece bien dejar libre al estudiante de formar grupos o hacerlo individualmente porque no siempre uno tiene la disponibilidad para una cosa u otra" (E224).

3.3. Valoración del vínculo pedagógico

Una tercera dimensión de análisis es la valoración del vínculo pedagógico, que constituye un aspecto esencial en los entornos educativos pero que adquiere una significación particular en el contexto actual de enseñanza virtualizada por la pandemia del covid-19. A partir de los hallazgos emergentes de los campos cualitativos es posible identificar la existencia de aspectos vinculares entre las y los estudiantes y el equipo docente que constituyeron una trama sostenedora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dan cuenta de esto expresiones en las que se señala la importancia de la disponibilidad de los docentes: "Muy buena disposición de los docentes para llevar adelante este curso, en medio de la emergencia sanitaria..." (E23). Se valoró asimismo una actitud pedagógica orientada a facilitar el tránsito por el curso y el desarrollo de aprendizajes mediante un acompañamiento cercano: "La disposición de los docentes... que se preocuparan por que los estudiantes aprendieran. Excelente trabajo a la distancia, este semestre fue muy extraño, la pandemia nos tomó por sorpresa. Gracias por acompañarnos" (E53).

La disponibilidad docente también fue percibida a partir de la comunicación fluida y la integración de recursos: "La buena disposición de profesores para ayudarnos con las dudas. Estaban muy presentes" (E24); "creo que los profesores dieron lo mejor dada la situación compleja que estamos viviendo y pusieron todos los recursos a nuestra disposición para que no estuviéramos tan solos a la hora de enfrentarnos a la bibliografía" (E170). En definitiva, las percepciones de las y los estudiantes respecto de la dis-

ponibilidad, la buena comunicación y aspectos afectivos del vínculo con los docentes en contextos virtuales conducen al concepto de relaciones de cercanía, caracterizado por interacciones basadas en calidez, afecto y una comunicación fluida y abierta de docentes con las y los estudiantes (Bardelli, 2017). En esta dirección, algunos estudiantes plantearon: “La verdad, sentí la cercanía más allá de lo virtual, para eso los encuentros semanales por Zoom, en mi caso fueron fundamentales también!” (E216), “La cercanía con los docentes mediante las clases por Zoom y mediante mails fue muy buena. A pesar de las incertidumbres del semestre. Creo que la forma contribuyó a disminuirla” (E7). En el actual contexto no solo de emergencia sanitaria y educativa, sino de distanciamiento impuesto por las condiciones, estas relaciones de cercanía resultan más necesarias todavía, dispuestas a través de comportamientos de apoyo y ayuda que facilitan el aprendizaje y la cercanía con el mundo de los estudiantes (Huertas, Adura y Nieto, 2008).

4. Conclusiones

La situación de emergencia sanitaria, que implicó también una emergencia educativa y un uso de las plataformas educativas virtuales como espacios exclusivos de transmisión y de intercambio entre aprendientes y enseñantes, hizo necesario repensar la propuesta pedagógica apelando a recursos conocidos y a otros nuevos, pero sobre todo manteniendo una mirada y escucha atenta a los procesos y acontecimientos emergentes.

En la presente unidad curricular obligatoria, en los últimos cinco años se han realizado de forma sistemática consultas de opinión a las y los estudiantes luego de finalizar su cursada, a partir de lo cual se generan insumos para realizar sucesivos ajustes de la propuesta didáctico-pedagógica. En la edición 2020 se realizó una consulta de opinión una vez transcurrido el primer mes de trabajo y otra ha-

cia el final de la cursada que permitió conocer cuáles eran los recursos que estaban resultando funcionales, cuáles tenían un escaso aprovechamiento y las nuevas demandas que surgían.

A partir del análisis de la información recogida por medio de los distintos instrumentos implementados a lo largo de este curso, se puede concluir que los espacios y recursos creados con relación a lo sincrónico y lo asincrónico tuvieron en gran parte el efecto buscado en el sentido de generar cercanía en el vínculo educativo, así como habilitar la reflexión y la apropiación conceptual. Esto da cuenta de la relevancia de adoptar un diseño pedagógico flexible que habilite la participación y el intercambio con las y los estudiantes, entre el equipo docente y con otros equipos, así como también iterativo mediante la implementación, evaluación y realización de ajustes sucesivos durante el desarrollo del curso y una vez finalizado.

Otra de las consideraciones emergentes se relaciona con el hecho de que en este contexto las estrategias de autonomía y regulación de los procesos de aprendizaje cobran especial relevancia. Para el rol docente ello implica el desafío de diseñar recursos y dispositivos que busquen la cercanía y el acompañamiento en el vínculo pedagógico.

En este sentido, surge la importancia de la accesibilidad, diversidad y organización de recursos y actividades diseñados para facilitar el aprendizaje y generar posibilidades de comunicación y colaboración por medio de las tecnologías de la información y la comunicación. Los recursos mejor valorados fueron aquellos que integraron formatos audiovisuales, como por ejemplo videos breves con comentarios de textos y entrevistas a invitados especialistas en diversas temáticas, así como los registros de sesiones sincrónicas grabadas y disponibles asincrónicamente, los foros de intercambio para articular conceptualizaciones y discutir sobre situaciones problema cotidianas, y los cuestionarios de autoevaluación para que el estudiante

fuera monitoreando la apropiación de los contenidos del curso.

En igual grado de importancia se destacan los aspectos sociales y afectivos que se ponen en juego en el vínculo pedagógico. La presencia, la disponibilidad y la cercanía docente en entornos virtuales son fundamentales para generar seguridad, claridad y confianza en el acompañamiento pedagógico, caracterizado por una escucha activa y una comunicación fluida con las y los estudiantes del curso.

Se visualizan asimismo elementos que podrían sugerir nuevas reflexiones a partir, por ejemplo, de la escasa participación de las y los estudiantes en las consultas de opinión, en las que solo contamos con la perspectiva del 20-30 % de las y los inscriptos. En esta dirección, surge la importancia de la evaluación de los dispositivos de enseñanza que permiten obtener mayor información para complejizar el análisis de las situaciones que se presentan.

A su vez, entre los desafíos que aparecen surge la posibilidad de configurar actividades colaborativas que potencien los procesos de aprendizaje entre pares. Si bien algunas de las actividades propuestas en este sentido, como los foros de discusión o las wiki colaborativas despertaron un interés inicial, la participación fue decayendo paulatinamente a pesar de tener una presencia docente continua.

Con respecto a la evaluación en modalidad virtual, surge la importancia de seguir ajustando el dispositivo sistemáticamente a partir de la retroalimentación de las percepciones de las y los estudiantes. En este sentido, se observa la tensión que emerge de la disponibilidad de los recursos: cuando la evaluación implica la articulación de la teoría con una situación problema, es necesario que haya una apropiación de los conceptos que permita dar respuesta a las interrogantes, mientras que la consulta de los materiales teóricos queda para aspectos puntuales y no para profundizar en ellos en el momento de la prueba.

Se trata de aspectos que requieren un mayor trabajo de profundización

en la articulación teórico-práctica en los espacios sincrónicos y un modelo de aula invertida que priorice la reflexión sobre las situaciones problema en el momento sincrónico, así como el acceso a los contenidos en forma previa. Otra de las estrategias referidas a la evaluación que podría facilitar los procesos de autorregulación del aprendizaje se relaciona con la disposición de las consignas con rúbricas de corrección. Asimismo, se podría explorar la integración de *plugins* o complementos desarrollados en la comunidad de Moodle, como por ejemplo el bloque de barra de progreso,³ que tiene una doble funcionalidad: por un lado, permite a los estudiantes tener un registro gráfico

y visual de las actividades y recursos consultados y/o realizados para monitorear su avance en el curso, y por otro, genera información resumida y orientativa para los docentes que les permite hacer un seguimiento del proceso de trabajo de las y los estudiantes a nivel individual o global, lo que posibilita la rápida toma de decisiones durante el desarrollo del curso. En definitiva, se trata de consideraciones y reflexiones que permiten ir mejorando una propuesta que ha buscado siempre dar respuesta a las demandas e inquietudes de las y los estudiantes, pero que en esta circunstancia tan especial se abocó a intentar paliar los efectos negativos en la comunicación que pudiera tener la

no presencialidad y a apostar a un fortalecimiento del vínculo docente-estudiante.

Sin duda, toda esta situación ha significado para el equipo docente un gran desafío en la puesta a punto, en la adecuación y generación de recursos didácticos, y fue una experiencia que nos atravesó y nos transformó. Las valoraciones que recibimos del estudiantado en respuesta a la seriedad, calidez y compromiso del equipo con las y los estudiantes y con su formación, retroalimentan nuestro quehacer y relanzan la reflexión hacia nuevos campos y orientaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Agradecemos a los demás integrantes del equipo de trabajo de la UCO por su disposición al intercambio y a la reflexión en su compromiso permanente con la docencia y el quehacer universitario: Alejandra Akar, Marcelo Aguirre, Luis Pereyra, Rodrigo Vaccotti.

Referencias bibliográficas

- Bardelli, N. (2017). *Clima emocional de clase: Diseño de un programa de intervención sobre las relaciones de cercanía en el aula de la escuela secundaria como estrategia de asesoramiento*. (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Madrid-FLACSO, Buenos Aires).
- Castro-Serrano, B., y Fernández-Ramírez, C. (2017). Deleuze y la política del rostro (rostridad): Alcances sobre el Estado. *Revista de Humanidades*, 36, 41-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3212/321252009002.pdf>
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Huertas, J., Ardura, A., y Nieto, C. (2008). Cómo estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula: Sugerencias para un trabajo empírico. *Educação*, 31(1), 9-16. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4998214/c%C3%B3mo-estudiar-el-papel-que-el-desempe%C3%B1o-docente-y-las-for...>

Contribución de autoría: Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo. Artículo aprobado por el Equipo Editor (Carolina Cabrera y Nancy Peré).

3 El bloque de barra de progreso es uno de los complementos de la plataforma Moodle (plataforma libre donde se desarrolla el EVA) más utilizados a nivel mundial, sin embargo no ha sido incorporado a la plataforma educativa de la Udelar hasta el momento. Ver más información en https://docs.moodle.org/all/es/Bloque_de_barra_de_progreso





El uso de Schoology en CFE durante la emergencia sanitaria

The use of Schoology in CFE during the health emergency

O uso de Schoology em CFE durante a emergência de saúde

Fernando Harreguy

Enzo Puglia

Unidad Académica de Tecnología Educativa del Consejo de Formación en Educación, Uruguay.

fernando.harreguy@cfe.edu.uy
epuglia@cfe.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 14/08/2020

Aceptado: 17/02/2021

Citación recomendada

Harreguy F., Puglia, E. (2021). El uso de Schoology en CFE durante la emergencia sanitaria. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

En este artículo, los autores presentan el trabajo realizado por el Consejo de Formación en Educación (CFE) en el contexto de la emergencia sanitaria. La respuesta institucional permitió pasar de una situación inicial incierta, en la que la aspiración era mantener un vínculo entre estudiantes y docentes, a una situación de mayor seguridad en la que fue posible continuar con las actividades curriculares por medio de educación a distancia sin que ello supusiera resignar calidad académica.

Se describe el trabajo realizado por la Unidad Académica de Tecnología Educativa (UATE), que acompañó a docentes y estudiantes en su incursión en el trabajo en plataformas virtuales. Este acompañamiento incluyó la creación de usuarios, aulas, videotutoriales y manuales con recomendaciones para el desempeño académico.

Se destacan el trabajo y la constancia de los estudiantes, que se adaptaron a una nueva realidad en el cursado de las asignaturas, y también en las prácticas docentes, tan importantes en la formación de los maestros y profesores. Asimismo, resaltan el trabajo y la solidaridad del colectivo docente que de un día para el otro vio trastocada toda su rutina de trabajo. Finalmente, se valora la tarea realizada por los docentes orientadores en tecnología (DOT) y los docentes articuladores en tecnología (DAT), quienes desplegaron y resolvieron rápidamente la administración de los espacios virtuales y la orientación al colectivo del CFE.

Palabras clave: plataformas educativas, tecnología educativa, formación docente.

Abstract

In this article, the authors present the work done in the “Consejo de Formación en Educación” (CFE) in context of the health emergency. The institutional response allowed going from an uncertain initial situation, in which the aspiration was to maintain a link between students and teachers, to a final situation in which it was possible to continue with the curricular activities through distance education without this implying resign academic quality.

The work carried out by the Academic Unit of Educational Technology (UATE), which accompanied teachers and students in their incursion into the work in Virtual Platforms, is described. This support included the creation of users, classrooms, video tutorials and manuals with recommendations for academic performance.

The work and patience of the students stand out, as they had to adapt to a new reality in the course of the subjects and also in the teaching practices, so important in the training of teachers. And it also highlights the work and solidarity of the teaching community that

from one day to the other saw their entire work routine disrupted. Finally, the work carried out by the Guiding Teachers in Technology (DOT) and the Articulating Teachers in Technology (DAT), who carried on their shoulders the administration of virtual spaces and guidance to the CFE community, is greatly appreciated.

Keywords: educational platforms, educational technology, teacher training.

Resumo

Neste artigo, os autores apresentam o trabalho realizado no “Consejo de Formación en Educación” (CFE) no contexto da emergência em saúde. A resposta institucional passará de uma situação inicial incerta, na qual a aspiração era manter um vínculo entre alunos e professores, à situação final em que foi possível continuar com as atividades curriculares por meio da educação a distância sem que isso implicasse a renúncia à qualidade acadêmica.

Descreva o trabalho realizado pela Unidade Acadêmica de Tecnologia Educacional (UATE), que acompanhou professores e alunos em sua incursão no trabalho em plataformas virtuais. Esse acompanhamento incluiu a criação de usuários, salas de aula, tutoriais em vídeo e manuais com recomendações para o desempenho acadêmico.

Destacam-se o trabalho e a paciência dos alunos, que tiveram que se adaptar a uma nova realidade no curso das tarefas e também nas práticas de ensino, tão importantes na formação dos professores. E também destacam o trabalho e a solidariedade da comunidade de professores que, de um dia para o outro, viram toda a sua rotina de trabalho interrompida. Por fim, é muito apreciado o trabalho realizado pelos Professores Orientadores em Tecnologia (DOT) e pelos Professores Articuladores em Tecnologia (DAT), que têm sobre seus ombros a administração de espaços virtuais e a orientação à comunidade CFE.

Palavras-chave: plataformas educacionais, tecnologia educacional, treinamento de professores.

Objetivo de este artículo

El principal objetivo de este artículo es divulgar la reacción y los resultados obtenidos por el Consejo de Formación en Educación (CFE) en el trabajo en modalidad a distancia ante la situación generada por la emergencia sanitaria. Los autores se centrarán en el ámbito de la Unidad Académica de Tecnología Educativa (UATE) y en las decisiones y resoluciones de las autoridades del CFE, pero reconocen que otros actores han colaborado en estos últimos meses de trabajo y que seguramente en el mediano y corto plazo se irá sistematizando todo el accionar del colectivo que conforma el Consejo de Formación en Educación.

Lugar institucional que ocupan los autores

Para comenzar este texto es importante dejar en claro el lugar institucional de los autores. Ambos son docentes de la Unidad Académica de Tecnología Educativa del Consejo de Formación en Educación. Enzo Puglia se desempeña como coordinador académico nacional y Fernando Harreguy es docente articulador en

tecnología y es el referente en la administración general de la principal plataforma virtual con que cuenta el CFE.

Sobre la Unidad Académica de Tecnología Educativa (UATE)

Entender el funcionamiento de esta unidad académica ayuda a visualizar mejor el trabajo descrito en este artículo. Su presencia fue clave en todo el proceso desarrollado en estos meses por el CFE.

Establecida oficialmente en 2019 a partir de varios años de trabajo acumulado, la Unidad Académica de Tecnología Educativa (UATE) del Consejo de Formación en Educación tiene como objetivo general “Generar y consolidar escenarios de formación e innovación en la formación en educación, territorialmente articulados con otras instituciones y redes comunitarias para la incorporación transversal y transparente de las tecnologías digitales”.

Cuenta actualmente con tres perfiles docentes:

- Coordinador académico nacional. Referente de la UATE a nivel nacional.

- Docentes orientadores en tecnología (DOT). Están presentes en todos los centros del país. Su perfil es acompañar y orientar a otros docentes en el desarrollo de actividades que impliquen el uso de tecnología educativa. Cuentan con experiencia en manejo de TIC (tecnologías de la información y las comunicaciones) y la mayoría son docentes titulados de profesión. Realizan el anclaje local de las líneas y proyectos de la UATE.

- Docentes articuladores en tecnología (DAT). El equipo DAT es un equipo multidisciplinario que cuenta con docentes titulados y con profesionales universitarios de distintas áreas (actualmente, Comunicación, Derecho, Educación y Psicología). Están radicados en Montevideo. Trabajan en coordinación con los DOT y facilitan la articulación en todo el país de las líneas y proyectos de la UATE, de los que suelen ser los referentes.

La plataforma Schoology y la situación anterior a la emergencia sanitaria

Formación Docente tiene varias plataformas virtuales funcionando simultáneamente, algunas con acceso

general para todos los estudiantes y docentes, y otras puntuales de algunos centros. La principal plataforma, a la que tiene acceso todo el colectivo, es la plataforma Schoology, brindada por el Centro Ceibal y conocida como CREA 2 en la mayoría de los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Asimismo, el CFE cuenta con dos instalaciones de Schoology, una específica para los estudiantes que cursan sus carreras en modalidad semipresencial y otra para el resto de los estudiantes y docentes. De los 33.000 estudiantes (aproximadamente) de Formación Docente, unos 6.500 (aproximadamente) cursan en el distrito semipre-

sencial. Aquí es oportuno señalar que para los estudiantes y docentes de la modalidad semipresencial la emergencia sanitaria no representó un cambio tan brusco respecto a la rutina a la que estaban acostumbrados, por lo tanto este artículo se centrará en la experiencia en el distrito de Schoology más general y que engloba el trabajo de las personas que estaban acostumbradas a una dinámica presencial pero que a partir del lunes 16 de marzo debieron adecuarse al trabajo virtual. Este distrito que tiene el CFE en Schoology es administrado por la UATE y antes de la emergencia sanitaria la dinámica de funcionamiento era la siguiente:

- El Centro Ceibal, que es quien tiene el acuerdo en Uruguay con la empresa Schoology, brinda el “distrito” al CFE y se encarga del soporte técnico general.
- Un DAT tenía los permisos de administración general, por lo que podía apoyar a todos los centros del CFE del país y orientar a los administradores locales. Este docente era también el referente ante el Centro Ceibal en cuestiones vinculadas a la plataforma.
- Uno o más DOT por centro del CFE tenían usuarios con administración local, por lo que podían crear usuarios y aulas según las necesidades de sus colectivos locales.

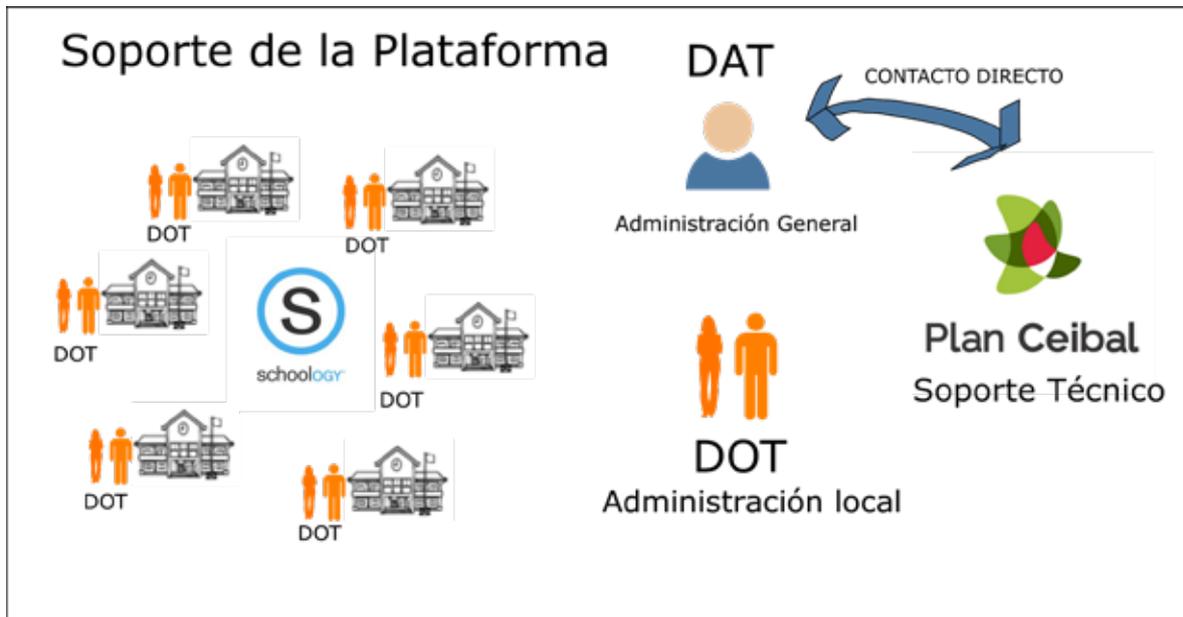


Figura 1: Administración de plataforma 2019. Creación propia.

Para ilustrar el uso de la plataforma antes de la emergencia sanitaria, en 2019 la cantidad de ingresos promedio en un día era de 5.000 aproximadamente. La plataforma era una herramienta opcional y de uso relativamente marginal para la mayoría del colectivo y eran pocos los centros y grupos que la usaban asiduamente.

Breve anclaje conceptual

Antes de comenzar a describir lo realizado durante la emergencia sani-

taria, es necesario presentar algunos elementos conceptuales que marcan la orientación de la UATE. En primer lugar está el concepto de *competencias digitales docentes*. Estas competencias van más allá de las tradicionales competencias digitales, ya que apuntan a que el individuo no sea simplemente competente en el ámbito general de su cotidianidad, sino que acepte que en su rol docente hay competencias específicas que debe adquirir. El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Forma-

ción del Profesorado (INTEF, 2017) de España divide las competencias digitales docentes en cinco áreas:

1. información y alfabetización informacional
2. comunicación y colaboración
3. creación de contenidos digitales
4. seguridad
5. resolución de problemas

La otra herramienta conceptual que se menciona en este artículo hace referencia a un modelo para incluir la tecnología en la práctica docente: el TPACK. E. TPACK es un modelo

planteado por Mishra y Koehler en el año 2006 en un artículo que ha sido ampliamente difundido. La sigla TPACK hace referencia al *conocimiento (knowledge) tecnológico (technological), pedagógico (pedagogical)* y del *contenido (content)*. Estos autores proponen un modelo en el cual el educador para aplicar correctamente elementos tecnológicos en su práctica debe articular simultáneamente distintos conocimientos: de la asignatura, pedagógicos y de herramientas tecnológicas. Es la interacción de estos tres ejes lo que debe orientar el accionar docente.

El trabajo durante la emergencia sanitaria

Durante estos meses, todo el CFE ha realizado un proceso de profundización basado en el trabajo a distancia. Al empezar la emergencia, el 16 de marzo, el CFE envió un comunicado general en el que exhortaba a los docentes a mantener contacto con los estudiantes, que no se perdiera el vínculo (CFE, 2020a). Sin embargo, y gracias al trabajo realizado, el 14 de abril el CFE tomó la resolución de que las clases se retomaran en modalidad a distancia por el resto del semestre. Se avanza del pedido de mantenimiento de un vínculo a retomar la actividad curricular. Los motivos que menciona el Consejo son los siguientes:

I) Que en las semanas previas, docentes y estudiantes han mantenido diversas formas de comunicación virtual utilizando las tecnologías disponibles para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

II) Que la Unidad Académica de Tecnologías Educativas ha desarrollado acciones que han permitido crear los cursos en el distrito del CFE de la plataforma Schoology CREA del Plan Ceibal.

III) Que la Unidad Académica de Tecnologías Educativas también ha realizado tutoriales que se encuentran en la web del CFE para facilitar y potenciar el uso de la plataforma CREA 2.

IV) Que docentes y estudiantes han demostrado responsabilidad acorde a la situación que estamos viviendo aceptando el desafío del trabajo virtual.

V) Que se hace necesario establecer pautas para el desarrollo de los cursos durante el período en que se mantengan las medidas establecidas por el Sistema Nacional de Emergencias (CFE, 2020b).

Se mencionan a continuación los principales elementos que permitieron este cambio de expectativas y que tienen que ver con los puntos que enumera el Consejo.

Cambio en la dinámica de trabajo en la plataforma

El primer elemento y el más urgente fue el desarrollo de una estructura de

soporte que atendiera la nueva dinámica de trabajo en la plataforma. Para esto, la UATE trabajó para ampliar las capacidades de soporte a fin de que la

respuesta ante problemas de los usuarios fuera lo más rápida posible. Las principales tareas que debían asegurarse eran las siguientes:

- Crear usuarios para todos los estudiantes y docentes que no los tuvieran. Sobre todo para primer año.
- Crear aulas virtuales.
- Capacitar y brindar acompañamiento a las personas que no estuvieran acostumbradas a usar la herramienta.

En este sentido, el cambio en la estructura de soporte fue el siguiente:

- En lugar de tener un DAT con administración general para todos los centros, todos los DAT pasaron a tener usuarios administradores con estos permisos.
- Los DOT continuaron con la administración local en sus centros y sumaron el apoyo de uno o dos DAT con mayores permisos.
- El Centro Ceibal continuó brindando el soporte técnico general.
- La referencia ante el Centro Ceibal continúa con el DAT, que cuenta con mayor experiencia en la administración de la plataforma.

Gráficamente, la nueva estructura se representa de la siguiente manera:

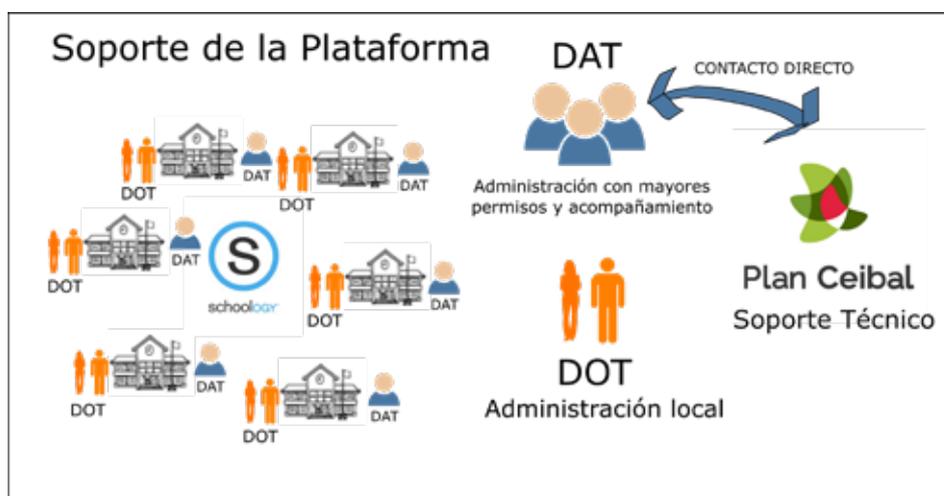


Figura 2: Administración de la plataforma 2020. Creación propia.

Esta nueva estructura fue parte del denominado *Plan de contingencia ante la imposibilidad de mantener actividades presenciales en CFE*, elaborado por la UATE y aprobado por el Consejo. Otras acciones de este plan fueron:

1. La creación de un “KIT Educación a Distancia de Emergencia” (UATE, 2020) (16 de marzo). Este kit presentaba varios recursos dirigidos a la comunidad académica:

1.1. Guía para docentes sobre el manejo instrumental de la plataforma Schoology.

1.2. Guía didáctica para docentes con consejos básicos y plantillas para pla-

nificar actividades en espacios virtuales.

1.3. Guía para estudiantes que los ayuda a desenvolverse en entornos virtuales.

2. Videotutoriales sobre uso y administración de la plataforma virtual.

3. Recomendación de implementación y organización de guardias para los turnos de los DOT.

4. Recomendación de uso de medios institucionales para la comunicación de los centros y el resguardo de la información manejada.

5. Se implementó la posibilidad de que las páginas web institucionales fueran gestionadas desde conexiones

domésticas. Antes esto solamente era posible desde las redes de los centros.

Datos del trabajo en plataforma

El primer dato relevante es que, si bien el CFE contaba con varias plataformas, tal como se mencionó inicialmente, en estos meses Schoology se ha consolidado como la plataforma principal y de uso masivo. La tabla 1 presenta una comparación entre 2019 y el primer semestre de 2020 para dar una idea del impacto en esta plataforma.

Centro	Matrícula 2019	Usuarios Activos 2019	Usuarios activos en relación a matrícula	Matrícula 2020	Usuarios Activos 2020	Usuarios activos en relación a matrícula
CERP DEL CENTRO	643	165	26%	496	460	93%
CERP DEL ESTE	1371	188	14%	1353	924	68%
CERP DEL LITORAL	1414	221	16%	1141	934	82%
CERP DEL NORTE	1033	38	4%	878	696	79%
CERP DEL SUR	792	26	3%	706	477	68%
CERP DEL SUROESTE	741	187	25%	566	590	100%
IFD ARTIGAS	972	326	34%	854	632	74%
IFD CANELONES	980	120	12%	1009	640	63%
IFD CARMELO	416	133	32%	426	227	53%
IFD DE LA COSTA	1004	189	19%	1029	586	57%
IFD DURAZNO	542	122	23%	527	346	66%
IFD FLORIDA	462	183	40%	416	382	92%
IFD FRAY BENTOS	314	18	6%	346	217	63%
IFD MALDONADO	654	14	2%	593	470	79%
IFD MELO	1291	11	1%	1224	728	59%
IFD MERCEDES	596	68	11%	604	353	58%
IFD MINAS	474	50	11%	498	321	64%
IFD PANDO	983	108	11%	1018	622	61%
IFD PAYSANDU	1603	333	21%	1507	700	46%
IFD RIVERA	851	173	20%	743	590	79%
IFD ROCHA	761	160	21%	808	436	54%
IFD ROSARIO	424	187	44%	382	294	77%
IFD SALTO	799	238	30%	775	574	74%
IFD SAN JOSE	610	216	35%	667	486	73%
IFD SAN RAMON	339	114	34%	297	263	89%
IFD TACUAREMBO	1123	157	14%	1050	623	59%
IFD TREINTA Y TRES	592	23	4%	618	357	58%
IFD TRINIDAD	250	65	26%	212	133	63%
IFES	1183	373	32%	1002	854	85%
IINN	3130	339	11%	2880	2304	80%
INET	1711	892	52%	2076	1680	81%
IPA	7042	593	8%	6445	4491	70%
CFE	35100	6030	17%	33146	23390	71%

Tabla 1: Matrícula comparada 2019-2020. Creación propia.

Se aprecia un aumento significativo en el uso de la plataforma. Cabe destacar que la mayoría de las personas que antes no usaban Schoology no lo hacían porque usaban otras plataformas, sino que la mayoría de los docentes y los estudiantes no utilizaban plataformas institucionales como soporte para la educación a distancia. Según un relevamiento realizado a principios de 2019 (UATE, 2019), había en el CFE alrededor de 12.400 personas usando distintas plataformas, por lo que comparando con la tabla anterior se puede afirmar que el alcance de Schoology era del 17 % de la matrícula total, pero teniendo en cuenta el total de usuarios de cualquier plataforma virtual, aproximadamente el 50 % usaba Schoology. Sobre el uso diario de Schoology, se presenta el dato principal que muestra el cambio en la dinámica de trabajo. Según los datos proporcionados por las estadísticas de la plataforma, en 2019 había en promedio unos 5.000 ingresos diarios. En 2020, una vez normalizada la situación, por ejemplo entre el 28 de mayo y el 10 de junio, hubo en promedio 66.246 ingresos

diarios. Esto da cuenta de la masividad alcanzada.

Aprendizajes y desafíos a futuro

Los desafíos son importantes. El primero tiene que ver con el acceso de los estudiantes. Si bien un gran porcentaje del estudiantado accede con normalidad a la plataforma, hay un 30 % que no lo ha hecho. Hay que estudiar las causas de esa ausencia y dar respuesta a los factores que impiden la continuidad en la trayectoria educativa.

El segundo desafío tiene que ver con la calidad académica. Los esfuerzos realizados permitieron asegurar una estructura de soporte que sostiene la masividad actual de uso de la plataforma. Resta estudiar en el futuro cuál es la calidad de esta formación. De nada sirve mantener un sistema funcionando si no cumple su objetivo primario de brindar una formación de calidad a los docentes para el sistema educativo. Actualmente se observa un incremento en la participación de docentes y estudiantes en webinarios

y formaciones vinculadas a metodologías de educación a distancia, lo que da pautas de esta necesidad.

Sobre los aprendizajes, el primero tiene que ver con la importancia que se le da a la educación a distancia. Como se observa en los datos presentados, antes de la pandemia el porcentaje de estudiantes y docentes que experimentaban metodologías a distancia era reducido (poco más del 30 %). Actualmente se visualiza la importancia de los espacios virtuales y, como se ha dicho, crece la cantidad de personas interesadas en formarse.

Otro aprendizaje se refiere al papel de la UATE. La existencia de este actor y su naturaleza transversal fueron clave para la rápida respuesta a la emergencia. Esta estructura con un órgano central multidisciplinario y otro local especializado presente en todos los centros permitió generar un soporte que amortiguó el golpe del cambio brusco que sufrió el sistema inicialmente. En dos semanas el CFE contaba con herramientas que permitieron la continuidad curricular.

Referencias bibliográficas

- Consejo de Formación en Educación. (2020a). Acta 10, resolución 2. Primer semestre se impartirá en modalidad semipresencial. Disposiciones para primer semestre escolar 2020. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2020/acta10_res2.pdf
- Consejo de Formación en Educación. (2020b). *Acciones realizadas por el CFE desde la declaración de emergencia sanitaria*. Recuperado de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/noticias_ultima_hora/coronavirus_2020/Informe_16_4_2020.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de http://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/99246/>.
- Unidad Académica de Tecnología Educativa. (2019). *Uso de plataformas virtuales en formación docente 2018*. Documento inédito.
- Unidad Académica de Tecnología Educativa. (2020). *KIT EaD de emergencia y recomendaciones para la gestión de aulas virtuales y webs institucionales de CFE*. Recuperado de <http://tecnologiaeducativa.cfe.edu.uy/index.php/home/115-kit-ead-de-emergencia-y-recomendaciones-para-la-gestion-de-aulas-virtuales-y-webs-institucionales-de-cfe>





Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia

Student support strategy in pandemic times

Estratégia de apoio ao aluno em tempos de pandemia

Sofía Ramos Duarte

Alejandro Bouzó

Carina Santiviago

Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República, Uruguay.

psic.sofiaramos@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 14/08/2020

Aceptado: 17/02/2021

Citación recomendada

Ramos, S., Bouzó, A., Santiviago, C. (2021). Estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

Resultado de las principales reflexiones y análisis que se pueden hacer sobre la experiencia que se viene transitando tras la declaración de la emergencia sanitaria a raíz de la presencia del coronavirus en el Uruguay, este artículo se propone presentar la estrategia de apoyo estudiantil diseñada e impulsada en este contexto por el Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República. Se realiza una breve introducción al contexto institucional y sanitario en el que esta estrategia se sitúa y se presentan algunos resultados preliminares que surgen de la evaluación de su impacto en el primer semestre de implementación. Esta estrategia se enmarca en la mayor universidad pública del Uruguay, que ha sufrido una serie de transformaciones durante las últimas décadas, que involucran una creciente expansión y diversificación de su matrícula estudiantil y oferta académica, que se traduce cada año en más estudiantes que provienen de los más diversos contextos socioeconómicos y culturales. La estrategia involucra el redireccionamiento de todas las propuestas de apoyo y orientación estudiantil de la Universidad a una modalidad virtual, a la vez que se impulsan dos nuevas líneas: tutorías de apoyo al ingreso a distancia y un espacio de apoyo y contención psicológica virtual. Se sustenta en la concepción de responsabilidad institucional sostenida por el Programa, que considera que la institución es la responsable de generar las garantías para que todo aquel que esté en condiciones y así lo desee pueda desarrollar su trayectoria educativa completa.

Palabras clave: estrategia integral, apoyo estudiantil, pandemia.

Summary

As a result of the main reflections and analyses on the experience that has been carried out after the declaration of the health emergency due to the presence of the coronavirus in Uruguay, this article aims to present the student support strategy designed and promoted in this context by the Learning Support Program of the University of the Republic. A brief introduction is made to the institutional and health context in which this strategy is situated, and some preliminary results arising from the evaluation of its impact are presented, in the first semester of implementation. This strategy is framed in the largest public university in Uruguay, which has undergone a series of transformations during the last decades, involving a growing expansion and diversification of its student enrollment and academic offer, which translates every year into more students coming from the most diverse socioeconomic and cultural contexts. The strategy involves redirecting all its proposals for student support and orientation to a virtual modality, while promoting two new lines: distance entrance support tutorials, and a space for virtual psychological support and containment. It is based on the concept of institutional responsibility supported

by the Program, which considers that it is the institution that is responsible for generating the guarantees so that everyone who is in condition and wishes to do so can develop their complete educational career.

Keywords: integral strategy, student support, pandemic.

Resumo

Como resultado das principais reflexões e análises que podem ser feitas sobre a experiência que foi realizada após a declaração da emergência sanitária devido à presença do coronavírus no Uruguai, este artigo visa apresentar a estratégia de apoio ao estudante concebida e promovida neste contexto pelo Programa de Apoio à Aprendizagem da Universidade da República. É feita uma breve introdução ao contexto institucional e sanitário em que esta estratégia se situa, e são apresentados alguns resultados preliminares decorrentes da avaliação do seu impacto no primeiro semestre de implementação. Esta estratégia está enquadrada na maior universidade pública do Uruguai, que sofreu uma série de transformações durante as últimas décadas, envolvendo uma crescente expansão e diversificação da sua oferta estudantil e académica, que se traduzem todos os anos em mais estudantes provenientes dos mais diversos contextos socioeconómicos e culturais. A estratégia envolve redireccionar todas as suas propostas de apoio e orientação estudantil para uma modalidade virtual, promovendo ao mesmo tempo duas novas linhas: tutoriais de apoio à entrada à distância, e um espaço de apoio e contenção psicológica virtual. Baseia-se no conceito de responsabilidade institucional apoiado pelo Programa, que considera que é a instituição que é responsável por gerar as garantias para que todos os que estão em condições e desejam fazê-lo possam desenvolver a sua carreira educacional completa.

Palavras-chave: estratégia integrante, apoio ao aluno, pandemia.

1. Introducción

La Universidad de la República (Udelar) es una institución pública, autónoma y cogobernada, y es la universidad pública más grande del Uruguay. Cuenta con más de 120 carreras de grado y está presente en 14 departamentos del país (Udelar, 2020a). Así, el ciclo superior en Uruguay es un sistema de *alta participación* (Marginson, 2016, en Ezcurra, 2020), en el cual la Udelar congrega un porcentaje elevado de la matrícula total, que alcanza el 85 %.

Al comienzo del año lectivo 2020 de la Udelar, se declaró en el Uruguay la emergencia sanitaria a raíz de la pandemia por covid-19, ante lo cual el equipo rectoral y el Consejo Directivo Central de la Udelar (2020b) adoptaron inmediatamente conjunto de resoluciones, entre las cuales estuvo la de suspender las actividades de enseñanza presenciales, que rápidamente se reorganizaron para ser realizadas en forma virtual.

Tal como se expresa en el documento *Udelar en línea: Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación* (CSE, 2020), a fines de marzo el 90 % de las carreras de grado ya habían comenzado a dictar sus cursos en modalidad virtual (70 %) o esta-

ban planificando hacerlo los primeros días de abril (20 %). Las actividades de tipo práctico se suspendieron hasta que la situación sanitaria del país y el tipo de actividad involucrada lo permitían.

Este contexto de emergencia sanitaria y migración a la virtualidad de los cursos ha involucrado un desafío de relevancia para el conjunto de los actores universitarios, lo que se complejiza aún más si se tienen en cuenta los procesos de afiliación social y académica necesarios durante los primeros tiempos del estudiante en la educación superior.

Estos procesos de afiliación se vieron afectados y modificados desde el inicio de los cursos, dado que la mayoría de los estudiantes no llegaron a asistir a clases presenciales e iniciaron el vínculo primario con la institución, los docentes, compañeros y el proyecto educativo en forma virtual.

Tal como lo señala el documento de la CSE (2020), resulta primordial en este primer semestre hacer un especial esfuerzo para motivar la permanencia de los estudiantes de primer año, que no han adquirido aún, en general, las capacidades de autorregulación del aprendizaje exigidas por la formación superior y no han podido construir aún grupos de estudio

y apoyo. El aprendizaje sin presencialidad puede afectar especialmente la afiliación de la generación 2020 con perfiles socioeconómicos y culturales heterogéneos y condiciones desiguales para afrontar la emergencia (CSE, 2020, p. 3).

Por último, cabe considerar los principales resultados que aporta el relevamiento realizado por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar (DGPlan, 2020), que involucró la aplicación de una encuesta a estudiantes para evaluar la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre del año 2020. Este estudio tuvo carácter nacional e involucró a estudiantes de ingreso y generaciones anteriores. Se planteó como objetivo central estimar el seguimiento de los cursos por los estudiantes y evaluar los niveles de satisfacción y dificultades asociados a la no presencialidad durante el semestre. De los resultados obtenidos en este relevamiento se destaca que los estudiantes identifican como las principales dificultades asociadas al cambio de modalidad, en orden de relevancia en cantidad de respuestas: la afectación emocional, la sobrecarga de actividades de enseñanza, la falta de contacto con docentes y compañeros, las dificultades en el acceso a la bibliografía. Por otra

parte, si bien es elevada la proporción de estudiantes que afirman haber realizado y mantenido cursos en modalidad virtual, el 20 % que no lo hizo expresa que esto se debió a motivos económicos, el cambio de modalidad de los cursos al formato virtual, problemas de conectividad o falta de equipamiento informático adecuado para participar en las actividades de enseñanza propuestas, a una decisión personal y en menor medida a motivos de salud.

Estos datos no hacen más que confirmar la importancia del acompañamiento de los estudiantes en todas las etapas de su trayectoria, fundamentalmente a quienes ingresan a la institución educativa en este contexto tan particular. Se presenta a continuación una estrategia institucional llevada adelante por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) que apunta al cumplimiento de este objetivo.

2. La estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia: diseño e implementación

Tal como se expresa en la introducción, en el contexto de la pandemia el conjunto de estructuras de la Udelar han tenido que redirigir y abocar sus esfuerzos a acompañar la migración a la enseñanza en línea.

Con este cometido, en el mes de marzo se creó un equipo de trabajo para encargarse de la coordinación y el apoyo a los servicios universitarios en las acciones de planificación del primer semestre de 2020 —en particular del monitoreo del avance curricular y pedagógico y de las situaciones de vulnerabilidad y apoyo a los estudiantes universitarios— a la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza y al Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), junto con el Rectorado de la Universidad de la República (Udelar, 2020c).

En este marco, el Progresá diseña e implementa una estrategia de apoyo estudiantil en tiempos de pandemia

que surge del intercambio con los distintos colectivos y estructuras de la Udelar e incluye las orientaciones señaladas por el cogobierno universitario.

La estrategia tiene como objetivo aportar al fortalecimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes de la Udelar, específicamente a la generación de ingreso, contribuyendo a su continuidad e integración en la institución, teniendo en cuenta, como se ha mencionado, que esta se encuentra en un momento de especial vulnerabilidad.

En este sentido, se realizan propuestas de intervención que apuntan a alcanzar el objetivo planteado, algunas diseñadas específicamente a partir de la situación de emergencia y otras preexistentes y adaptadas para trabajar en la nueva coyuntura.

Se presentan a continuación las propuestas desarrolladas en el marco de la estrategia y los resultados iniciales del impacto de su implementación en el primer semestre.

A. Campaña #Estoy: para la solidaridad no hay cuarentena

Se trata de una propuesta de tutorías entre pares de apoyo a la generación de ingreso. En este marco, se realizaron dos tipos de convocatorias:

– *Convocatoria a estudiantes universitarios*: destinada a aquellos estudiantes que habían realizado su formación como tutores con el Progresá o en los servicios o que tuvieran interés en la actual coyuntura de acompañar a estudiantes de la generación ingresante durante el semestre. Los tutores fueron supervisados por docentes del Progresá.

– *Convocatoria a estudiantes tutorados*: destinada a aquellos estudiantes de la generación 2020 que sintieron la necesidad de ser acompañados por un tutor par.

Para esta campaña se elaboraron materiales de trabajo específicos, como protocolo de intervención para los tutores; sistematización de recursos de la Udelar para los estudiantes, en particular para los ingresantes; docu-

mento de preguntas frecuentes; tips referidos a temáticas específicas tales como técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, lectura recreativa, ansiedad y estrés, motivación, oratoria.

B. Redireccionamiento de los cursos de tutorías entre pares al apoyo estudiantil

Se realizó un redireccionamiento de todos los cursos de Tutorías Entre Pares (TEP) que imparte habitualmente el Programa hacia el apoyo a la generación ingresante. De este modo, la práctica que desarrollan los estudiantes en TEP lejos de interrumpirse se intensifica, cambia de formato y pasa a desarrollarse de forma virtual, promoviendo un vínculo de cercanía con los estudiantes más allá del distanciamiento físico.

Se estableció como parámetro que todos los estudiantes inscriptos para cursar este año Tutorías entre Pares lo harían ya por diseño de la propuesta al estar cursando TEP 2, o que aquellos que comenzaban en el semestre TEP 1 tuvieran un encuentro con sus compañeros de la generación ingresante en 2020.

La intervención tuvo por objetivo generar la aproximación de estudiantes universitarios que ejerciendo como tutores acompañen a los/as estudiantes de ingreso 2020 que comenzaron los cursos en marzo y se encontraron con un semestre atípico y en una situación nueva para la Universidad y para ellos como estudiantes. En este sentido se apuntó a que el/la tutor/a facilitase la generación y el fortalecimiento de redes solidarias de intercambio y apoyo entre el estudiantado.

C. Tutorías de apoyo a la materia previa

– *Convocatoria a tutores y estudiantes que se inscribieron en forma condicional*: en febrero y marzo se lanzó la convocatoria por redes, web institucional y mailing.

Esta línea se inscribió en la propuesta #Estoy y se adaptó la modalidad a encuentros virtuales de apoyo en la

preparación de la materia previa para aquellos estudiantes que debían una materia de educación secundaria, a los que se dio continuidad todo el semestre. Los tutores fueron supervisados por docentes de Progreso durante el semestre.

D. Tutorías académicas entre pares

Se desarrollaron cuatro propuestas de tutorías académicas entre pares en tres servicios: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (curso: Matemática); Escuela de Nutrición (cursos: Química Alimentaria y Nutrición Clínica), e ISEF (curso: Fundamentos Anatómo-Fisiológicos). En todos los casos se trató de cursos acreditados dictados en forma conjunta con los docentes del curso en que se desarrolló la tutoría en coordinación con las Unidades de Apoyo a la Enseñanza.

E. Espacios de Consulta y Orientación

Se desarrollaron Espacios de Consulta y Orientación en formato virtual, que funcionan habitualmente todo el año y se encuentran abiertos a todos los estudiantes (universitarios y preuniversitarios), en los cuales se abordan facilitadores y obstaculizadores para el desarrollo del proyecto educativo. En este marco, se focalizaron principalmente en estudiantes de la generación ingresante, que accedían por solicitud directa o derivaciones de los servicios u hogares estudiantiles.

F. Espacio de Apoyo y Contención Psicológica

La pandemia afecta, entre otros aspectos, la salud tanto física como mental de todos los involucrados. La vida universitaria trae aparejados diferentes aspectos que impactan en la subjetividad de los estudiantes generando diferentes estados que estos no siempre están preparados para afrontar, a los cuales se suman las particularidades del contexto actual. En este sentido, se tornó necesario atender —en for-

ma complementaria a las medidas anteriormente presentadas— los efectos sobre los estudiantes en su relación con el proyecto educativo para minimizar los daños y transformar esos efectos en recursos que puedan dar continuidad al proyecto elegido.

Estos espacios fueron propuestos en forma virtual a nivel grupal y estuvieron coordinados por un equipo de psicólogos con experiencia en grupos terapéuticos y/o trabajo en las temáticas mencionadas.

G. Talleres temáticos

Debido a la identificación de una demanda en el abordaje de algunas temáticas específicas, se propuso la realización de talleres donde se abordaron los siguientes temas: estrategias de aprendizaje, oratoria y desarrollo de la expresión oral en público, comprensión lectora de consignas de examen, motivación en la universidad, manejo de la ansiedad y el estrés, desarraigo y arraigo en las migraciones.

3. Impacto de la estrategia de apoyo estudiantil a la generación de ingreso 2020 en su primer semestre de implementación

En total, durante el primer semestre del 2020 se ofreció apoyo mediante la participación de 500 tutores a 4.000 tutorados, unos 2.000 en el marco de la sublínea de *tutorías #Estoy*. Del total de estudiantes que contaron con apoyo para la preparación de la materia previa, 72 % la aprobaron.

En el marco del desarrollo de los *Espacios de Apoyo y Contención Psicológica*, se contactó a unos 12.000 estudiantes de ingreso mediante correo electrónico y llamada telefónica. Funcionan 14 grupos —en los cuales participan 250 estudiantes, aproximadamente— con frecuencia semanal y se realizan seguimientos mediante entrevistas individuales.

Se realizaron en total 12 talleres temáticos que contaron con 1.500 inscriptos en total y una valoración muy positiva de los participantes. Debido

a la alta demanda de inscripción en todas las áreas propuestas, se realizaron varias réplicas de los talleres y se prevé continuar desarrollando esta línea en la medida en que se sostenga la demanda de los estudiantes.

Se presentan a continuación los datos preliminares de la evaluación del impacto de la línea *#Estoy* y del Espacio de Apoyo y Contención Psicológica, como sublíneas de la estrategia integral de apoyo estudiantil del Progreso, que surgieron como respuesta institucional ante la situación de la emergencia sanitaria e implicaron un acompañamiento significativo y sostenido durante el primer semestre del 2020.

Evaluación de la línea de tutorías #Estoy

Se presentan a continuación los principales elementos que surgen del formulario de sistematización de datos de los tutorados. De los 2.000 estudiantes de la generación 2020 a los que se ofreció la tutoría, se mantuvo un vínculo de intercambio fluido durante todo el semestre con 681 (n = 681), que representan una cobertura del 34 % del total. Por otro lado, con un 51 % de los tutorados el vínculo fue principalmente de intercambio de información e invitación a talleres y a compartir materiales o recursos, mientras que con el 15 % restante no se generó un vínculo debido que ante el contacto del tutor manifestó no necesitar apoyos.

En el desarrollo de esta tutoría participaron estudiantes de 23 servicios universitarios del país, principalmente de las áreas Salud y Social.

Respecto al perfil socioeducativo de los estudiantes, la mayoría se ubica en el entorno de los 18 y 19 años de edad, provienen de todos los departamentos del país y algunos son extranjeros. Una proporción elevada de estos estudiantes migraron a Montevideo y expresan que es su lugar de residencia actual.

En lo que refiere al logro educativo en el hogar, se destaca que aproximadamente el 66 % de los estudiantes

que recibieron la tutoría son la primera generación de universitarios en su familia y más del 70 % solicitaron algún tipo de beca, principalmente de apoyo económico.

Los principales contenidos abordados en la tutoría, presentados en orden de relevancia decreciente, se relacionan con adaptación a la Universidad, estrategias de estudio y formas de organización, motivación para continuar estudiando, información sobre recursos y prestaciones para estudiantes, apoyo para la adaptación a cursos en formato virtual, apoyo académico para cursos específicos del primer año, apoyo en el manejo del Entorno Virtual de Aprendizaje, entre otros.

Asimismo, cabe mencionar que en las instancias de acompañamiento docente de la actividad de los tutores estos expresan que los tutorados valoraron muy positivamente dos elementos: por un lado, que la institución se hubiera preocupado por conocer su situación y ofrecerles apoyo a través de las tutorías, a la vez que lograron establecer vínculos con pares de su generación, aspecto que se había dificultado en el contexto inicial y que se constituye como un sostén de los cursos en formato virtual.

Para contar con la evaluación de los tutorados respecto a esta línea, una vez culminado el semestre se aplicó una breve encuesta telefónica para conocer el impacto de la tutoría en los estudiantes de la generación 2020, principalmente en aquellos con los que se logró establecer un vínculo más estrecho con los tutores.

De la aplicación de esta encuesta, surge que un 89 % de los estudiantes afirman que la tutoría constituyó un aporte en su ingreso a la Universidad. Dentro de los principales aportes de la tutoría, los estudiantes mencionan, en orden de relevancia, los siguientes: motivación para continuar estudiando en la Udelar; mantenerse vinculados con la institución; acceso a información; tener una referencia institucional cercana; aprender el manejo de EVA y sostener los cursos en formato virtual; generar un vínculo con estudiantes de la generación 2020; apoyo

de tipo académico a nivel de los cursos, de escritura o preparación de la materia previa; orientación respecto a becas y otras carreras; apoyo en técnicas de estudio, entre otros.

Por otra parte, en el contacto telefónico algunos estudiantes destacaron principalmente dos aspectos de orden cualitativo. Por un lado, el compromiso y disposición de quienes asumieron el rol de tutores y la importancia que tuvo para ellos recibir apoyo y orientación en un momento y contexto tan particulares. Por otro lado, mencionan que esa estrategia debería mantenerse y repetirse en años venideros.

Principales emergentes de los Espacios de Apoyo y Contención Psicológica

Si bien esta línea se encuentra en plena implementación, se destacan a continuación los principales puntos de los emergentes surgidos en los espacios grupales e individuales de apoyo y contención psicológica y en los talleres temáticos.

Una propuesta de estas características toma como punto de partida el abordaje de problemáticas propias de un presente cargado de incertidumbre en la mayoría de sus ámbitos. Sin embargo, en el trabajo con los estudiantes surgen otras, entre las que se destaca principalmente la afectación emocional, aspecto que también se ve reflejado en el relevamiento realizado por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar (DGPlan, 2020), ya que entre sus resultados se destaca que los estudiantes identifican la afectación emocional como la principal dificultad asociada al cambio de modalidad. Así, en los espacios psicológicos virtuales (EPV) aparecen angustia, desorientación y desmotivación por las dificultades que presenta la modalidad virtual de aprendizaje. Sentimientos de agotamiento, agobio, miedo, tristeza, culpa, vértigo, aumento significativo del estrés y la ansiedad que se relacionan con el presente social y económico de sus familias y entorno.

Como otros aspectos a destacar, se pueden mencionar las dificultades en la construcción del *ser universitario*, en lo que surge que faltan principalmente la grupalidad y el intercambio de lo presencial en clase, lo que conlleva asimismo dificultades para autogestionarse. En cuanto a lo académico, se destaca la falta de concentración y organización frente a la virtualidad, si bien algunos estudiantes valoran la virtualidad como algo beneficioso en lo que respecta al factor económico monetario y al tiempo de traslado. Por otra parte, las experiencias de cursadas han sido disímiles entre las carreras y los cursos, respecto a lo cual algunos resaltan el compromiso de los docentes en el sostén de los cursos a la vez que expresan haber encontrado dificultades con relación al proceso de aprendizaje en el marco de la enseñanza virtual.

Para un segmento significativo de estudiantes, esto ha implicado el desafío de articular el estudio con otras actividades como el trabajo o las tareas de cuidado en el hogar.

Respecto a la modalidad en que se desarrollaron los cursos en este semestre, se presenta la preocupación por el volumen de materiales que se suben a la plataforma virtual de la Universidad, y en algunos casos por la ausencia de clases virtuales donde interactuar con el docente y otros compañeros. La mayoría manifiesta incertidumbre con relación al próximo semestre, a la modalidad de cursada, a las evaluaciones, y se constata una percepción de sobrecarga de tareas. Todo esto se ve exacerbado en aquellos estudiantes que perciben algún tipo de beca, en quienes surge una preocupación en cuanto a las posibilidades de sostén de esta prestación, que se intensifica ante las instancias de evaluación, ya que de su resultado depende la renovación.

Se identifican también dificultades por desarraigo en quienes habían migrado a Montevideo para estudiar y en el momento de suspensión de las actividades académicas presenciales tuvieron que retornar a sus lugares de origen. Estos estudiantes presentan cuestionamientos respecto a si vale la

pena continuar este año o volver el próximo tal como lo expresan: “con más seguridad”, lo que trae aparejada una preocupación en torno a cómo se va a afrontar ese posible retorno a la presencialidad en Montevideo.

Por último, se visualizan aspectos vinculados a dificultades a nivel de recursos para poder participar en las clases en modalidad virtual, por no contar con dispositivos electrónicos y/o condiciones adecuadas de conectividad; algunos expresan además que no cuentan en sus hogares con privacidad y espacios adecuados para estudiar.

4. Algunas reflexiones finales

Para comenzar, se considera de relevancia recapitular la situación en la que el mundo entero se encuentra inmerso, el contexto de la pandemia. A escala planetaria, nadie se encuentra exento. Esto que parece evidente no se debe olvidar, ya que se trata de un enemigo externo cuyo recorrido y campo de batalla se desconocen. Frente a él, la emergencia sanitaria y humanitaria es total.

En esta coyuntura no hay exterioridad posible. A diferencia de lo que ocurre en otras emergencias, como por ejemplo un terremoto o un ciclón, todos los países del mundo se encuentran en esta situación. Durante las crisis desatadas por fenómenos naturales, por ejemplo, existen un principio y un fin; en el caso de la pandemia se está actualmente en el *durante* y se desconoce cuál será su *fin*. El mundo entero se encuentra entonces frente a un cambio radical en el orden de la vida individual y colectiva.

Lo que sí se puede afirmar es que se debe incluir la situación en la reflexión y que en las instituciones educativas es imperativo incluirla en todos los dispositivos de enseñanza. Hay una pandemia que es necesario incluir para aprender. Una pandemia que, solo en lo que refiere a educación superior, afectó a más de cuatro millones de estudiantes en todo el mundo.

El paso a la virtualidad como resultado de la pandemia tomó a todos desprevenidos. Las tecnologías están instaladas en la cotidianeidad de todos, pero no lo estaban en las prácticas educativas de todos los días. Incluso para muchos docentes esta quizá haya sido la primera experiencia de enseñanza virtual. En general se utilizan tecnologías de la comunicación e información, pero estas no están incorporadas de forma estructural y generalizada en la planificación ni en los hábitos o formas de enseñanza-aprendizaje.

Se hacía referencia anteriormente a que no se puede continuar como si todo fuera igual. Las palabras clave son flexibilidad, empatía y prioridades. La duración de la clase virtual no puede ser idéntica a la de la presencial: no se puede pasar de una realidad a otra como si nada estuviera cambiando. No es igual el tiempo virtual que el presencial. En algunos casos, pueden ser más útiles encuentros sincrónicos breves que otras opciones que ofrece la virtualidad. Lo mismo ocurre con el paradigma de la productividad: los estudiantes no van a rendir igual que en tiempos de normalidad, ya que se están viviendo tiempos de excepción. Paradójicamente, la virtualidad requiere de mayor autonomía e interactividad. Quiebra el modelo del docente hablando y los estudiantes escuchando. Ya no rinde el vínculo radial; parecería que el trabajo colaborativo en red sería una de las opciones. Una puntualización: ninguna de estas estrategias funciona si no la consideramos atravesada por lo vincular. El rol del docente es más de docente tutor. Y si bien aún no existen resultados consistentes de investigación en este contexto, a partir del trabajo que el Progreso viene desarrollando con los estudiantes se pueden identificar claramente dos expresiones casi contrapuestas. Por un lado, el beneplácito de poder continuar. Por el otro, lo arduo que resulta hacerlo.

El impacto del contexto y del pasaje a la virtualidad en las trayectorias educativas podría verse reflejado en el rezago o desvinculación estudiantil,

asociados a la situación socioeconómica, que brinda mayores o menores posibilidades de participar en condiciones de calidad en las actividades académicas que la institución educativa exige en contexto de virtualidad. Esto ubica a la institución con un grado de responsabilidad en la promoción de estas condiciones, dado que las medidas que adopte pueden minimizar las dificultades y potenciar las fortalezas que esta modalidad implica. Las estrategias institucionales deben entonces ir en la dirección de aportar a la transformación de la enseñanza para hacer de esto un modelo pedagógico de mediano y largo plazo, inclusivo y vinculado más que nunca a la realidad social. Se trata, al decir de Puiggrós y Gagliano (2004), de colocar a la universidad como promotora de saberes socialmente productivos.

Es en este sentido que en un presente con tantas incertidumbres la única certeza es la responsabilidad de las instituciones educativas en generar las condiciones para que todos los y las estudiantes que quieran materializar sus proyectos formativos puedan hacerlo. Así, el conjunto de medidas que la Universidad de la República ha venido adoptando apuntan, entre otros aspectos, a sostener las trayectorias estudiantiles desde una perspectiva integral para que este contexto no tenga como consecuencia una profundización de las desigualdades. Tal como afirma Butler (2020), el virus no discrimina, pero los humanos sí. La pandemia pone de manifiesto, una vez más, las desigualdades de edad, género, geográficas, socioeconómicas, entre otras. Es por esto que se deben buscar soluciones creativas previendo que a partir de esta experiencia la educación en línea se transforme en norma o en una de las modalidades. Por eso, la Udelar viene dando cobertura material, subjetiva e institucional. Así se hizo con las becas laptop para universitarios, la iniciativa #Estoy y el Espacio de Apoyo y Contención Psicológica, entre otras. Se procuró atender a las condiciones materiales para que los estudiantes puedan participar y continuar con los cursos. Se realizó

un relevamiento de estudiantes que no contaban con computadoras y/o tenían dificultades en la conectividad para proponer posibles mejoras a esas situaciones.

No obstante, en este contexto las condiciones materiales no son ni han sido el único obstáculo. El equilibrio subjetivo, el manejo de las emociones son tan importantes como lo anterior a la hora de pensar los procesos de aprendizaje. Así fue que surgieron las diferentes líneas del Programa de Respaldo al Aprendizaje, en una apuesta a fortalecer las trayectorias de todos los estudiantes y principalmente a los de la generación que ingresó a la Universidad en el momento en que se declaraba la emergencia sanitaria. El objetivo de la Udelar, una vez declarada la pandemia, fue y es hacer to-

dos los esfuerzos necesarios y urgentes para continuar las actividades de enseñanza en línea y que las brechas digitales que surgen no se traduzcan en brechas educativas profundas y de largo alcance que generen más desigualdades.

Una primera constatación en el proceso de migración a la enseñanza no presencial fue que las clases virtuales apuntan más a lo colaborativo y a la autonomía del estudiante, lo cual requiere una retroalimentación precisa del docente. Los estudiantes y sus interacciones se deben incluir como facilitadores en la construcción de conocimiento, aportando así al aumento del ratio de ayuda pedagógica y fortaleciendo, en paralelo, la integración social a través de pares. Sin embargo, es necesario recalcar que la renova-

ción de la enseñanza —en cuanto a la flexibilidad, el rol docente y las estrategias colaborativas— no empezó con la pandemia por covid-19 sino que es parte de un proceso de reforma que la Universidad de la República viene transitando desde hace más de una década.

En este sentido y para dar cierre a la presente reflexión, se podría ubicar esta situación como una ventana de oportunidad para la reflexión de todos los actores involucrados en torno a las prácticas de enseñanza centradas en que los estudiantes habiliten el desarrollo de las capacidades de autoaprendizaje, que los docentes guíen estos procesos y que a su vez la Universidad impulse estas prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Butler, J. (2020, marzo 21). Judith Butler sobre el COVID-19: La desigualdad social y económica se asegurará de que el virus discrimine. *El Desconcierto*. Recuperado de <https://www.eldesconcierto.cl/2020/03/21/judith-butler-sobre-el-covid-19-la-desigualdad-social-y-economica-se-asegurara-de-que-el-virus-discrimine/>
- Comisión Sectorial de Enseñanza. (2020). *Udelar en línea: Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- Dirección General de Planeamiento. (2020). *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*. Montevideo: Dirección General de Planeamiento, Udelar.
- Ezcurra, A. M. (2020). Educación superior en el siglo XXI: Una democratización paradójica. Escenarios globales y latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 12(7).
- Puiggrós, A., y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento: Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Universidad de la República. (2020a). Descripción: Universidad de la República. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/>
- Universidad de la República. (2020b). *Comunicado n.º 2: Suspensión de actividades académicas*. Recuperado el 15/06/2020 de <https://coronavirus.udelar.edu.uy/hello-world/>
- Universidad de la República. (2020c). *Comunicado n.º 9: Apoyo a la enseñanza*. Recuperado el 15/06/2020 desde: <https://coronavirus.udelar.edu.uy/comunicado-9-apoyo-a-la-ensenanza/>



Virginia Rodés

Carolina Rodríguez

Lucia Garófalo

Mariana Porta

Universidad de la
República, Uruguay

virginia.rodés@cse.udelar.
edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 16/08/2020
Aceptado: 17/03/2021

Citación recomendada

Rodes, V., Rodríguez, C., Garófalo, L., Porta, M. (2021). Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Formación docente en la emergencia: pedagogías del cuidado

Teacher education in the emergency: pedagogies of care

Formação de professores na emergência: pedagogias do cuidado

Resumen

La pandemia de covid-19 suscita un evento que cambiará drásticamente las formas de enseñar y aprender, acelerando y profundizando la relación del proceso educativo con las tecnologías digitales. La situación de emergencia desafió a la Universidad de la República (Udelar), que se abocó al diseño e implementación de dispositivos de enseñanza remota que permitieran sostener la educación superior minimizando las repercusiones académicas. En dicho marco, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje elaboró un plan de contingencia para la enseñanza y el aprendizaje en línea en condiciones de emergencia, con un abordaje de pedagogías del cuidado y pedagogía digital crítica. Una de las acciones llevadas adelante en el marco de su implementación fue el curso de formación docente "Enseñar en línea en condiciones de emergencia". La experiencia constituye el primer curso masivo, abierto y en línea (MOOC) en la Udelar y es una de las escasas en esta modalidad en Uruguay. El artículo describe esta experiencia innovadora en el ámbito del desarrollo pedagógico docente y presenta el abordaje teórico-metodológico, proceso y principales decisiones en torno al diseño de la enseñanza, perfiles de participación y principales logros de la experiencia, con el fin de identificar potencialidades para la incorporación de iniciativas de desarrollo profesional docente basadas en el modelo MOOC. Se reconoce en una etapa inicial el desarrollo de este formato, sin embargo la propuesta resultó una alternativa enriquecedora para abordar el desarrollo profesional docente. Esta experiencia suma datos desde la empiria, aportando a la necesaria acumulación que permita apreciaciones más generalizables.

Palabras clave: formación docente, tecnología educativa, educación superior, aprendizaje híbrido, MOOC.

Abstract

Covid-19 pandemic sprang up a process that would drastically change the ways to teach and learn, deepening and accelerating the relationship between technologies and educational processes. The emergency situation challenged Universidad de la República (Udelar), which in turn designed and implemented remote teaching devices that allowed the continuity of higher education, minimizing academic impacts. Within this frame of action, the Virtual Learning Environments Program elaborated a Contingency Plan for teaching and learning, with an approach that considered pedagogy of care and critical digital pedagogy. One of the actions implemented was the Teacher Development Course "Teaching Online in Emergency Conditions". The experience constitutes the first massive online open course in Udelar and it is one of the few of this sort in Uruguay. The article describes this innovative experience in teacher pedagogical development, presents

the theoretical and methodological approach, the process and main decisions concerning the course design. Also, it describes main participation profiles and principal achievements of the experience, with the objective of identifying potential points of departure for teaching professional development initiatives based on the MOOC model. MOOCs are still at an initial stage; however, the proposal ended up being an enriching alternative to approach teacher professional development. This experience adds up empirical data, to a necessary accumulation that would in time, allow more generalizable appreciations.

Keywords: teacher education, educational technology, higher education, hybrid learning, MOOC.

Resumo

A pandemia covid-19 dá origem a um evento que mudará drasticamente as formas de ensino e aprendizagem, acelerando e aprofundando a relação do processo educacional com as tecnologias digitais. A situação de emergência desafiou a Universidade da República, que apostou na concepção e implementação de dispositivos de ensino à distância que permitissem sustentar o ensino superior minimizando as repercussões académicas. Nesse contexto, o Programa de Ambientes Virtuais de Aprendizagem desenvolveu um Plano de Contingência de ensino e aprendizagem online em condições de emergência, com abordagem de pedagogias assistenciais e pedagogia digital crítica. Uma das ações levadas a cabo no âmbito da sua implementação foi o Curso de Formação de Professores “Ensino online em condições de emergência”. A experiência constitui o primeiro curso massivo, aberto e online (MOOC) da Udelar e é uma das poucas dessa modalidade no Uruguai. O artigo descreve esta experiência inovadora no campo do desenvolvimento profissional docente, apresentando a abordagem teórico-metodológica, o processo e as principais decisões em torno da concepção do ensino, perfis de participação e principais realizações da experiência, a fim de identificar potencialidades para a incorporação de iniciativas de desenvolvimento profissional docente baseadas no modelo MOOC. O desenvolvimento desse formato é reconhecido em um estágio inicial, porém a proposta foi uma alternativa enriquecedora para abordar o desenvolvimento profissional de professores. Essa experiência agrega dados empíricos, contribuindo para o acúmulo necessário que permite apreciações mais generalizáveis.

Palavras-chave: formação de professores, tecnologia educacional, ensino superior, ensino híbrido, MOOC.

1. Introducción

El 13 de marzo de 2020 en Uruguay ocurrió un evento que cambiará drásticamente las formas de enseñar y aprender, acelerando y profundizando la relación del proceso educativo con las tecnologías digitales (TD): apareció el primer caso positivo de coronavirus (covid-19), que situó al país en el escenario global de una pandemia. Las comunidades educativas no habían atravesado un proceso similar ni estaban preparadas para cambios tan radicales, para lo incierto. Sin embargo, lo que se dio no fue una paralización, sino una rápida respuesta en busca de alternativas transformadoras de la acción.

La Universidad de la República (Udelar) se orientó de inmediato a garantizar la continuidad educativa de más de 135.000 estudiantes activos en todo el territorio nacional (Dirección Genral de Planeamiento [DGPlan]-Udelar, 2019). Se abocó al diseño e implementación de dispositivos de enseñanza remota que permitieran

sostener la educación superior (ES) de modo de minimizar las repercusiones académicas.

Entre las primeras medidas, el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (ProEVA) publica el Plan de Contingencia (ProEVA, 2020), con un abordaje desde la pedagogía del cuidado, buscando atender la diversidad y la vulnerabilidad frente a la situación de emergencia. La perspectiva del cuidado se extiende a los recursos tecnológicos, en cuya selección debe mediar un cuidadoso análisis con una perspectiva de ética y derechos digitales.

Se parte de tomar en cuenta la heterogénea realidad de estudiantes y docentes en su experiencia con modelos de enseñanza con TD, la acumulación de prácticas exitosas con distinto nivel de desarrollo en la institución. Hasta fines de 2019 la mayoría de los equipos docentes utilizaban los EVA como complemento de la enseñanza presencial, aunque el desarrollo de prácticas educativas híbridas comenzaba a generalizarse. Este escenario se caracteriza por la universalización del acceso al EVA (DGPlan, 2019), con el

93 % de los estudiantes con usuario en EVA al 2019. Para el 56 % el EVA es la fuente principal de recursos educativos para su estudio en la Udelar y el 65 % entiende que le ha facilitado un mejor rendimiento académico. El 55 % de los estudiantes de grado se consideran usuarios frecuentes o muy frecuentes del EVA. Los servicios donde la mayoría de los estudiantes perciben que el EVA les facilita un mejor rendimiento académico son aquellos donde se lo usaba más frecuentemente. De modo que los EVA y la enseñanza en línea ya tenían una fuerte penetración y un elevado nivel de uso y aceptación.

A mayo de 2020, el 73 % de las unidades curriculares de las 184 carreras de grado de la Udelar operaban en la virtualidad (Collazo y Cabrera, 2020). El 23 % lo habían hecho parcialmente, mientras que un 4 % habían sido postergadas.

En el primer semestre de 2020 se incrementó en 20 % el número de usuarios de EVA (Pérez Casas y Podetti, 2020), con mayor incidencia en los servicios universitarios donde los usuarios declararon no haberlo usado

frecuentemente en 2019. En los cursos, el aumento representó un 28 % y fue mayor en aquellos con un uso no intensivo. Los mensajes por foros aumentaron 149 %, con aumentos que coinciden con los servicios con mayor crecimiento.

De los 99.839 estudiantes inscriptos a cursos durante el primer semestre del 2020, el 85 % indicaron haber realizado cursos en la modalidad virtual (DGPlan, 2020). De estos, casi el 92 % lograron finalizar algún curso (77.500). La valoración estudiantil refleja un nivel de satisfacción del 56 %. La afectación emocional y la sobrecarga de actividades de enseñanza fueron las dificultades con mayor mención, 66 % y 50 %, respectivamente.

Mientras se procesaban estas transformaciones hacia la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje en la Udelar, y como iniciativa del Prorectorado de Enseñanza, el ProEVA puso en marcha en mayo de 2020 el curso de formación docente “Enseñar en línea en condiciones de emergencia”, en lo que significó un avance en la implementación del Plan de Contingencia. Se diseñó e implementó dicha iniciativa en modalidad de curso masivo, abierto y en línea dirigido a docentes de la Udelar. El curso fue elaborado junto con expertos universitarios provenientes de diferentes servicios. La experiencia, constituida como el primer curso masivo, abierto y en línea (MOOC por su nombre en inglés, *massive open online course*) en la Udelar y una de las escasas prácticas en esta modalidad en el país, resultó una oportunidad masiva de encuentro y reflexión sobre las prácticas para la comunidad docente de la institución.

El presente artículo describe esa experiencia innovadora en el ámbito del desarrollo profesional docente (DPD) en la Udelar, al tiempo que presenta el abordaje teórico-metodológico, proceso y principales decisiones en torno al diseño de la enseñanza, perfiles de participación y principales logros de la experiencia, con el fin de identificar potencialidades para la

incorporación de iniciativas de DPD basadas en el modelo MOOC.

2. Abordaje teórico-metodológico

En respuesta a la interrupción de la educación presencial debida a la pandemia, se realizó un estudio global colaborativo que narra la visión general, las reflexiones sobre el panorama educativo K-12 y ES, las lecciones aprendidas y sugerencias de 31 países que representan el 63 % de la población mundial (Bozkurt et al., 2020). La síntesis de esta investigación sugiere que las prácticas que se desarrollaron se pueden definir como educación remota de emergencia, que difiere de las caracterizadas como educación a distancia. Señala cómo la injusticia social, la inequidad y la brecha digital se han exacerbado durante la pandemia, por lo que se requieren medidas únicas y específicas para abordarlas en el marco de instituciones y familias sobrecargadas de tareas cotidianas, profesionales y roles educativos emergentes, a los que se les suman el trauma, la presión psicológica y ansiedad. El estudio destaca la relevancia que en este contexto adquiere una pedagogía de cuidado, afecto y empatía. En este contexto, se destaca la importancia de las perspectivas de educación abierta, el uso de métodos alternativos de evaluación y el extremar las preocupaciones sobre la ética, las prácticas de vigilancia y la privacidad de los datos que resultan de la dependencia de algunas soluciones en línea que se han observado.

Los potenciales impactos de esta transformación operada por el denominado *great onlining* (Brown, Costello y Giolla Mhichíl, 2020) generan preocupación respecto al modo en que estas experiencias de enseñanza remota en la emergencia deriven en modelos acrílicos y de dudosa calidad que afecten de modo negativo el actual escenario de la ES, influyendo en la transformación digital de las universidades que ya se venía procesando.

La Universidad se ve amenazada por el modelo neoliberal, que trata a la TD como un servidor del mercado y a los estudiantes como clientes (Johnston, MacNeill y Smyth, 2018). A esto se suma la profundización del denominado capitalismo de plataformas (Srnicsek, 2017), que acelera el proceso de colonización de la educación por las grandes corporaciones (Google, Apple, Facebook, Microsoft y Amazon).

En ese marco, los equipos docentes de ES necesitan de apoyos institucionales y estrategias de DPD para hacer frente al enorme desafío, de modo de mitigar las potenciales afectaciones de la calidad de la enseñanza y favorecer que esta experiencia masiva y de emergencia sienta las bases de un modelo de universidad digital basada en desarrollos apropiados, soberanos y críticos. Esto se vuelve aún más necesario en el caso de las universidades latinoamericanas públicas, especialmente enfocadas en garantizar la continuidad educativa en escenarios políticos, sociales y económicos caracterizados por la inequidad y la exclusión, la privatización de la educación y de las infraestructuras tecnológicas.

Un enfoque apropiado, soberano y crítico implica abordar la alfabetización digital y la transformación del currículo como dimensiones claves de la universidad digital comprometida con la justicia social (Johnston et al., 2018). En este enfoque, la perspectiva pedagógica digital crítica constituye un elemento central emancipatorio, que sustenta el rediseño de espacios y entornos tecnológicos de enseñanza y de aprendizaje a partir de una comprensión radical de las relaciones digitales, pedagógicas y sociales, y amplía las posibilidades de democratización de la ES y la construcción de un modelo de universidad digital como bien público.

Abordar estas problemáticas de gran complejidad en el marco de una pandemia y desde una pedagogía del cuidado implica desafíos importantes. Integran la perspectiva una ética del cuidado (Barnes, Brannelly, Ward y

Ward, 2015) como dimensión fundamental de la práctica de la enseñanza (Adams y Rose, 2014; Noddings, 2013) y la consideración de la función docente como una experiencia de cuidado. Esta perspectiva implica analizar dimensiones de poder, clase, etnia, cultura y acceso, a fin de minimizar la inequidad y maximizar el grado en que las relaciones son recíprocas y orientadas a la justicia social (Rolón-Dow, 2005).

Migrar un curso presencial a un entorno en línea requiere comprensión de las diferencias entre entornos presenciales y virtuales, de las diversas modalidades y metodologías de enseñanza, así como profundizar en el conocimiento del uso de diversos entornos digitales. En este contexto el diseño de cursos para ser impartidos en línea, y más aún en contextos de emergencia, requiere verse facilitado por estrategias de DPD que propicien la comprensión de las decisiones sobre la enseñanza que estos procesos involucran.

El descubrimiento y construcción se enriquece en los intercambios; la posibilidad de involucrarse en instancias de diálogo entre pares que viven un mismo proceso, a la manera de las comunidades de práctica profesional académica (Czerwonogora y Rodés, 2019), constituye una instancia fundamental para lograr concebir y producir diseños pedagógico-didácticos aplicables. La propuesta procura generar espacios que den lugar a ambos procesos, personal y relacional, en una estructura con trayectorias diversas y etapas opcionales.

3. Diseño de la propuesta de formación docente

Se generó una metodología con diferentes trayectorias, contenidos y actividades que se consideraron pasibles de ser integradas a sus propuestas de enseñanza. A su vez debía permitir la independencia temporal y la asincronía necesaria considerando las variables relacionadas con la pedagogía del

cuidado. La metodología se centró en el rediseño de la enseñanza procurando un diálogo continuo con la reflexión sobre sus prácticas y abordando paralelamente la ideación de la transposición de sus propuestas presenciales a la enseñanza en línea.

Las decisiones conceptuales se centraron en temáticas conocidas por los docentes interpeladas por un contexto desconocido, rediseñadas para un espacio diferente, entramadas en una mediación. Se focaliza en las prácticas a partir del quehacer docente y su relación con la enseñanza. Se centra en un enfoque evolutivo que ubica a la enseñanza como la última fuente de significado y significación en una red de relaciones (Jackson, 2002) y que aborda la calidad tomando en cuenta el contexto en el que tiene lugar, entendido este como el ambiente físico, nociones, supuestos previos y sucesos que influyen en la actividad.

3.1. Modalidad de enseñanza

La propuesta de formación se ofreció en dos modalidades. En la primera se incluyó una fase compuesta por dos módulos centrales, rediseño de la enseñanza en línea y evaluación en línea de los aprendizajes, estructurado con base en contenidos didácticos multimediales y tareas de autoevaluación formativa y acreditativa.

En la segunda modalidad se ofertó una propuesta de tutoría didáctica dirigida a quienes hubiesen cumplido con la primera fase para asesorar en la planificación del rediseño y/o diseño de la enseñanza en línea. Si bien la modalidad II y su enfoque de articulación MOOC+tutoría se mencionan por su relevancia en el diseño, sus resultados no serán analizados en el presente artículo, centrado en aspectos cuantitativos de la cursada de la modalidad I.

La propuesta es en sí misma innovadora en su diseño, ya que comprende la primera experiencia de desarrollo de un MOOC en la Udelar y en el país. Este abordaje permitió manejar un importante volumen de participantes mediante la automatización

completa de los procesos de evaluación y seguimiento, el uso de inscripciones para acreditar los logros de aprobación de cada módulo, la visualización del avance personal y grupal, la integración de videos y la elaboración de material específico.

3.2. Estructura del curso

El diseño didáctico buscó mantener una lógica y estética común que permitiera reconocer diversos espacios de aprendizaje y ofrecer actividades y tareas existentes en EVA con sentidos diferentes de los utilizados de manera convencional, de forma que los participantes accedieran a los diversos recursos y además tomaran el diseño como modélico para efectuar nuevas prácticas.

En el módulo 1 se trabajó con base en cuestionarios que contaron con retroalimentación de tipo formativa y una tarea orientada a realizar un proceso de revisión de las prácticas. En el módulo 2 se trabajó con cuestionarios y corrección de rúbricas y juegos, promoviendo la experimentación de diversas modalidades de evaluación.

El módulo 1 se denominó “Rediseño de la enseñanza”. Sus objetivos fueron conceptualizar transformaciones en el marco de la enseñanza y el aprendizaje en línea en condiciones de emergencia y promover la apropiación de metodologías y herramientas para el diseño de cursos en EVA.

Se abordaron contenidos de educación semipresencial, aula expandida, a distancia, en línea; metodologías para el rediseño de la enseñanza en ambientes digitales; actividades y recursos en el diseño de la enseñanza en el EVA y TD multimedia para la enseñanza en línea.

El módulo 2, denominado “Métodos y herramientas para la evaluación en línea de los aprendizajes”, tuvo entre sus principales contenidos evaluación formativa, continua, sumativa, autoevaluación, evaluación entre pares, evaluación a distancia en tiempos de emergencia, herramientas de diseño



Figura 1: Introducción al curso.



Figura 2: Autoevaluación.



Figura 3: Encabezado del módulo I del curso.

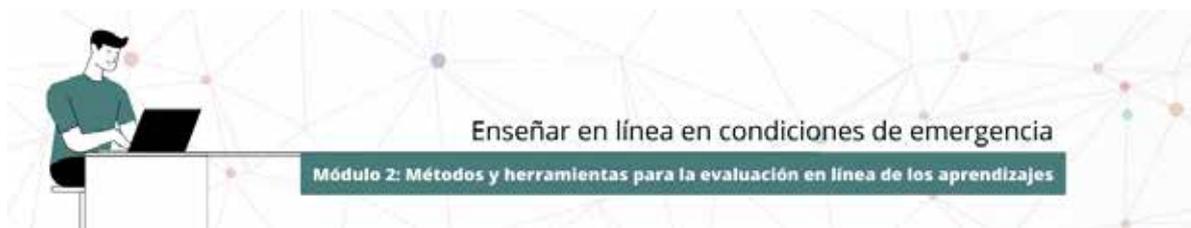


Figura 4: Encabezado del módulo I del curso.

de la evaluación en EVA y métodos de calificación en EVA. El Bonus Track es una sección que incluye videos realizados por profesores invitados, reconocidas/os expertas/os internacionales en TD. Los videos tratan sobre un consejo para rediseñar la enseñanza en línea en la emergencia en un minuto.

3.3. Implementación

Manifestaron interés en el curso a través del formulario inicial de inscripción 700 docentes. La modalidad I del curso comenzó el 20 de mayo y tuvo

una duración de dos semanas y una extensión del plazo para la entrega de trabajos finales hasta el 10 de junio. De la totalidad de inscriptos, el 71 %, 498 participantes, se matricularon.

4. Análisis de resultados

El análisis, de tipo cuantitativo, se focaliza en los resultados e impactos de la modalidad I (MOOC). A continuación se describen los métodos de análisis empleados.

La caracterización de los participantes y sus niveles de autopercepción de formación se realizó a partir de los

resultados obtenidos con el formulario de inscripción autoadministrado. Los datos fueron analizados de forma exploratoria, con base en un estudio cuantitativo longitudinal, orientado a caracterizar a la población.

El análisis de los perfiles de participación se realizó a partir del recuento de interacciones por usuario. Esta técnica es muy utilizada para analizar actividades en entornos virtuales, especialmente Moodle; consiste en explorar los datos de los logs del entorno virtual con el fin de extraer información diversa (actividades más visitadas, número de accesos por

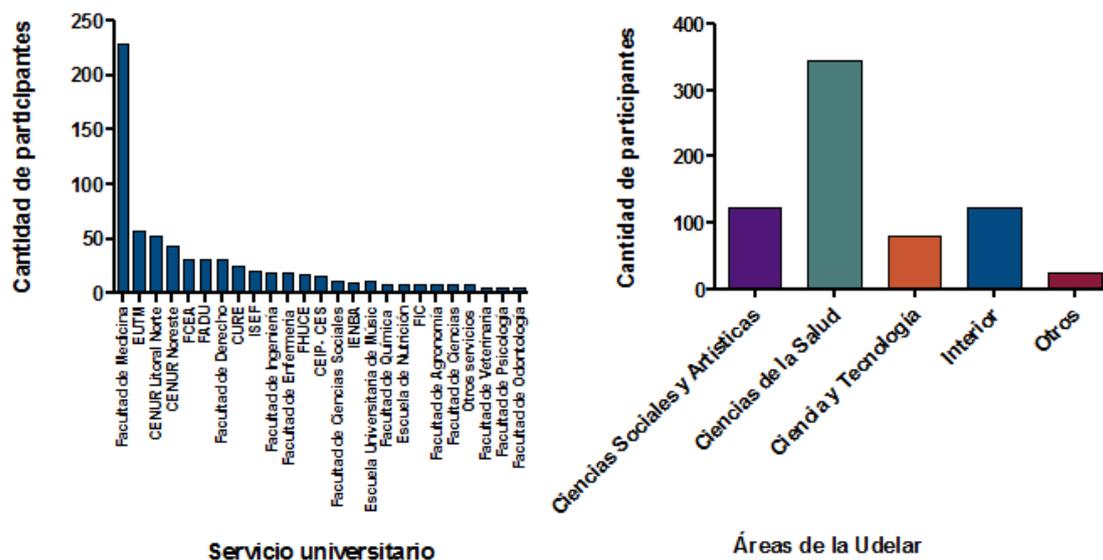


Figura 5: Servicio de la Udelar (izquierda) y área del conocimiento (derecha) de los participantes inscritos.

usuario en un período determinado, períodos en los que se produce un mayor compromiso, etc.). Además, los datos de acceso se pueden separar por día, semana y tipo, lo que garantiza una granularidad para el análisis según el modelo de curso en estudio (Queiroga et al., 2020; Queiroga, Cechinel y Araújo, 2017). En este estudio específico, se separaron los datos según el tipo de actividad y la semana, y luego se combinaron con una segunda base de datos que contenía los resultados de los participantes del curso. Al final, los datos presentaban la actividad total del participante por semana, la actividad semanal por tipo de tarea y el resultado final del participante. Con estos datos fue posible extraer medidas como la estimación de densidad del kernel univariado y su variación para los participantes aprobados, los que no obtuvieron calificación para aprobación y los que no participaron activamente en el curso. También se extrajeron las actividades con mayor participación. Finalmente, se valoró a los participantes a partir de los resultados de la encuesta de opinión sobre el curso. Los datos fueron analizados de forma

exploratoria, con base en un estudio cualitativo y cuantitativo orientado a identificar las fortalezas y los aspectos destacados desde el punto de vista de los participantes.

4.1. Caracterización de los participantes

En la figura 5 se presenta el origen de los participantes en relación con el servicio de procedencia y el área del conocimiento. Si bien se observa una mayor proporción de docentes del área Salud, aproximadamente la mitad, todas las áreas del conocimiento y servicios universitarios tuvieron una participación considerable. Sumada a las diferencias disciplinares que marcan el perfil de los participantes, la diversidad de sus conocimientos en TD y en enseñanza universitaria supuso un desafío adicional. En relación con estos, se encontró que en general la autopercepción de formación de los participantes era de nivel medio (figura 6). Es así que 28 % de los inscriptos manifestaron percibir como bajo su nivel de formación, mientras que un 11 % en-

tienen que cuentan con amplia formación en los temas abordados. De este último grupo, la representación del área Salud es la menor, aspecto alineado con la mayor vinculación de estos docentes al curso.

4.2. Perfiles de participación en el curso

Los participantes del curso se distribuyen de acuerdo a la tipología de Collin (2011) en 202 ausentes, 136 observadores, 156 merodeadores y 206 participantes activos (figura 7). Se observan participantes que cumplieron con el 100 % de las actividades, otros que fueron observadores y algunos que seleccionaron su trayectoria sin completar la totalidad de las actividades, lo cual fue una posibilidad el sistema (EVA), los recursos y las actividades (figura 8). Al explorar el tipo de interacción de cada participante con los distintos componentes del curso, surgen con mayor frecuencia expresa dentro de la propuesta formativa. El contacto con el EVA fue la interacción más frecuente, lo cual indica ingreso y navegación. Le siguen en

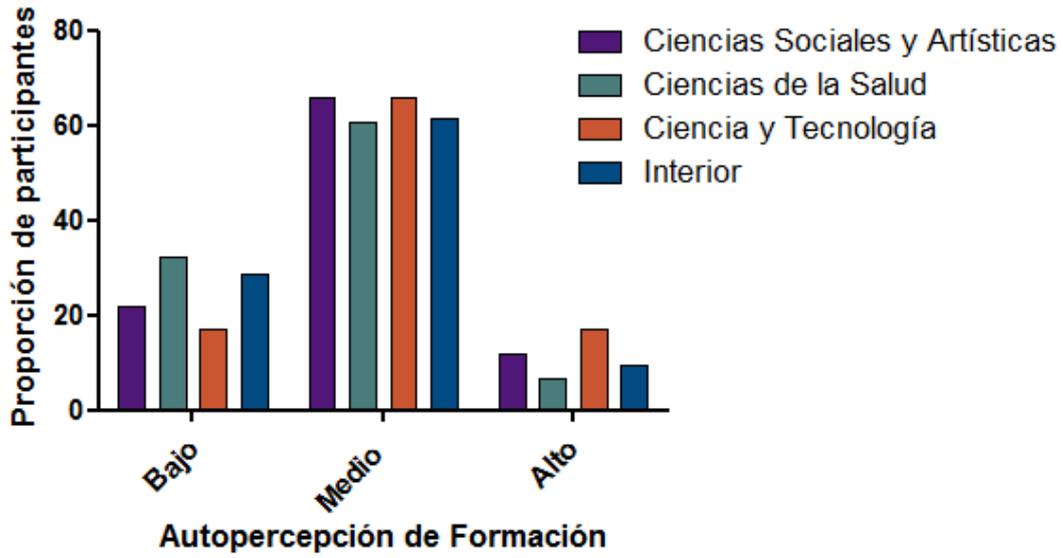


Figura 6:
Niveles de autopercepción de formación de los participantes según las distintas áreas del conocimiento de la Udelar.

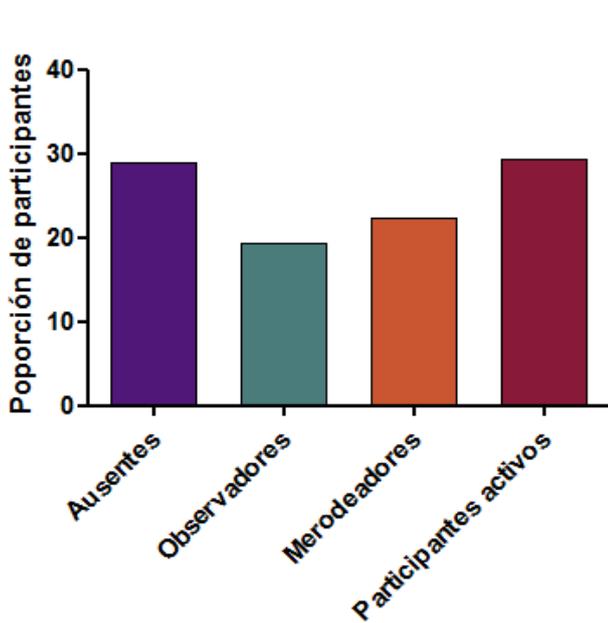


Figura 7:
Distribución de la tipología de participación.

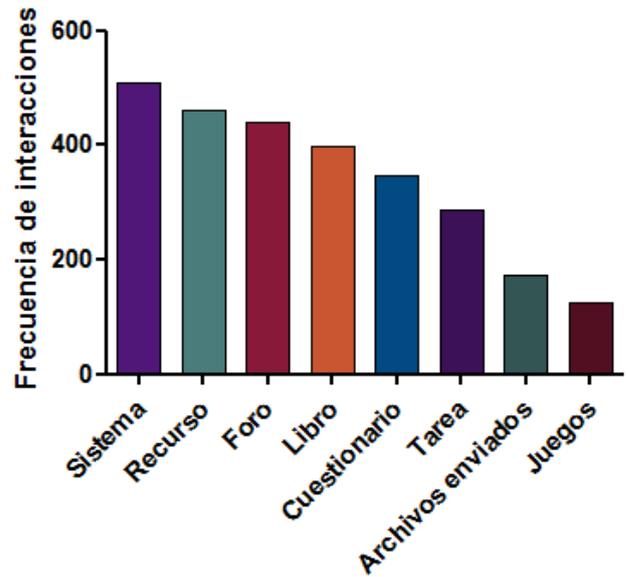


Figura 8:
Frecuencia relativa de interacciones entre participantes y componentes del curso.

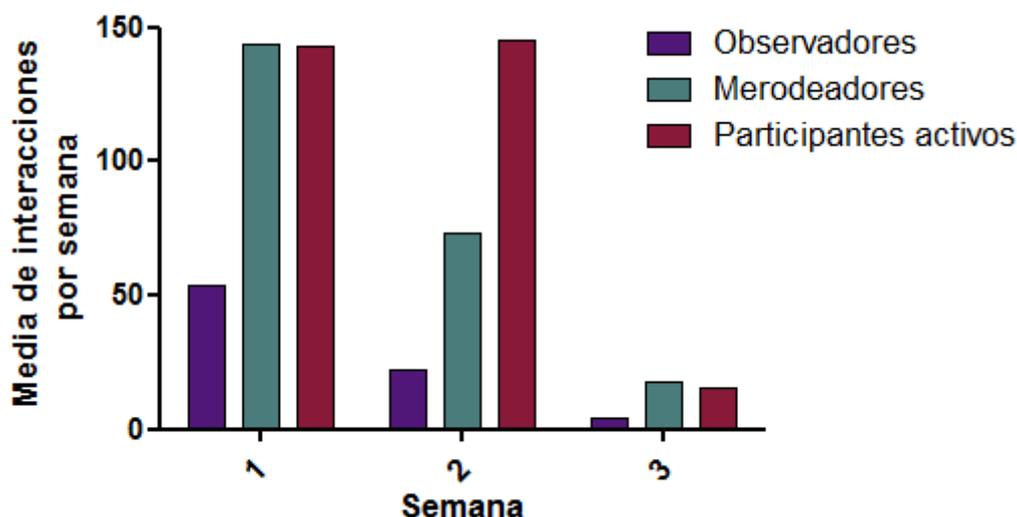


Figura 9: Media de interacciones entre los participantes y los componentes del curso durante las semanas en que transcurrió la modalidad I.

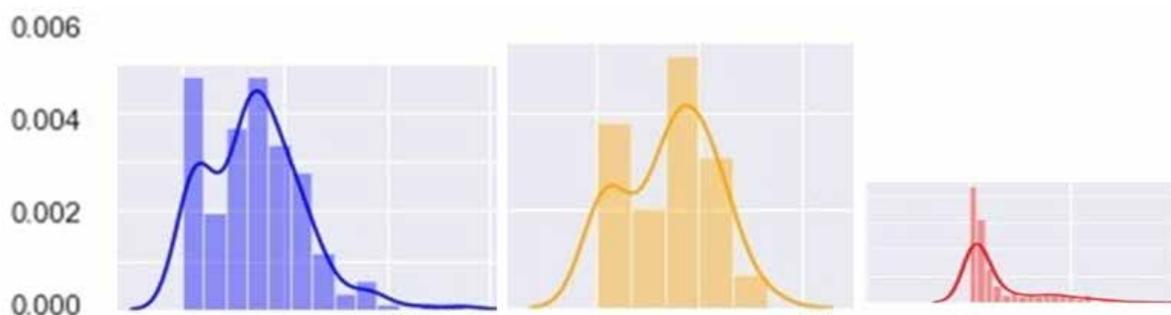


Figura 10: Media de interacciones de participantes activos (azul), merodeadores (amarillo) y observadores (rojo) durante la primera semana del curso.

relevancia los recursos, tanto a través de las lecturas y videos como de las herramientas propias del formato libro. Parte del aporte a la cantidad de accesos a este tipo de recursos lo realizan los participantes observadores. Surge como aspecto relevante la marcada participación en las actividades de autoevaluación, diseñadas para permitir el avance de los participantes en el curso. Los usuarios merodeadores también aportaron a estos registros. Se observa una elevada participación en foros de intercambio. Pese a ser esta la única actividad no evaluada, presentó, sin

embargo, mayor frecuencia de interacciones.

En la figura 9 se observa la distribución de las interacciones de los participantes en el curso durante las tres primeras semanas. La mayor proporción de interacciones que ocurrió durante las dos primeras semanas corresponde a la cursada de los módulos 1 y 2, y fue fundamentalmente entre los participantes y los materiales y actividades de autoevaluación en sus distintos formatos. Conforme avanzan las semanas y comienza la tutoría didáctica, que involucró a menos participantes, la interacción con los recursos es menor. Así, durante esta

última etapa, el acceso fue principalmente a las instancias de trabajo sincrónicas, a los foros y posiblemente a la visualización de las calificaciones.

Se observa una significativa interacción durante la semana tres, que operó como prórroga para la realización de actividades pendientes. En ese período se identifican participantes merodeadores aún ingresando al curso que finalmente no aprueban.

Quienes son observadores solo ingresan la primera o segunda semana, por lo que es posible interpretar que no tienen interés en participar o aprobar. El acceso es uno de los componentes principales del modelo MOOC; para

este perfil de participantes el objetivo puede ser explorar, tomar contacto con la propuesta.

Al analizar la distribución de las interacciones durante el inicio del curso en los distintos grupos de participantes, encontramos que activos y merodeadores presentan un perfil similar durante la primera semana, mientras que los observadores tienen una cantidad de interacciones mucho menor (figura 10). Conforme avanza el tiempo el perfil de acceso de los participantes activos se mantiene, mientras que para los otros grupos disminuye notoriamente. El análisis de los registros de actividad de quienes no aprueban evidencia que tienen menos de la mitad de las interacciones con el sistema y con los recursos y que responden menos los cuestionarios.

En síntesis, desde una perspectiva predictiva, los participantes que tienen actividad durante la primera semana en su mayoría van a aprobar, mientras que no tener una actividad significativa en la primera semana sería indicativo de que no se buscará completar el curso.

4.3. Valoración de los participantes

La valoración de los participantes brinda insumos que enriquecen la reflexión. Sobre la propuesta educativa y su relación con la motivación, el 92 % expresa que el curso colmó sus expectativas y el 94 % que los contenidos fueron un aporte de relevancia a tener en cuenta en su práctica docente. La propuesta les generó interés y los motivó a permanecer en el MOOC. El 80 % entendió que las consultas se respondieron de forma adecuada; dado que el intercambio directo en el formato MOOC no fue habitual, esta consideración genera un valor agregado a la propuesta educativa.

Resulta potente mencionar aspectos cualitativos surgidos del instrumento a partir de las respuestas abiertas. Se mencionaron tres ejes: calidad de los

contenidos, pertinencia del curso y dinámica de cursada.

La calidad de los contenidos fue el concepto que recibió más menciones, con palabras tales como *valioso, excelente, acertado, enriquecedor y novedoso*. Se valoró especialmente el conocimiento acerca de la evaluación en relación con su concepción y las herramientas disponibles.

En cuanto a la pertinencia del curso, se lo destacó como útil y oportuno, dado el contexto de emergencia, particularmente pertinente con relación al momento de realización y la flexibilidad de la modalidad. Se observaron entre las respuestas la necesidad de profundizar formaciones con estas características para docentes, más allá del escenario actual, y expresiones sobre la importancia de este espacio como instancia continentadora; los participantes fueron profusos en expresiones de agradecimiento y apreciación.

5. Discusión y conclusiones

La experiencia presentada dio respuesta inmediata y proactiva a una demanda institucional y del colectivo docente. Finalizada esta etapa se hace necesario generar espacios de reflexión para que afloren los aprendizajes y poder conectar lo vivido con un contexto en el cual ya existían acciones formativas.

Los MOOC han resultado una alternativa viable para abordar el DPD, pero se reconoce que como herramienta está en una etapa inicial (Ji y Cao, 2016) y requiere análisis de su calidad y adecuación. Esta experiencia suma datos desde la empiria, aportando a la necesaria acumulación que permita apreciaciones más generalizables.

El volumen de docentes alcanzado y la respuesta lograda confirman aspectos ya abordados en estudios previos: la buena recepción por los docentes (Koukis y Jimoyiannis, 2019; Van de Poël y Verpoorten, 2019), los beneficios de la flexibilidad, la escalabilidad de la propuesta para atender a obje-

tivos de desarrollo profesional (Falkner, et al. 2019; Kennedy y Laurillard, 2019) y la efectividad en términos de costos y de uso de recursos (Wambugu, 2018); sin embargo, la efectividad y el diseño de los MOOC como herramienta de DPD es todavía objeto de investigación. En tal sentido, algunos estudios se refieren a su carácter promisorio para la igualdad, calidad y eficiencia en educación global. Wambugu (2018) se refiere a los MOOC como herramientas de DPD y señala su potencial aún por explotar. Destaca la posibilidad del aprendizaje autorregulado, que admite formatos de persistencia con retornos sucesivos al mismo curso con el propósito de reafirmar o ampliar conocimientos, aspecto que se espera explorar en próximas ediciones de nuestro curso. Participantes activos, merodeadores y observadores revelan diversos niveles de involucramiento, lo cual puede responder tanto a una diversidad de necesidades como de posibilidades e intereses docentes, algo que se ha explorado en las valoraciones que los participantes hacen del curso, y de los perfiles de participación analizados, pero que requiere de profundización en futuros trabajos basados en enfoques cualitativos.

El DPD promueve un proceso de fortalecimiento profesional orientado a ampliar el conocimiento académico mejorando las habilidades profesionales docentes y las capacidades de enseñanza. Requiere acceso tanto a recursos y contenidos adecuados como a espacios de reflexión e intercambio; este segundo elemento es el que los MOOC menos atienden, dada su masividad. Este aspecto también ha quedado en evidencia en la forma como los docentes se apropiaron del espacio del foro, actividad que presenta mayor frecuencia y es la única que no formó parte de la batería de evaluaciones. Este espacio se vuelve un ámbito de interacción, sostén de la actividad y procesos de aprendizaje, conformando de manera muy incipiente una comunidad de práctica profesional que luego tendría más posibilidades de realización en la

tutoría, aspecto que será abordado en futuros trabajos.

La necesidad de combinar los principios educativos abordados de forma genérica a través de las unidades propuestas en el MOOC con la realidad inmediata y la práctica localizada ha sido señalada ya como emergente (Kennedy y Laurillard, 2019) que motiva a pensar en el beneficio de combinar las experiencias de aprendizaje masivas con el desarrollo de comunidades digitales autosustentadas. La aplicabilidad de los MOOC a la tarea de DPD también motiva la reflexión sobre el tipo de participante que se puede beneficiar de esta modalidad y sobre los posibles beneficios de continuar explorando esta herramienta.

Respecto a las especificidades del docente de ES, se deben señalar su usual carencia de formación pedagógico-didáctica y su trayectoria y experien-

cia en investigación y especialización disciplinar. Se trata de un/una profesional académico/a que cuenta con un repertorio de competencias en el área que le permiten un uso autónomo de los recursos y producción intelectual. Si bien comparte una cultura académica de ES, que generalmente no tematiza la enseñanza, participa de comunidades académicas donde le es familiar la construcción de conocimiento en forma colaborativa a partir del hábito de la problematización. En la contingencia particular en la cual se gesta este curso, las condiciones requieren plantearse la enseñanza como problema y como desafío. La posibilidad de generar espacios donde la enseñanza, sus principios y prácticas pasen a un primer plano constituye un debate pendiente, que se actualiza por la fuerza de las circunstancias. Entendemos que emergen múltiples líneas de trabajos futuros a partir de

la diversidad y riqueza que esta propuesta brindó. La alta respuesta y satisfacción con la formación docente basada en MOOC con variantes orientadas a las especificidades de la Udelar (por ejemplo, el ámbito de interacción que se generó a punto de partida de los participantes) habilita a profundizar en su desarrollo y efectuar más propuestas en este sentido. Por otra parte, abre una línea de análisis desde un enfoque cualitativo orientado al estudio de los perfiles de participación, así como a los procesos de reflexión sobre las prácticas de rediseño en la tutoría. Finalmente, las comunidades de práctica interprofesional empiezan a emerger como ámbito de trabajo, por la riqueza de la interacción de docentes de diferentes disciplinas, formaciones y áreas en la común construcción de conocimiento en forma colaborativa, partiendo del hábito de la problematización.

Referencias bibliográficas

- Adams, C., y Rose, E. (2014). Will I ever connect with the students? Online Teaching and the Pedagogy of Care. *Phenomenology & Practice*, 8(1), 5-16. Recuperado de <https://doi.org/10.29173/pandpr20637>
- Barnes, M., Brannelly, T., Ward, L., y Ward, N. (Eds.). (2015). *Ethics of care: Critical advances in international perspective*. Bristol: Bristol University Press.
- Bozkurt et al., (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*. 15 (1): 1-126.
- Brown, M., Costello, E., y Giolla Mhichíl, M. N. (2020). *Responding to Covid-19: The Good, the Bad and the Ugly of Teaching Online: National Institute for Digital Learning*. Dublin City University. International Council for open and distance education. Recuperado de <https://www.icde.org/icde-blog/2020/3/26/responding-to-covid-19>
- Collazo, M., y Cabrera, C. (2020). (2020). *Primeros resultados Encuesta Coordinadores de Carreras: Situación de la enseñanza en línea*. Unidad Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/08/EnsenanzaEnLinea-Encuesta.pdf>
- Czerwonogora, A., y Rodés, V. (2019). PRAXIS: Open Educational Practices and Open Science to face the challenges of critical Educational Action Research. *Open Praxis*, 11(4), 381-396. Recuperado de <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1024>
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2019). *Perfil de los estudiantes de grado: Universidad de la República 2018*. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/AppData/Local/Temp/fdb6e46b38fd38ec3ee5f823728ad30f.pdf>
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2020). *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

- Falkner, K., Sentance, S., Vivian, R., Barksdale, S., Busuttill, L., Cole, E., ... y Quille, K. (2019, noviembre). *An international comparison of k-12 computer science education intended and enacted curricula*. En Proceedings of the 19th Koli Calling International Conference on Computing Education Research (pp. 1-10). Recuperado de <http://eprints.gla.ac.uk/206189/>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ji, Z., y Cao, Y. (2016). A Prospective Study on the Application of MOOC in Teacher Professional Development in China. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2061-2067.
- Johnston, B., MacNeill, S., y Smyth, K. (2018). *Conceptualising the digital university: The intersection of policy, pedagogy and practice*. Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Kennedy, E., y Laurillard, D. (2019). The potential of MOOCs for large-scale teacher professional development in contexts of mass displacement. *London Review of Education*, 17(2), 141-158. Recuperado de <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.04>
- Koukis, N., y Jimoyiannis, A. (2019). *MOOCs for teacher professional development: Exploring teachers' perceptions and achievements*. Interactive Technology and Smart Education.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. California: University of California Press.
- Pérez Casas, A., y Podetti, M. (2020). *Informe: Incremento en el número de usuarios y actividad en el EVA durante la emergencia de covid 19. Primer Semestre 2020*. Montevideo: Programa Entornos Virtuales de Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje. (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/>
- Queiroga, E. M., Lopes, J. L., Kappel, K., Aguiar, M., Araújo, R. M., Muñoz, R., ... y Cechinel, C. (2020). A Learning Analytics Approach to Identify Students at Risk of Dropout: A Case Study with a Technical Distance Education Course. *Applied Sciences*, 10(11), 3998.
- Queiroga, E., Cechinel, C., y Araújo, R. (2017, octubre). Predição de estudantes com risco de evasão em cursos técnicos a distância. *En Brazilian Symposium on Computers in Education*, 28(1), 1547.
- Rolón-Dow, R. (2005). Critical Care: A Color(full) Analysis of Care Narratives in the Schooling Experiences of Puerto Rican Girls. *American Educational Research Journal*, 42(1), 77-111.
- Srnicek, N. (2017). The challenges of platform capitalism: Understanding the logic of a new business model. *Juncture*, 23(4), 254-257.
- Van de Poël, J.-F., y Verpoorten, D. (2019). Designing a MOOC – A New Channel for Teacher Professional Development? En M. Calise, C. Delgado Kloos, J. Reich, J. A. Ruiperez-Valiente, y M. Wirsing (Eds.), *Digital Education: At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge* (pp. 91-101). Springer International Publishing. Recuperado de <https://www.springer.com/gp/book/9783030198749>
- Wambugu, P.W. (2018). Massive Open Online Courses (MOOCs) for Professional Teacher and Teacher Educator Development: A Case of TESSA MOOC in Kenya. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1153-1157.

Contribución de autoría: Virginia Rodés: Concepción y diseño de la investigación. Redacción de las secciones Introducción y Abordaje Teórico-Metodológico. Contribución al Análisis e Interpretación. Relevamiento de fuentes para la sección Discusión. Revisión del artículo. Carolina Rodríguez Enríquez: Redacción de las secciones de Introducción, diseño de la propuesta de formación docente, modalidades de enseñanza y estructura del curso. Contribución a la interpretación del análisis y discusión. Revisión del artículo. Redacción de la sección Referencias. Lucía Garófalo: Análisis e interpretación de los resultados. Redacción de la sección Análisis de resultados. Mariana Porta: Aportes al desarrollo del abordaje teórico-metodológico. Redacción de la sección Discusión. Artículo aprobado por el Equipo Editor (Carolina Cabrera y Nancy Peré).

Investigaciones y experiencias





Prácticas de lectura y escritura guiadas al inicio de los estudios universitarios

Guided reading and writing practices at the beginning of university studies

Práticas de leitura e escrita orientadas no início dos estudos universitários

María Echeverriborda

Cecilia Espasandín

Natalia Mallada

Universidad de la República, Uruguay

nataliamallada@fadu.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 01/10/2020

Aceptado: 17/02/2021

Citación recomendada

Echeverriborda, M., Espasandín, C., Mallada, N. (2021). Prácticas de lectura y escritura guiadas al inicio de los estudios universitarios. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

En este artículo presentamos una experiencia de enseñanza centrada en las prácticas de lectura y escritura guiadas en una unidad curricular al inicio de los estudios universitarios. Desarrollamos los fundamentos de las innovaciones educativas implementadas para guiar las prácticas de lectura y escritura, exponemos los instrumentos empleados y, a medida que damos cuenta de esas innovaciones, introducimos las valoraciones estudiantiles recogidas durante el curso en 2018. Concluimos con algunas reflexiones en torno a la estrategia desarrollada, sus posibilidades y sus límites.

Palabras clave: lectura y escritura académica, retroalimentación docente y de pares.

Abstract

In this article we present a teaching experience focused on guided reading and writing practices in a university course. We develop the fundamentals of the educational innovations implemented to guide reading and writing practices, we expose the instruments used and we introduce the student evaluations collected during the course in 2018. We conclude with some reflections on the strategy developed, its possibilities and its limits.

Keywords: academic reading and writing, teacher and peer feedback.

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma experiência de ensino focada nas práticas de leitura e escrita orientada em um curso universitário. Desenvolvemos os fundamentos das inovações educacionais implementadas para orientar as práticas de leitura e escrita, expomos os instrumentos utilizados e apresentamos as avaliações dos alunos coletadas ao longo do curso em 2018. Concluimos com algumas reflexões sobre a estratégia desenvolvida, suas possibilidades e seus limites.

Palavras-chave: leitura e escrita acadêmica, feedback de professores e pares.

A modo de introducción

En este artículo presentamos una experiencia de enseñanza centrada en las prácticas de lectura y escritura guiadas —con énfasis en la función de retroalimentación— en la unidad curricular “La cuestión social en la historia”, correspondiente al Ciclo Inicial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Udelar) (Uruguay).¹ Esta asignatura comparte problemáticas comunes a cursos introductorios de la Udelar: el contexto de masificación,² el significativo nivel de rezago, la tendencia a la desvinculación.

Con el objetivo de contribuir a la inserción y vinculación sostenida del estudiantado, el equipo docente elaboró una propuesta de innovaciones educativas que contó con la financiación de la Comisión Sectorial de Enseñanza para la edición del curso en 2018.³ A partir de la formación y la experiencia generada por el equipo, las innovaciones fueron incorporadas con objetivos más amplios —más allá del rezago y la desvinculación estudiantil—, como parte de la propuesta de enseñanza con el conjunto de estudiantes.

Uno de los problemas que identificamos de manera transversal es la calidad de la producción escrita de los/las estudiantes y, más específicamente, la distancia entre la calidad esperada y la dada. Aquí nos focalizamos en este aspecto problemático y exponemos las innovaciones orientadas a interve-

nir sobre la calidad de la producción de los textos académicos.

A partir del desafío de abordar los problemas de lectura y escritura, fuimos desarrollando prácticas de enseñanza apoyadas en la idea de que es necesario favorecer la “potencialidad cognitiva de la elaboración escrita” (Carlino, 2002, p. 1). El desarrollo de estas prácticas se fundamenta en un proceso que, como explican Vardi y Bailey (2006), es dual: para que los/las estudiantes “aprendan a escribir” y “escriban para aprender” es necesario que el equipo docente incorpore el objetivo de contribuir a mejorar la escritura como parte de la enseñanza de las asignaturas.

La posibilidad de promover la escritura como instrumento epistémico implica no utilizarla solo para evaluar lo que sabe el estudiantado. Esto requiere, por un lado, promover la producción de textos que no estén destinados exclusivamente a la evaluación sumativa. A su vez, exige utilizar la producción de textos para enseñar que la escritura es un momento decisivo en los procesos de aprendizaje, es necesaria para pensar y desarrollar ideas (Carlino, 2003b). Para ello, es fundamental que desarrollemos prácticas de enseñanza enfocadas en que los/las estudiantes puedan releer y reescribir sus textos a partir de nuestras orientaciones.

1. Prácticas de lectura guiadas

Una de las innovaciones introducidas fue elaborar tres guías de lectura, correspondientes a tres unidades temáti-

cas, e incorporarlas a la bibliografía del curso. Fueron concebidas como material de enseñanza (Steiman, 2009) con una función de soporte, como “andamiajes” —en la terminología de Wood, Bruner y Ross (1976)— al inicio de la trayectoria universitaria. Con esto queremos decir que con sus propios esfuerzos pueden hacer cierta lectura, pero podrían alcanzar una mejor comprensión si lo hacen con ayuda de guías.

Esto no quiere decir que las dificultades de lectura y escritura sean un problema acotado al ingreso a la educación superior. Las dificultades para acceder a niveles de experticia en la escritura se encuentran a lo largo de todo el ciclo universitario, tanto en los cursos de formación inicial como en las monografías finales de grado (Aznarez y Montealegre, 2018) e incluso en el posgrado, a partir de los nuevos requerimientos propios de la interacción académica en ese nivel (Del Rosal, 2009). Al respecto, compartimos la afirmación de Vardi y Bailey (2006) acerca de la necesidad que tienen los/las estudiantes de la guía y dirección docente para lograr una lectura fluida y una escritura de calidad.

Consideramos que es importante tener presente que los/las estudiantes se enfrentan a la lectura de textos complejos —no trabajamos con manuales porque pensamos que deben leer las fuentes originales— cuya comprensión exige tener un conjunto de conocimientos e información que muchas veces no tienen. Hemos observado, como plantea Carlino (2003a), que la comprensión e interpretación “de lo leído es muy pobre porque re-

1 “La cuestión social en la historia” es un curso obligatorio del primer semestre del Ciclo Inicial con una carga horaria de 60 horas aula, en una modalidad de enseñanza teórico-práctica y a cargo de un equipo de ocho docentes. Este trabajo es presentado por la encargada de curso y dos docentes con dedicación financiada en el marco de un proyecto de enseñanza en 2018.

2 La cantidad de estudiantes inscriptos al curso es superior a 1.000: 1.100 en 2015, 1.202 en 2016, 1.205 en 2017, 1.060 en 2018 (UAE-FCS, 2018). El promedio de estudiantes inscriptos por grupo supera los 130 alumnos.

3 En el marco del llamado “Apoyo académico disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias de la CSE”, en 2018 se implementó una propuesta de innovaciones educativas basada en: un uso más intenso del entorno virtual de aprendizaje, a través del cual instrumentar un proceso de evaluación continua; una mayor elaboración de guías de lectura, y la consolidación de un espacio de apoyo extracurricular. Estas innovaciones habían sido introducidas de manera incipiente en 2017, gracias a fondos incrementales de la Udelar que la facultad había destinado al Ciclo Inicial para la atención de las problemáticas de rezago y desvinculación. Las innovaciones tuvieron un impacto positivo en la tasa de aprobación del curso, que mejoró respecto a ediciones anteriores: 52,7 % en 2015, 56,3 % en 2016, 75,1 % en 2017 y 77,8 % en 2018 (UAE-FCS, 2018).

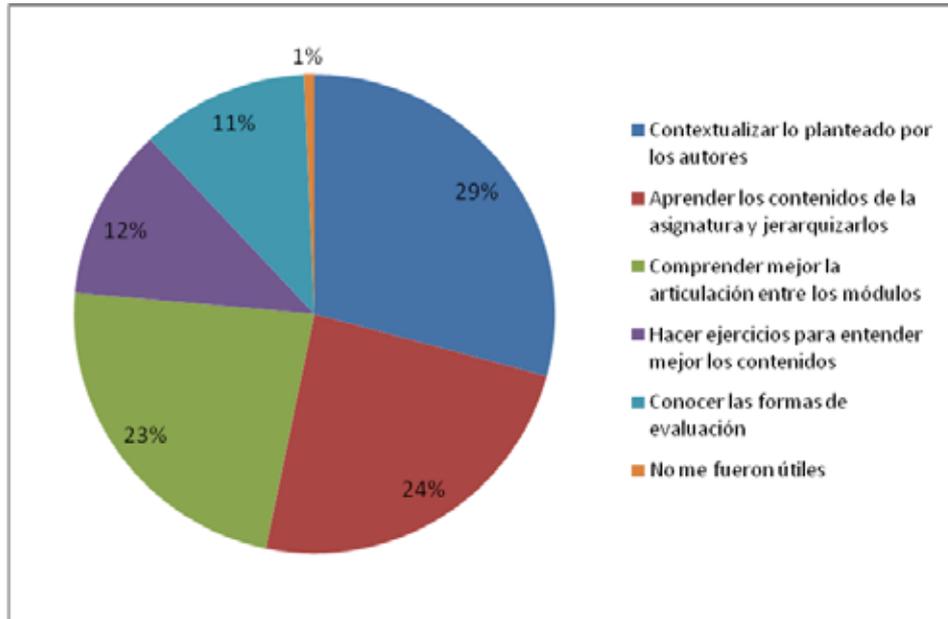


Gráfico 1: Valoraciones sobre la utilidad de las guías de lectura.
Fuente: Elaboración propia.

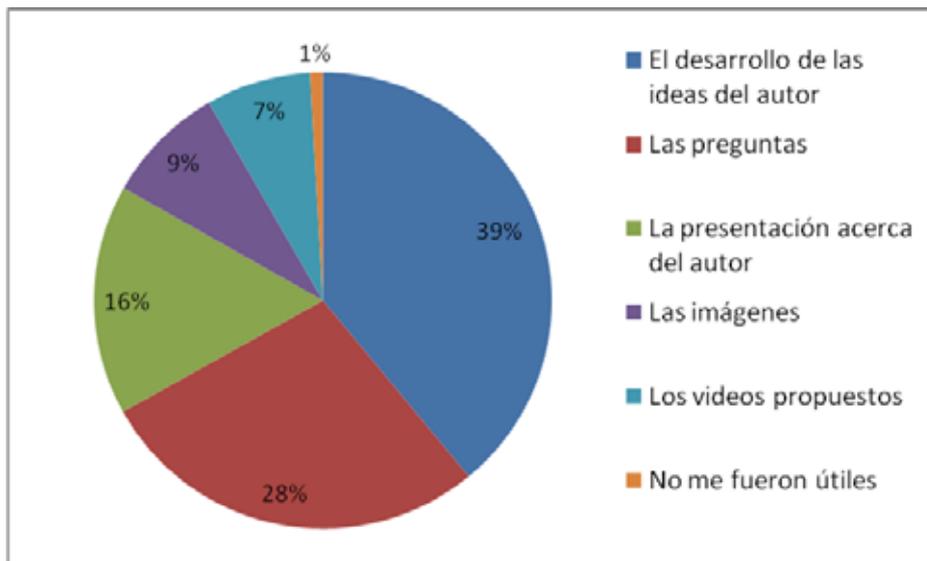


Gráfico 2: Valoraciones sobre los componentes de las guías de lectura.
Fuente: Elaboración propia.

fleja la dificultad de seguir su argumentación, en ausencia de un esquema interpretativo propio. Los alumnos carecen de cierta información que estos textos dan por sabida [...] Sin un marco conceptual, el lector-alumno no logra sostener el esfuerzo necesario de leer y releer para entender” (p. 2).
Es por eso que promovimos algunas prácticas de lectura guiada. El funda-

mento es que la orientación docente es necesaria para que los/las estudiantes desarrollen un proceso creciente de “autonomía lectora” (Carlino, 2003a).
Las guías de lectura tienen varios elementos.
Comprenden una síntesis de contenidos de la bibliografía ampliatoria del curso, de manera de contextualizar y examinar más precisamente los textos

de lectura obligatoria. Por ejemplo, introducen elementos de contexto, de coyuntura histórica, de perspectiva epistemológica del autor/a, referencia de sus obras anteriores y de otros/as autores/as con quienes dialoga.
Incluyen imágenes, tales como fotografías, pinturas, viñetas, etcétera, entendiendo la imagen como lenguaje de enseñanza (Augustowsky, 2012). Estas cumplen el objetivo de sensibi-

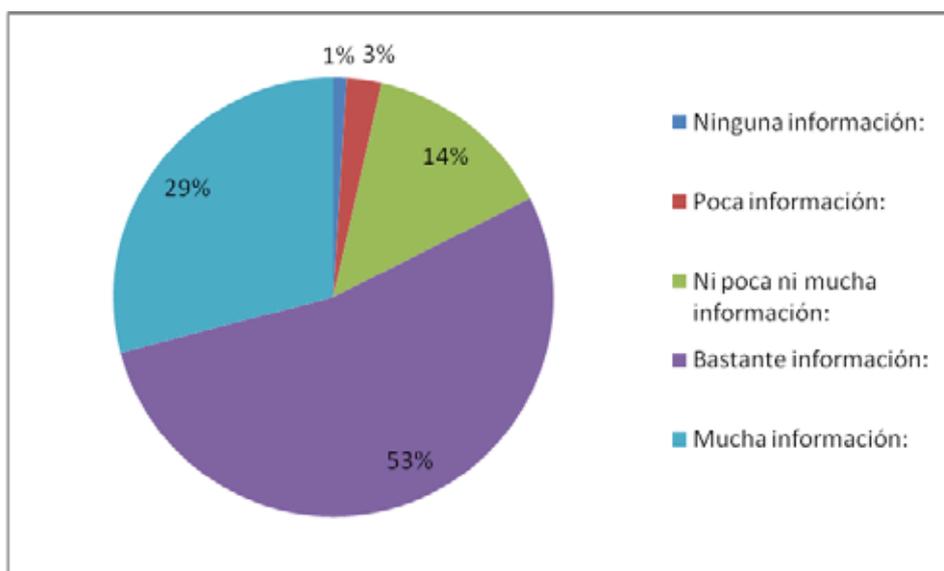


Gráfico 3: Información que aportan las guías de lectura sobre criterios de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

lizar, ilustrar y ampliar conocimientos, sobre todo en el campo de la historia. El trabajo con imágenes involucra a los/las estudiantes con los contenidos, desde un lugar no solo cognitivo (la imagen como documento histórico), sino también emocional.

Contienen un abanico de preguntas, con el doble propósito de orientar la lectura de los textos focalizando la atención en los contenidos centrales y brindar información sobre el tipo de preguntas que se incluirán en las evaluaciones. Algunas de estas preguntas son efectivamente las consignas de evaluación que serán calificadas. Esto habilita prácticas de escritura de ensayo de las evaluaciones. Aquí se destacan los aportes de Carlino (2002, 2003b) sobre la importancia del ensayo, la revisión y la reescritura de los textos producidos. Sobre esto, profundizaremos más adelante.

Además de las consignas de escritura, las guías plantean una serie de actividades para “trabajar” los textos, tales como elaboración de cuadros comparativos y líneas de tiempo, observación pautada de imágenes y películas, búsqueda de información, indagación

acerca de aspectos de la realidad, etcétera.

1.b. ¿Cuáles son las valoraciones estudiantiles respecto a las guías de lectura?

Al finalizar el semestre lectivo en 2018, realizamos una evaluación con un formulario autoadministrado en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la facultad, con el objetivo de recoger las valoraciones estudiantiles respecto a la propuesta de enseñanza y sus innovaciones. La encuesta fue realizada por 313 estudiantes.⁴ Entre el 89 % y el 93 % de los estudiantes (según el módulo temático del curso) afirman haber estudiado con apoyo de la guía de lectura.

Cuando les pedimos que nos dijeran cuáles eran los tres principales aportes de las guías, como muestra el gráfico 1, valoraron especialmente su utilidad para contextualizar a los/las autores/as (29 % de las menciones), aprender y jerarquizar los contenidos de la asignatura (24 %) y comprender mejor la articulación entre los módulos (23 %). En menor medida valoraron la utili-

dad de las guías para hacer ejercicios (12 %) y conocer las formas de evaluación del equipo docente (11 %).

Cuando les preguntamos cuáles componentes de las guías realizan mayor aporte, como podemos ver en el gráfico 2, el primer componente que destacan es el desarrollo de las ideas del autor (39 % de las menciones) y en segundo lugar valoran las preguntas que contienen (28 %). Como tercer componente, valoran la presentación del autor (16 %).

Pensamos que las valoraciones de la utilidad y componentes de las guías de lectura muestran una evaluación positiva de las orientaciones docentes. Al destacar la contextualización del autor, la jerarquización de los contenidos y la articulación entre módulos (unidades temáticas), identificamos que las guías logran los objetivos que nos propusimos: inscribir a los/las autores en su época y tradición de pensamiento, dar elementos para la jerarquización de los contenidos a estudiar y reconocer su relación y sentido en el programa. Esto queda confirmado con los componentes de las guías que fueron destacados.

⁴ Cabe mencionar que la última evaluación del curso fue realizada por 681 estudiantes. Puede apreciarse entonces que casi la mitad de los cursantes completaron la encuesta de cierre de curso (de carácter opcional).

En cuanto al formato de las guías, vemos que relativamente pocos valoran el aporte de las imágenes (9 % de las menciones) y de los videos propuestos (7 %). De estos datos nos surgen los interrogantes: ¿hasta dónde logramos aprovechar las imágenes como recurso didáctico, como lenguaje de enseñanza? ¿Cuánto y cómo tendríamos que avanzar en la incorporación del arte en la enseñanza?

Por otra parte, podría pensarse que la valoración positiva de las preguntas contenidas en las guías (28 %) se vincula con la consideración de los aportes que estas realizan para conocer las formas y criterios de evaluación del curso. Como muestra el gráfico 3, el 53 % considera que las guías aportan bastante información sobre estos criterios y el 29 % considera que aportan mucha información.

2. Prácticas de escritura guiadas: los grupos de apoyo

Una de las preguntas que nos condujeron a centrar las innovaciones de nuestro curso en prácticas de lectura y escritura guiadas fue el interrogante planteado por Vardi y Bailey (2006): “¿cómo se puede ayudar a los alumnos a expresarse con mayor claridad mientras incorporan material nuevo, complejo desde el punto de vista conceptual?” (p. 18).

El intento de responder a ese interrogante nos llevó a desarrollar una innovación en la que la retroalimentación tiene un lugar decisivo. En 2018 constituimos dos grupos de apoyo —de 25 estudiantes cada uno y de integración opcional— enfocados en la revisión de la lectura y escritura sobre el contenido curricular, con orientación docente. Consistió en un ciclo de instancias de aula semanal y de trabajo domiciliario (virtual).

El fundamento clave para jerarquizar la retroalimentación en la enseñanza en estos grupos es la idea de que es posible progresar en el aprendizaje en la medida en que se contribuye a que los/las estudiantes puedan evaluar sus procesos de aprendizaje y obten-

gan información para mejorar. Tal como plantean Anijovich y González (2011), entendemos la retroalimentación “en el marco de la evaluación formativa como un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje” (p. 24).

En nuestras prácticas de enseñanza nos encontramos con los mismos problemas señalados por autores que reflexionan sobre la retroalimentación. Se reflejan las múltiples dificultades que tienen los/las estudiantes para revisar sus producciones escritas. En este sentido, Carlino (2003b), apoyándose en otros autores, expresa que “cuando revisan por su cuenta los textos que producen, los alumnos suelen centrarse sólo en aspectos locales y los retocan de forma superficial. Pareciera que esta dificultad es un obstáculo epistémico, propio de la relación que se establece entre el sujeto y su intento de aprender a revisar” (p. 5).

Pauta para la retroalimentación⁵

Con respecto a cada una de las respuestas:

- ¿Se trata de una respuesta pertinente de acuerdo a lo solicitado?
- ¿Se logra recortar y jerarquizar los contenidos solicitados?
- ¿Se responde de manera articulada y fundamentada con la bibliografía?
- ¿Faltaría incluir algún contenido? En tal caso, ¿se trata de un contenido central o secundario?
- ¿Aparecen errores conceptuales? En tal caso, ¿cuáles? ¿Se trata de errores importantes o menores?
- ¿Presenta errores gramaticales, de sintaxis o de puntuación?
- El vocabulario, ¿se adapta al carácter formal de un texto académico?

⁵ Para la elaboración de esta pauta nos basamos, también, en Morales Ardaya (2004).

Rúbrica⁶

	Insuficiente	Aceptable	Bueno	Muy bueno	Excelente
Pertinencia de la respuesta de acuerdo a lo solicitado	La respuesta tiene muy poca o nula relación con lo que se solicita	La respuesta se relaciona con lo que se solicita.	La respuesta se enfoca en lo que se solicita.		
Jerarquización y desarrollo de los contenidos	No se enuncian ni desarrollan los aspectos centrales del contenido solicitado.	Se enuncia la mayoría de los aspectos centrales del contenido solicitado, con un mínimo desarrollo.	Se enuncia la mayoría de los aspectos centrales del contenido solicitado, desarrollando alguno de ellos.	Se enuncia y desarrolla la mayoría de los aspectos centrales del contenido solicitado.	Se enuncia y desarrolla la totalidad de los aspectos centrales del contenido solicitado.
Comprensión conceptual	Presenta errores conceptuales importantes. La respuesta se basa exclusivamente en la opinión o sentido común, sin dar cuenta de lectura de la bibliografía.	No presenta errores conceptuales importantes. La respuesta contiene los conceptos, sin dar cuenta de una comprensión clara de los mismos.	No presenta errores conceptuales. La respuesta denota una comprensión de los conceptos.	No presenta errores conceptuales. La respuesta refleja una comprensión profunda de los conceptos.	No presenta errores conceptuales. La respuesta refleja una comprensión profunda de los conceptos. Se destaca la interconexión conceptual.
Ortografía y gramática	La respuesta presenta múltiples errores gramaticales y ortográficos. La puntuación es inadecuada, con lo que se dificulta la lectura del texto.	La respuesta presenta algunos errores gramaticales u ortográficos, así como de puntuación.	La respuesta presenta muy pocos errores gramaticales, ortográficos o de puntuación.	La respuesta casi no presenta errores ortográficos o gramaticales. La puntuación es adecuada, salvo pequeños detalles.	La respuesta no presenta errores ortográficos ni gramaticales. La puntuación es adecuada.
Organización del texto	El contenido se presenta desorganizado y sin un hilo conductor. Las ideas se presentan de forma incoherente y con escasas o nulas conexiones entre sí.	El contenido se presenta en forma organizada y es posible identificar el hilo conductor. Si bien las ideas se presentan en forma coherente, hay algunas contradicciones o se omiten palabras.	El contenido se presenta en forma organizada y la respuesta tiene un hilo conductor. Las ideas se presentan en forma coherente, sin contradicciones ni omisiones.	El contenido se presenta en forma organizada y la respuesta tiene un hilo conductor claro. Las ideas se presentan en forma coherente y están relacionadas entre sí.	

Por eso, coincidimos con Vardi y Bailey (2006) al considerar que “la retroalimentación que tiene como eje el contenido, da como resultado reescrituras del texto con mejoras significativas y [...] esa retroalimentación debe centrarse en la organización, estructuración, adición, eliminación y expansión del contenido” (p. 28).

Desde esta perspectiva, identificamos la necesidad de trabajar con los/ las estudiantes en la producción de

textos, incorporando fases en las que reciban retroalimentaciones docentes y de pares a partir de las cuales puedan reescribir sus producciones. Esto supone, como sostiene Carliño (2003b), introducir “un creciente número de situaciones didácticas que requieren enfrentar, una y otra vez, el mismo contenido” (p. 2). Como advierte la autora, “no se trata meramente de promover la repetición como método para ‘fijar’ el aprendizaje”; el objetivo se orienta a “alentar la reconsideración de lo que

ha sido entendido a través de observar con nuevas lentes, desde diversas perspectivas” (ibíd., p. 2).

Con base en la bibliografía citada, elaboramos una pauta en la que se explicitaban los criterios de evaluación para retroalimentar el texto de un/a compañero/a (valorando pertinencia, jerarquización de contenidos, articulación con la bibliografía del curso, omisión y/o errores conceptuales, gramática, sintaxis, puntuación y vocabulario en la escritura). Al revisar el texto escrito del par, se promovía la

6 Para la elaboración de esta rúbrica tomamos como una de las referencias a Correa y Mallada (2011).

apropiación de los criterios de evaluación del equipo docente, así como la revisión del propio escrito.

Al mismo tiempo, la retroalimentación abordaba la comprensión del pensamiento teórico que enseñamos en el curso. Compartir las respuestas escritas permitía identificar errores y problemas que surgen de la lectura y comprensión de las ideas de los/las autores/as. Con la retroalimentación fue posible, también, señalar dificultades en la pertinencia y jerarquización de los contenidos expuestos. A su vez, aportó elementos importantes para que tuvieran referencias concretas acerca de la extensión, precisión y profundidad esperadas por el equipo docente.

Cabe destacar que esto fue posible porque logramos generar un ambiente de trabajo “no punitivo, sino de respeto, de aceptación de los errores como parte del aprendizaje” (Anijovich y González, 2011, p. 29). Pensamos que la retroalimentación es parte de las prácticas docentes que contribuyen a que los/las estudiantes encuentren “sentido a los comentarios que reciben y que puedan, a partir de estos: revisar sus estrategias, conocerse como aprendices y avanzar en sus aprendizajes” (Anijovich y González, 2011, p. 26).

Además de la pauta para la retroalimentación, diseñamos una rúbrica como modelo de evaluación del propio escrito, en la que los criterios de evaluación anteriormente explicitados (pertinencia, jerarquización, etc.) eran combinados con una escala de evaluación (insuficiente, aceptable, bueno, muy bueno y excelente). Se trataba de un tipo de rúbrica analítica (Martínez Rojas, 2008) en la que se detallaban los niveles de logro para cada uno de los criterios. La rúbrica servía como instrumento de autoevaluación para cada estudiante, que podía emplearla como guía al momento de escribir sus respuestas.

2.b. ¿Cuáles son las valoraciones estudiantiles acerca de los grupos de apoyo?

Para recoger las valoraciones sobre los grupos de apoyo —a los que concurren 38 estudiantes— solicitamos a los/las participantes que completaran un formulario de evaluación con preguntas abiertas.

Sobre las actividades de escritura, manifiestan distintas opiniones. Algunos plantean que esas actividades colaboraron para aprender a desarrollar y jerarquizar de forma apropiada el contenido solicitado: “me ayudaron a jerarquizar y sintetizar contenidos importantes”, “[fue] una forma muy importante de aprender a desarrollar claramente lo que la actividad pide”. Hay otro grupo de opiniones relacionadas con la valoración de la práctica de la escritura: “uno aprende a cómo tiene que escribir para que la otra persona lo pueda entender”, “sensacional para la práctica de la escritura”. Hay otras opiniones que refieren directamente a la evaluación del curso: “fue muy buena y productiva ya que me ayudó mucho a mejorar en el momento de realizar el parcial”. Además de otras consideraciones generales de este tipo de tarea: “son pertinentes”, “fueron de mucha ayuda”. Un estudiante destaca varios componentes de la secuencia didáctica planteada: “me pareció una propuesta muy útil en cuanto refiere a leer, comprender y plasmar el contenido de los textos del módulo”.

Con respecto a la actividad de retroalimentar el trabajo del par, también son variadas las valoraciones. Señalan que retroalimentar el trabajo de otro/a es una actividad difícil y algunos plantean que no la pudieron hacer. También hubo quienes, destacando que es una actividad que antes no habían realizado, enfatizan aspectos positivos: “esa actividad nunca la había realizado y me pareció muy interesante ya que retroalimentando al compañero podemos ver qué faltó a nuestro trabajo”, “nunca había realizado una actividad así, me ayudó a ver algunos conceptos del texto desde otro punto de vista y a su vez aclararlos”. Es muy común la opinión de que la actividad de retroalimentación fue muy provechosa, tanto para

analizar las respuestas propias elaboradas anteriormente como para revisar y comprender mejor los conceptos abordados. Acerca de la utilidad de la actividad para volver a pensar sobre la escritura de sus respuestas, señalan: “fue una buena práctica para también reconocer errores propios”, “fue bueno ver otra perspectiva de las mismas consignas, de esa forma uno intenta superarse y corregir errores”, “me di cuenta cómo tendría que escribir yo para que el otro lo entienda”. Con respecto a la pertinencia de la actividad como forma de mejorar la comprensión del contenido estudiado, dicen: “me sirvió para corregir el trabajo de mi compañero pero a su vez entender cosas que en mi propio trabajo no había entendido”, “me pareció una buena instancia, ya que el proceso de revisar y corregir el trabajo de otra persona implica realizar un esfuerzo extra en el estudio y comprensión de los textos pudiendo de esa forma realizar una evaluación correcta y que sea útil para el compañero”.

Otro de los componentes por los que preguntamos fue la retroalimentación recibida de las docentes. Sobre esto, en general, opinan de forma favorable. Indican, también, que la retroalimentación docente fue apropiada para reconocer errores y aclarar conceptos, prestar atención a aspectos que habían pasado por alto, leer de otra manera los materiales, entender el contenido central solicitado en las consignas diferenciando lo que es información central y secundaria, conocer el desarrollo esperado por el equipo docente en la respuesta, identificar qué aspectos deben revisar o profundizar. Un estudiante plantea que no comprendió la retroalimentación docente. Varios estudiantes destacan como aspecto positivo la modalidad de la retroalimentación: clara, positiva, gentil, correcta, alentadora.

Acerca de la actividad de reescritura, algunos estudiantes plantean dificultades vinculadas con el poco tiempo con que contaron para realizarla (por el plazo muy acotado entre la reescritura y la evaluación). Como aspectos

positivos, algunos se refieren a la mejor comprensión de los contenidos y la identificación de un pertinente y apropiado desarrollo de las respuestas. En esta línea, hay quienes plantean que la reescritura fue útil para “releer los errores y poner en práctica las correcciones realizadas”, “completar la idea y no dejarla tan superficial”, “poder agregar conceptos que pudieron haber faltado”. Otros estudiantes sostienen que la reescritura es importante para mejorar la organización del texto, en la medida en que permite “reordenar los conceptos” y “ordenar las ideas y mejorar con respecto a la primera escritura”. Algunas opiniones contienen la idea de que la producción escrita debe ser revisada y que su mejora es un ejercicio continuo. En este sentido, plantean: “me di cuenta que el ejercicio de reescribir es bueno ya que siempre hay algo para mejorar”, “no tuve muchos errores pero esta actividad sirve ya que siempre se nos viene algo nuevo y diferente para plantear”. Asimismo, ciertas opiniones se orientan a destacar la actividad de reescritura como buena actividad de síntesis de la secuencia didáctica propuesta: “es la forma de saber si después que hicimos la retroalimentación realmente entendimos el tema, es muy útil para aprender y repasar los temas”, “unificar el producto obtenido de las distintas etapas precedentes”. Algunos/as estudiantes también plantearon que esta actividad les dio mayor seguridad a la hora de realizar la evaluación en aula.

3. Consideraciones finales

Hemos presentado esta experiencia de enseñanza con el propósito de socializar nuestras preocupaciones y

poner a disposición de colegas los recursos que desplegamos para atender las dificultades de lectura y escritura en un curso de educación superior. Entendemos que ofrecer espacios curriculares para el aprendizaje de la escritura académica es un cometido válido y necesario de la educación universitaria desde un enfoque de derechos. En tal sentido, no nos afiliamos a la idea de que no le cabe a la universidad atender los problemas de escritura del estudiantado —según la cual sería competencia de la educación media, escolar o familiar—. Apostamos a estrategias de enseñanza para la mejora de la lectura y escritura académica en el marco del propio curso. Nuestra bibliografía de referencia destaca la importancia de enseñar no solo contenidos conceptuales, sino también el modo de aproximarse a estos contenidos y expresarlos en la producción escrita. Sin perjuicio de incluir cursos específicos para el desarrollo de estas habilidades, vemos la necesidad de incluir este propósito entre los objetivos del propio curso. Las prácticas de lectura y escritura guiadas nos muestran mejoras en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. A introducir las innovaciones nos llevaron las tasas de rezago y desvinculación; a potenciarlas nos llevaron los progresos que veíamos en estudiantes cursantes en general. Las guías docentes y, sobre todo, las retroalimentaciones a las producciones escritas mejoran la calidad de los textos. Mejora también nuestro proceso de enseñanza cuando logramos identificar y explicitar los distintos tipos de dificultades que los textos reflejan. No hay una relación inmediata entre la retroalimentación docente y el progreso en la reescritura —porque tampoco la hay entre enseñanza y aprendizaje—. Sí constatamos la po-

tencialidad de la revisión y la reescritura para mejorar los textos, pero no es un proceso lineal, sino que la revisión puede dar lugar a avances y retrocesos en la producción escrita, dependiendo —en parte— de quien recibe y procesa la retroalimentación. Pensar la evaluación formativa como parte de la propuesta de enseñanza norteó los esfuerzos de readecuación virtual del curso en 2020. La acumulación de experiencias en retroalimentación y de instrumentos de autoevaluación —como la pauta y la rúbrica— nos permitió ampliar la estrategia al conjunto de estudiantes. La estrategia de evaluación formativa que desplegamos en 2018 en los grupos de apoyo fue trasladada a toda la generación en 2020. Incorporamos la posibilidad de la revisión y la reescritura en dos evaluaciones sumativas. De 734 estudiantes que realizaron la primera evaluación escrita, 293 entregaron un ensayo previo (39,9 %), que recibió una retroalimentación docente. Del mismo modo se procedió para la segunda evaluación escrita (de carácter grupal): de 154 subgrupos de estudiantes, 95 entregaron previamente un ensayo (61,6 %) que pudo ser revisado a partir de la retroalimentación. Sin embargo, las innovaciones educativas tienen límites estructurales que impiden desplegar plenamente la potencialidad de las propuestas. Entre estos límites, se destaca el contexto de masificación del aula, dado por la discordancia entre la feliz numerosidad del estudiantado y los insuficientes recursos docentes, la escasa formación didáctica y pedagógica del cuerpo docente y los exiguos incentivos a fortalecerla, dados el detrimento de la función de enseñanza en la universi-

dad frente al auge de la función de investigación con lógica productivista y el escaso presupuesto destinado a la educación en nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Aznarez, L., y Montealegre, N. (2018). Escritura académica: Un desafío para la universidad. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 5(2), 37-42. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/160>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: Haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura. *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires* [Ponencia presentada]. Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/27.pdf>
- Carlino, P. (2003a). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: Tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/172.pdf>
- Carlino, P. (2003b). Reescribir el examen: Transformando el “epitafio” en una llamada a pie de página. *Cultura y Educación*, 15(1). Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/75.pdf>
- Correa, N. H., y Mallada, N. (2011). Rúbrica para la evaluación del trabajo grupal en la oficina privada. Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social. Área de fortalecimiento didáctico.
- Del Rosal, G. (2009). Los letrismos en la configuración de las comunidades de aprendizaje de posgrado. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 84-102). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Martínez Rojas, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-134. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/284673895/download>
- Morales Ardaya, F. (2004). Evaluar la escritura, sí... Pero ¿Qué y cómo evaluar? *Acción Pedagógica*, 13(1), 38-49. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2971903.pdf>
- Steiman, J. (2009). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: UNSAM.
- Unidad de Asesoramiento y Evaluación, Facultad de Ciencias Sociales. (2018). *Indicadores de retención y rendimiento en el Ciclo Inicial. Plan 2009*. Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Recuperado de <https://cienciassociales.edu.uy/resultados-por- asignatura-sise/>
- Vardi, I., y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos: Un estudio de caso. *Signo & Seña*, 16, 15-32.
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat*, 17, 89-100.



La ortografía, un breve recorrido hasta formación docente

Orthography, a brief journey to teacher training

Ortografia, um breve trajeto até formação de professores

Carla Custodio

Cledia Rodríguez

Consejo de Formación en Educación - ANEP, Uruguay

carlacustodiomarcelino@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 10/12/2020

Aceptado: 17/02/2021

Citación recomendada

Custodio, C., Rodríguez, C. (2021). La ortografía, un breve recorrido hasta formación docente. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

Este artículo analiza el lugar que ocupa la enseñanza de la ortografía en el sistema educativo uruguayo, por ende, la relevancia que se le confiere al conjunto de normas que regulan la escritura de nuestra lengua, por medio del análisis del espacio destinado en planes y programas desde la educación primaria y secundaria hasta llegar a la formación docente, especialmente la carrera de Idioma Español.

La motivación ha sido describir el recorrido de los contenidos ortográficos desde educación primaria hasta formación docente, especialmente el profesorado de Idioma Español, y explicitar la grieta donde muchos estudiantes sucumben.

Finalmente, promover un original método para dominar la ortografía reflexionando a partir de la experiencia propia.

Palabras clave: ortografía, sistema educativo uruguayo, memoria visual.

Summary

This article analyzes the place occupied by the teaching of orthography in the Uruguayan educational system, therefore, the relevance given to the set of norms that regulate the writing of our language: through the analysis of the space allocated in plans and programs from primary and secondary education to teacher training, especially the Spanish Language career.

The motivation has been to describe the course of the orthographic content from primary education to teacher training, especially Spanish language teachers, and to explain the crack through which many students succumb.

Finally promote an original method to master Spelling reflecting from one's own experience.

Keywords: orthography, Uruguayan educational system, visual memory.

Resumo

Este artigo analisa o lugar ocupado pelo ensino da ortografia no sistema educacional uruguaio, portanto, a relevância dada ao conjunto de normas *que regulam a escrita de nossa língua; através da análise do espaço destinado nos planos e programas desde o ensino fundamental e médio até a formação de professores, especialmente a carreira de Língua Espanhola.*

A motivação tem sido descrever o percurso do conteúdo ortográfico desde o ensino fundamental até a formação de professores, especialmente professores de língua espanhola, e explicar a brecha pela qual muitos alunos sucumbem.

A motivação tem sido entender a trajetória do conteúdo ortográfico e desvelar a fenda por onde vagam e sucumbem alunos e professores, e o alcance falacioso que se dá ao conteúdo dissociado da forma.

Finalmente, promover um método original para dominar a ortografia, refletindo a partir da própria experiência.

Palavras chave: ortografia, sistema educacional uruguaio, memória visual.

Introducción

Hoy puede parecer una anécdota. Se trata de una noticia publicada en el diario *El Observador* el 3 de octubre de 2017 en la que se expone un recurso impugnatorio presentado por un abogado que contenía más de cien errores de ortografía en 11 páginas, lo que hacía del documento un “crimen de lesa ortografía” que no se podía pasar por alto, por más que se invocara la más profunda justicia en sus líneas. *Subrayado* informó: “ASSE pierde apelación por faltas de ortografía del abogado” (ASSE pierde apelación por faltas de ortografía del abogado, 2017). El escrito de apelación presentado en autos exasperó a los cuatro jueces, quienes consideraron que el documento no se condecía con “la dignidad y respeto que merece la justicia”. El caso trascendió a los medios por tratarse de una situación inusitada que daba para un buen debate. ¿Es posible desestimar un escrito por las formas?

Se podría pensar que el relato es parte de alguna anécdota jurídica con el objetivo de inquietar a algún joven letrado. Pero no es así, es genuina y a las pruebas nos remitimos.

No es cómodo ni mucho menos grato para un docente de Idioma Español leer este tipo de noticia que posiblemente haya caído ya en el olvido para la inmensa mayoría. Pero un docente de Español no puede tener conocimiento de tal hecho, dar vuelta la página y pasar a la siguiente.

Camps, Millán, Montserrat y Cabré (2004) afirman que debemos recordar que “aprender a escribir no es aprender ortografía y que, en cambio, la ortografía es un aspecto socialmente importante de la lengua escrita” (p. 38).

La lengua es, en palabras de Saussure, un sistema de signos, una convención social exterior al individuo que es parte esencial del lenguaje. La escritura, por otro lado, “es un sistema simbólico y comunicativo de naturaleza gráfica [...] Nace como un código subsidiario de la lengua hablada” (Real Academia Española [RAE], 2010, p. 33). En cuanto al término *ortografía*, la RAE lo define como

... la disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones. (p. 41)

En este artículo se presenta, en primer lugar y de manera sintética, el sistema ortográfico del español. En segundo lugar, se exponen los resultados de una encuesta realizada en el Centro Regional de Profesores del Norte Rivera, Uruguay (CeRP del Norte). Posteriormente hacemos un breve análisis de los aspectos ortográficos que figuran en los programas de educación primaria y secundaria.

Finalmente, presentamos una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza de la ortografía basada en el método del psicopedagogo Daniel Gabarró.

El sistema ortográfico del español

Como se explicita en la *Ortografía de la lengua española* de la RAE (2010), la escritura está constituida por signos que representan el lenguaje y por normas que establecen de qué forma debe usarse cada signo. La ortografía, ese conjunto de normas que regulan la escritura, es además una disciplina que describe los elementos de esta.

A lo largo de la historia el sistema ortográfico del español ha pasado por modificaciones. En un primer momento hizo uso del latín, del cual conserva el valor fonológico de algunas letras del alfabeto, para evolucionar al español medieval y llegar al que está establecido en nuestros días. En la actualidad el sistema ortográfico del español está fijado y normalizado.

La RAE (2010) establece que la ortografía

No es un simple adorno, sino condición necesaria para el completo desarrollo de la persona, como individuo y como ser anclado en la sociedad, en la medida en que la escritura es hoy fundamental como soporte del conocimiento y como instrumento

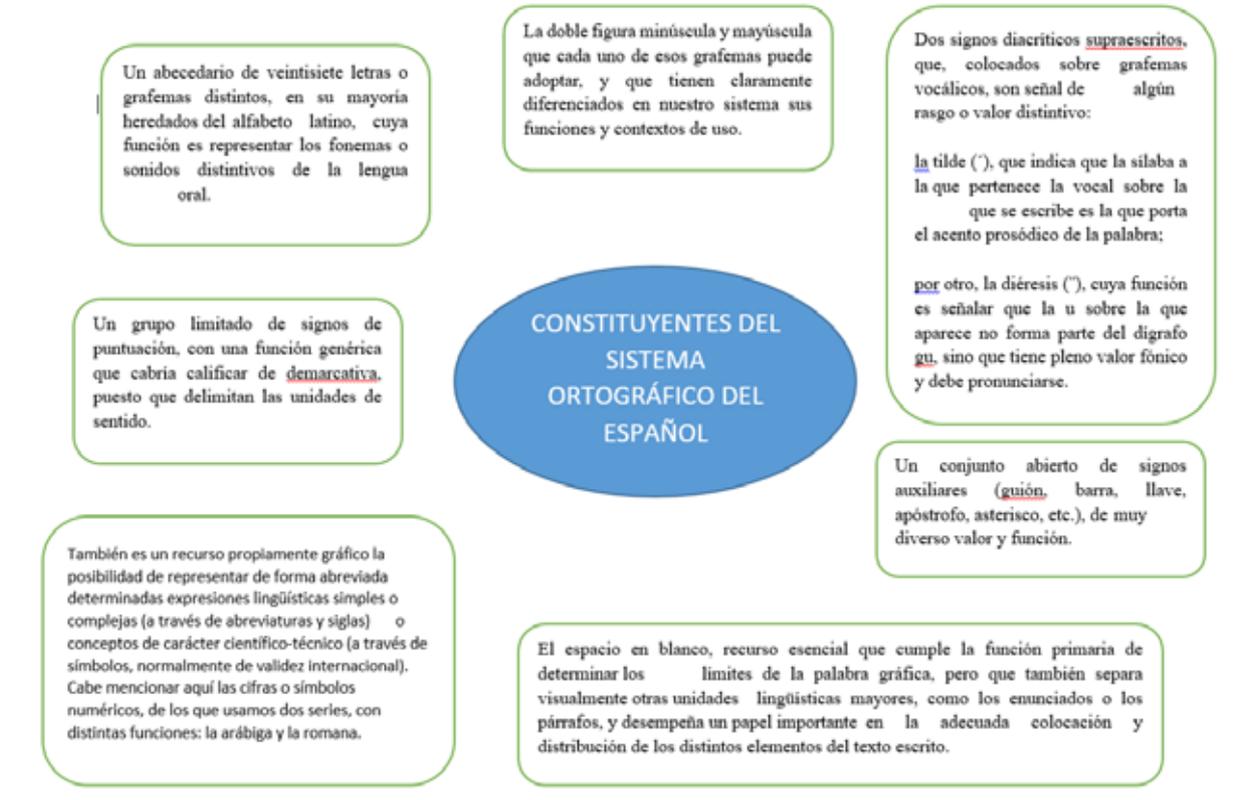


Figura 1: Constituyentes del sistema ortográfico del español.

de comunicación. La ortografía ocupa así un lugar esencial en el sistema educativo, puesto que es indisoluble de la adquisición de las destrezas básicas de la lectura y la escritura, indispensables en la formación elemental de todo ciudadano.

Por todo ello, las sociedades, que comprenden las profundas repercusiones de la adecuada alfabetización de todos sus miembros, conceden a la ortografía una importancia singular, y su correcto dominio se halla asociado a connotaciones positivas. Es la propia sociedad la que recompensa a quienes dominan esta disciplina con una buena imagen social y profesional. Y, en el lado opuesto, es también la sociedad la que valora como faltas los errores ortográficos y quien sanciona a las personas que muestran una ortografía deficiente con juicios que afectan a su imagen y que pueden

restringir su promoción académica y profesional. (p. 23)

Retomando la anécdota citada por el diario *El Observador* y a propósito del valor que concede la sociedad a quienes dominan la ortografía (imagen social y profesional), constatamos que el mencionado abogado tuvo su futuro profesional comprometido, dado que fue llamado por una comisión ad hoc y se le solicitaron datos sobre su trayectoria profesional.

Como afirma Kaufman (1997), “Todos debemos tener la libertad de escribir aquello que queramos escribir, pero si no respetamos ciertas convencionalidades básicas, que facilitan la comunicación, nuestra libertad puede llegar a convertirse en una triste parodia improductiva” (p. 2).

En el esquema de la **figura 1**, basado en la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010), se pueden visualizar los constituyentes del sistema ortográfico del español y la explicación pertinente de cada uno de ellos. Nos acerca a

lo abarcador del universo del que se ocupa tal disciplina, que va desde la acentuación, pasa por el uso de la mayúscula, los signos de puntuación, signos diacríticos, las abreviaturas, hasta incluso el espacio en blanco, etcétera. Si bien no es este el asunto que nos ocupa en este artículo, cabe destacar que el buen uso de la ortografía no se reduce al correcto empleo de tildes, como se puede llegar a pensar desde una perspectiva simplista y errónea. La ortografía es una disciplina profunda, compleja y con un vasto universo de temas para ahondar.

Las faltas de ortografía: ¿una fisura en el sistema educativo uruguayo?

El comienzo del año lectivo 2020 nos encontró en una situación atípica (pandemia por covid-19) que llevó a pensar en mecanismos para apoyar a los estudiantes y hacer el seguimiento que necesitaban. Para ser más exac-

Ortografía
109 respuestas



Figura 2: Resultados de la encuesta a estudiantes.

tas, elaboramos una encuesta que fue aplicada a 113 estudiantes del Centro Regional de Profesores del Norte de la ciudad de Rivera.

En ella se tuvieron en cuenta muchos aspectos relacionados no solo con la ortografía, a saber: sintaxis, producción de informes, reseñas y consignas, propiedades del texto, hechos de puesta en página, normas APA y propiedad intelectual (Creative Commons).

El objetivo era conocer las dificultades y los intereses de los estudiantes para luego organizar un cursillo a fin de asistirlos en los aspectos que, según la encuesta, se requerían. No obstante ello, nuestro interés estaba dirigido a la ortografía con miras a elaborar un proyecto pedagógico para llevar a cabo con estudiantes de nivel terciario, dado que nuestra experiencia como profesoras nos ha demostrado la falencia que hay en este sentido. De los encuestados, el 64,2 % son estudiantes de primero, el 22 % de segundo, un 9,2 % de tercero y un 4,6 % de cuarto. De las doce especialidades presentes en el CeRP del Norte participaron en la encuesta un 20,7 % de estudiantes de Derecho, 18 % de Español, 13,5 % de Ciencias Biológicas y las demás especialidades estuvieron divididas en forma relativamente equitativa.

La primera pregunta estaba relacionada con la ortografía. Debían marcar, de acuerdo a sus necesidades, una de las siguientes opciones: signos de pun-

tuación, uso de mayúsculas, acentuación y novedades de la RAE. Como puede verse en la **figura 2**, el 46,8 % de los estudiantes consideraron menester el aprendizaje de las novedades de la RAE. Ese ítem está integrado por las modificaciones ortográficas de 2010.

Juzgaron necesario el aprendizaje de la elaboración de informes, consignas y reseñas, respectivamente. En las demás preguntas, las opciones estuvieron divididas en “me interesa” o “no me interesa”. Los intereses estuvieron plasmados en los hechos de puesta en página, las normas APA, las propiedades del texto y textos explicativos y argumentativos.

Luego de cuantificar los resultados de la encuesta, nos encontramos con que un alto porcentaje de los estudiantes eligen las novedades de la RAE por sobre el uso de tildes, signos de puntuación, etcétera (**figura 2**). Posteriormente, en clase les preguntamos a muchos si consideraban tener faltas de ortografía, a lo que raudamente y sin dudar nos respondieron: “Sí, tal vez algunas”.

Compartimos el sentimiento de impotencia y duda acerca de cómo actuar frente a las dificultades ortográficas que tienen los estudiantes cuando ingresan a formación docente. Si bien sabemos que la ortografía siempre estuvo presente en el ámbito educativo, somos testigos del protagonismo que ha tenido lo que se considera un

“problema”: la cantidad de errores que cometen los estudiantes.

Paredes (1997) afirma que las dificultades en el aprendizaje de la ortografía se deben a motivos *sociales*, “falta de estima de la sociedad y sobrevaloración de las materias instrumentales y tecnológicas en detrimento de las humanísticas”; motivos *escolares*, “monotonía y tediosidad en los ejercicios ortográficos y en las propuestas de corrección y didáctica tradicional de la ortografía”, y motivos *individuales*, “características psicológicas del alumno y rechazo de la arbitrariedad que suponen determinados aspectos de la ortografía” (p. 614). En este sentido estamos de acuerdo en que estos tres aspectos (sociales, escolares e individuales) contribuyen a que el aprendizaje de la ortografía sea, muchas veces, más desalentador que gratificante.

De alguna manera la ortografía tiene valor social para algunos, pero ha perdido prestigio ya que personas de distintos estratos sociales cometen errores recurrentes, como también los medios de comunicación, en los que se observa de forma alarmante una creciente desidia en el trato de la norma. Sumado a esto, varios sectores de los distintos profesorados (por ejemplo, ciencias exactas) actúan con indiferencia frente a los errores. Hemos sido testigos de aseveraciones tales como (sic): “No importa si Foucault lo escribe con cuatro letras /Fucó/”. Advertimos que en ningún momento de esta carrera (Idioma Español), a lo

largo de sus cuatro años, es la ortografía un contenido de los planes de estudios; somos testigos de la primacía del contenido en detrimento de la forma para estudiantes y docentes. Todo lo expuesto nos lleva a plantearnos desde nuestro rol una intervención pedagógica que conduzca a revertir esta situación.

Presentación y breve análisis de los programas

En la búsqueda de una respuesta a la pregunta ¿qué lugar ocupa la ortografía?, hemos buceado en planes y programas. En este sentido, presentamos y analizamos el lugar que ocupa

la enseñanza de las reglas que rigen la escritura como contenido en educación primaria y secundaria. Cabe aclarar que hemos dejado fuera de este análisis los planes y programas de UTU, pues los estudiantes que transitan por ese subsistema difícilmente opten al final del ciclo por la carrera docente, más bien se inclinan hacia carreras o cursos técnicos.

Educación primaria

El programa de Educación Inicial y Primaria (CEIP, 2008) establece el lugar que le consigna a la ortografía: La ortografía es uno de los componentes del lenguaje escrito, pero no el único, ni el más im-

portante. Tampoco se trata de entender que la ortografía es irrelevante y que hay que dejarla de lado. Es un conjunto de convenciones normativas que regulan el componente grafemático de una Lengua. La norma ortográfica es un instrumento que otorga determinado poder o estatus social al usuario, por lo tanto, enseñarla es una ocupación de la Escuela. [...]

Habrà que replantear el estatus otorgado a la ortografía, como así también renovar las prácticas de enseñanza, de evaluación y corrección. (p. 48)

Contenidos

Primer año	<p>★★ Segmentación de palabras. ★★ Las mayúsculas y el punto final. ★★ La correspondencia fonográfica: relación grafema-fonema. ★★ La “r” al principio de palabra y entre vocales. ★★ La escritura alfabética. - Letra imprenta y cursiva (los cuatro caracteres). - Las consonantes y las vocales</p>
Segundo año	<p>★★ La escritura convencional. La relación grafema-fonema. - La “c” en su doble valor y las relaciones con la “s”, “z” y “q”. - La “h” en su valor cero. - La “g” en todos sus valores. - Los grupos de grafemas con igual valor (b-v; ll-y)</p>
Tercer año	<p>★★ Los signos de exclamación e interrogación. ★★ Las reglas ortográficas: - el prefijo “bi”; - la “h” delante de diptongo; - el cambio de “z” por “c” en plurales y diminutivos; - el verbo hacer y sus derivados; - “mp”, “mb”; - la secuencia consonántica /mb/ y sus representaciones grafemáticas “mb” y “nv”; - ★★ el uso de la “w”; - ★★ la coma en la enumeración. ★★ Los parónimos</p>
Cuarto año	<p>★★ La coma en la aclaración. ★★ El tilde: - en palabras graves, agudas, esdrújulas y sobreesdrújulas. - en palabras con hiato y diptongo. ★★ La “b” en pretérito imperfecto. ★★ El uso de las comillas. ★ Los verbos impersonales. ★★ Los paréntesis y corchetes</p>
Quinto año	<p>★★ El tilde diacrítico. ★★ Los puntos suspensivos. ★★ El punto y coma. ★★ Los grupos consonánticos: (“gn”, “mn”, “nn”, “ct”, “cc”, “ns”, “bs”). ★★ La combinación “ad”</p>
Sexto año	<p>★★ Las combinaciones: - “sc”, “pc”, “xc”. - verbos “haber”, “hacer” y sus compuestos. - verbos “andar”, “estar”, “tener” en pretérito perfecto simple.</p>

Cuadro 1: Extraído del programa de CEIP (2008).

Primer año	<p>La palabra - Observación de los morfemas constitutivos y de sus diferencias léxico-sintácticas. - El sistema fonemático español. - El sistema grafemático. El uso del diccionario. - Acentuación. Grupo acentual. Acento en la palabra. Sílabas. Diptongo. Hiato. Usos del tilde</p> <p>La puntuación (el punto, los puntos suspensivos, los signos de interrogación, los signos de exclamación)</p>
Segundo año	<p>.-.-.-.-.-</p>
Tercer año	<p>.-.-.-.-.-</p>

Cuadro 2: Extraído del Programa de Idioma Español (2006).

pronunciar la palabra +	Imagen visual +	sensación placentera =	escritura correcta
-------------------------	-----------------	------------------------	--------------------

Cuadro 3: Extraído y adaptado de Gabarró (2011, p. 10).

En una primera lectura del programa de CEIP (2008) observamos que hay una aparente paradoja cuando dice que la ortografía “es uno de los componentes del lenguaje escrito, pero no el único ni el más importante”. Sin embargo, los contenidos ortográficos, a lo largo de todo el ciclo escolar, están distribuidos con una frecuencia y profundización relativamente aceptables.

No se desconoce la importancia social de la ortografía, pero en más de un pasaje se insiste en rever su estatus, así como también en actualizar las prácticas de enseñanza. De igual forma, apreciamos en los contenidos que varios elementos de la ortografía están presentes durante los seis años: segmentación de palabras, reglas ortográficas, signos de puntuación, usos de las comillas, diferentes combinaciones, etcétera.

Educación secundaria

Como puede constatar en el **cuadro 2**, en educación secundaria el lugar otorgado a la ortografía es menor y está concentrado en el primer año. Además, no hay profundización en el contenido de lo que se pretende enseñar.

Dicho esto, estamos en condiciones de afirmar que el estudiante llega a formación terciaria con un bagaje de conocimientos ortográficos relativamente escasos. Más aún si tenemos en cuenta que el primer año de educación secundaria es el último en el que acceden a la enseñanza sistematizada de la ortografía.

Por otra parte, no podemos pasar por alto otros factores como los que establece María del Rosario Díaz (2008), quien destaca que “el éxito ortográfico depende del correcto desarrollo de los ámbitos perceptivos, motivacionales, de memoria, atencionales, lingüísticos, de representación mental y de razonamiento” (p. 3). Esta auto-

ra señala que, como consecuencia del aumento de las faltas ortográficas en todos los sectores sociales, así como en los medios de comunicación, la ortografía perdió prestigio. A ese descrédito social se suma el desinterés de los profesores frente a los errores ortográficos de los alumnos (Carratalá, 2002, en Díaz, 2008).

Asimismo, Díaz (2008) agrega que “el contacto con una gran variedad de textos y su utilización en situaciones significativas ayuda a desarrollar la competencia lingüística de los alumnos, permitiendo la fijación visual de la ortografía de las palabras y la asimilación de su significado contextual” (p. 3).

Además, la insistencia en el aprendizaje memorístico de la ortografía, “la ejercitación a partir de la norma presentada, así como en la realización de dictados que, más que un instrumento al servicio del aprendizaje ortográfico, solo han servido para controlar el número de palabras erróneamente escritas” (p. 3).

Resumiendo lo planteado, estamos en condiciones de afirmar por un lado que la enseñanza sistematizada de la ortografía en nuestro país de alguna forma está en deuda con la sociedad. Por último, creemos que es el momento de replantearnos este tema y revalorizar la ortografía como “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (RAE, 2001), tema que resulta sumamente relevante en cuanto a su relación con el significado y la comprensión de nuestra condición de docentes.

Una nueva mirada al viejo dilema: ¿cómo enseñar ortografía?

La enseñanza de la ortografía ha pasado por diferentes enfoques, entre ellos el tradicional, el socioconstructivista, el comunicativo o funcional y, por úl-

timo, la programación neurolingüística (PNL).

Según Catalá (en Fernández-Rufete, 2015), la enseñanza de la ortografía en el *enfoque tradicional* “no consigue fijar el aprendizaje de los alumnos, [...]. Determinadas prácticas, en vez de prevenir los errores ortográficos, contribuyen a fijarlos” (p. 1).

Por otro lado, en el *enfoque socioconstructivista*, Fernández-Rufete (2015), pretende alejarse de la visión tradicional y fundamenta “la adquisición de la ortografía en la construcción comunicativa donde los errores se transforman en un elemento para aprender, una enseñanza vinculada a procesos de comprensión y producción textual” (ibíd., p. 10).

Ya en el enfoque *comunicativo y funcional*, “se proponen situaciones comunicativas para que los alumnos pongan en juego sus conocimientos” (ibíd., p. 10).

En la PNL encontramos a Daniel Gabarró (2011), psicopedagogo español que en el año 1996 presentó una propuesta didáctica para reducir significativamente las faltas de ortografía. Asevera este autor que “comprender cómo dominar la ortografía nos servirá para saber cómo debemos enseñar” (ibíd., p. 7). Desde una perspectiva distinta de la tradicional y enfocado en el proceso mental que realizan las personas que poseen buena ortografía, estableció un nuevo método de enseñanza que garantiza, según él, la reducción en hasta un 80 por ciento las faltas ortográficas.

Gabarró (2011) asegura que aunque la escritura de una palabra pueda explicarse a partir de la norma, las personas con buena ortografía solamente acuden a esta en caso de dudas y no es esa su primera opción. Una persona con buena ortografía realiza un tipo de proceso mental diferente del que sigue quien tiene mala ortografía.

Según este autor, ese proceso se resume como en el Cuadro 3.

Dicho en otras palabras: dudar sobre la escritura (sensación incómoda); ver la palabra, ya sea en la mente, o escribir sus posibles formas en el aire o en “la punta” de la hoja; elegir de esas opciones la que produce una sensación de bienestar y seguridad (¡es así!) y luego escribirla.

En otros términos, ante la duda el estudiante aplica la memoria visual y “guarda” la palabra en su diccionario mental, lugar al que podrá recurrir en el futuro con plena certeza y fiabilidad. Gabarró (2011) afirma: “en realidad se equivocan porque no hacen el gesto mental correcto, no ‘ven’ las palabras en su mente antes de escribirlas” (p. 12). En este sentido establece que la gran misión del docente es enseñar a “ver” las palabras en la mente.

Basadas en esta propuesta de enseñanza, diferente de la que se ha venido desarrollando en nuestras aulas, vamos a llevar adelante un proyecto en nuestras instituciones (pensado para el año 2021) con estudiantes de nivel terciario, convencidas de que usando la estrategia adecuada podemos revertir las faltas de ortografía, y que esa estrategia tiene su fundamento en el desarrollo de la memoria visual.

A modo de síntesis

Por lo menos seis años separan a los estudiantes de nivel terciario de la última aproximación sistemática y formal a la ortografía —esto si consideramos que el estudiante prosigue sus estudios de forma ininterrumpida—, una situación algo inverosímil desde hace bastante tiempo, que testificamos desde nuestro rol docente.

Por otro lado está lo establecido por la *Ortografía* de la RAE (2010): “Es la propia sociedad la que recompensa a quienes dominan esta disciplina con una buena imagen social y profesional [...] y quien sanciona a las personas que muestran una ortografía deficiente con juicios que afectan a su imagen y que pueden restringir su promoción académica y profesional” (p. 23). Es posible que como parte del sistema educativo debamos replantearnos la relevancia que le conferimos a la enseñanza de la lengua en general y de la ortografía en particular.

Por otra parte es necesario dar a conocer cabalmente la ortografía, erradicando la restringida idea de que esta se circunscribe a tildes y uso de la h, dejando de lado confusiones, signos de puntuación (en general se usan solamente dos: el punto y la coma).

De nuestra experiencia como docentes surge que muchos estudiantes y

profesionales de la educación ignoran las más de doce funciones de la coma (a modo de ejemplo), signos diacríticos, signos auxiliares, uso distintivo de mayúsculas y minúsculas, etcétera. De igual modo estamos convencidas, porque lo hemos aplicado en nuestras clases siguiendo al método Gabarró, de que desarrollar la estrategia mental adecuada conduce a que nuestros estudiantes logren superar las “faltas de ortografía” para alcanzar finalmente un avance cualitativo en este sentido. Creemos además que el sistema educativo debe dar señales claras y contundentes sobre la envergadura de la ortografía, para lo cual debe incluir en el currículo la enseñanza de esta mediante cursillos y seminarios en formación docente.

Por nuestra parte, hemos planificado llevar a cabo (año 2021-2022) un proyecto en las instituciones en las que nos desempeñamos como docentes de Lingüística, Lengua y Gramática Histórica (CeRP del Norte e Instituto de Formación Docente de Rivera [IFD]) para poner en práctica la propuesta de Gabarró. Pretendemos trabajar en este sentido en el Departamento de Idioma Español, de forma mancomunada con los demás departamentos académicos de las instituciones mencionadas.

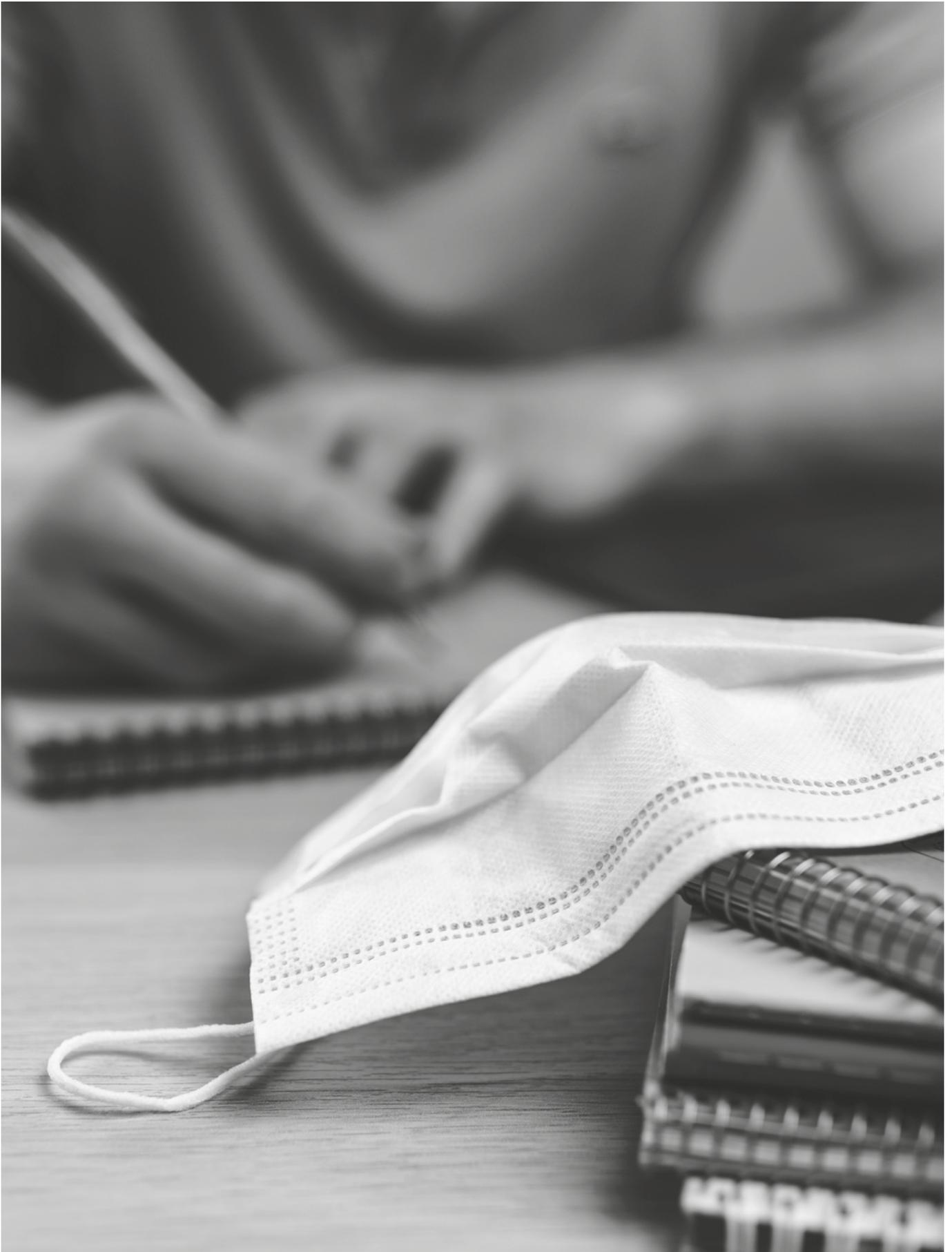
Referencias bibliográficas

- ASSE pierde apelación por faltas de ortografía del abogado. (2017, setiembre 30). *Subrayado*. Recuperado de <https://www.subrayado.com.uy/asse-pierde-apelacion-faltas-ortografia-del-abogado-n71113>
- Bello, C. (2017, octubre 3). Lea el escrito del abogado de ASSE que contiene más de 100 faltas garrafales. *El Observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/lea-el-escrito-del-abogado-de-asse-que-contiene-mas-de-100-faltas-garrafales-20171031100>
- Camps, A., Millán, M., Montserrat, B., y Cabré, P. (2004). *La enseñanza de la ortografía* (3.ª ed.). Barcelona: Graó.
- Díaz, M. (2008). Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio*, 33(18), 43-50.
- Fernández-Rufete Navarro, A. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24.
- Gabarró, D. (2011). *Dominar la ortografía: El secreto para enseñar ortografía*. Lleida: Boira.
- Kaufman, A. M. (1997). ¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista? *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades Segunda época*, 7, 26-40.
- Paredes, F. (1997). La ortografía: Una visión multidisciplinar. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Programas

- ANEP. (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria.
- CODICEN. (1996). Programas. Plan 1996. Ciclo Básico de Educación Media. 1.º año. Montevideo, CODICEN.
- CODICEN. (1996). Programas. Plan 1996. Ciclo Básico de Educación Media. 2.º año. Montevideo, CODICEN.
- CODICEN. (1996). Programas. Plan 1996. Ciclo Básico de Educación Media. 3.º año. Montevideo, CODICEN.

Contribución 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. Contribución de autoría: 1, 2, 3, 4, 5, 6 Carla Custodio y Cledia Rodríguez (ambas participamos en todo el proceso). Artículo aprobado por el Equipo Editor (Carolina Cabrera y Nancy Peré)





Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade

Procesos motivacionales de los estudiantes del curso de Pedagogía y sus relaciones para la permanencia en la universidad

Motivational processes of Pedagogy course students and their relationships for the stay at the university

Lorena Machado

Bettina Steren

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Brasil.

lorena.nascimento@edu.pucrs.br

Historia Editorial

Recibido: 13/4/2021

Aceptado: 26/4/2021

Citación recomendada

Macahado, L., Steren, B. (2020). Processos motivacionais de estudantes do curso de Pedagogia e suas relações para a permanência na universidade. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumo

Processos de ajustes e de transformação da educação superior têm se estruturado através da expansão, do acesso e políticas no Brasil. Tendo em vista que tais políticas estimulam o ingresso de pessoas de segmentos sociais desfavorecidos, as instituições se encontram diante de grandes desafios no atendimento desses estudantes. Portanto, se faz necessário analisar as condições de permanência dos estudantes, em todo o contexto que estão inseridos, a partir dos fatores da motivação, pois segundo Huertas (2001), a motivação é sempre fruto de uma interação entre a pessoa e o ambiente e pode ser gerada por necessidades e interesses, ou por processos externos. Para tanto, o estudo aqui proposto buscou identificar quais aspectos do processo motivacional dos estudantes do curso de Pedagogia tem relação com a sua permanência na educação superior, através de uma pesquisa quanti-quali, que utilizou um instrumento composto de dois questionários (sócio demográfico e questões sobre permanência) e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (Vallerand et. al, 1992, escala do tipo lickert), com 90 estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição comunitária no sul do Brasil. A análise constatou que os processos motivacionais dos estudantes estão envolvidos por aspectos intrínsecos. Foram identificadas como principais fatores de influência na permanência as relações com a formação profissional e expectativa com relação à valorização da profissão escolhida. Destaca-se a presença muito forte de estudantes trabalhadores, de famílias com pouca escolaridade, de mulheres, de baixa renda e chefes de família que caracterizam essa amostra, bem como a não participação dos estudantes na vida acadêmica e sua integração universitária. Esse estudo inicia uma reflexão sobre as políticas institucionais que podem subsidiar a assistência aos estudantes, de modo a contribuir para a permanência e a equidade na educação superior. Além de estimular o desenvolvimento, de estratégias institucionais em relação à redução do abandono, com especial atenção para a heterogeneidade dos perfis de acesso do estudante universitário.

Palavras-chave: processos motivacionais, educação superior, permanência, discentes.

Resumen

Los procesos de ajuste y transformación de la educación superior se han estructurado a través de la expansión, el acceso y las políticas en Brasil. Dado que dichas políticas fomentan el ingreso de personas de segmentos sociales desfavorecidos, las instituciones enfrentan grandes desafíos para atender a estos estudiantes. Por tanto, es necesario analizar las condiciones de permanencia de los estudiantes, en el contexto en el que se insertan, a partir de los factores de motivación, pues según Huertas (2001), la motivación es siempre el resultado de una interacción entre la persona y el medio ambiente y puede ser generada por necesidades e intereses, o por procesos externos. Para ello, el estudio aquí propuesto buscó identificar qué aspectos del proceso motivacional de los estudiantes, en el curso de Pedagogía, están relacionados con su permanencia en la educación superior, a través de una investigación cuanti-cuali, que utilizó un instrumento compuesto por dos cuestionarios (sociodemográficos y cuestiones de permanencia) y la Escala de Motivación Académica (EMA) (Vallerand et. al, 1992, escala lickert), con 90 estudiantes en el curso de Pedagogía en una institución comunitaria en el sur de Brasil. El análisis encontró que los procesos motivacionales de los estudiantes están involucrados por aspectos intrínsecos. Los principales factores que influyeron en la permanencia fueron la relación con la formación profesional y las expectativas sobre la valorización de la profesión elegida. Cabe destacar la presencia muy fuerte de estudiantes trabajadores, familias con poca educación, mujeres, personas de bajos ingresos y jefes de familia que caracterizan a esta muestra, así como la no participación de los estudiantes en la vida académica y su integración universitaria. Este estudio inicia una reflexión sobre las políticas institucionales que pueden subsidiar la asistencia de los estudiantes con el fin de contribuir a la permanencia y equidad en la educación superior. Además de estimular el desarrollo de estrategias institucionales en relación con la reducción de la deserción, con especial atención a la heterogeneidad de los perfiles de acceso de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: procesos motivacionales, educación superior, permanencia, estudiantes.

Abstract

Higher education adjustment and transformation processes have been structured through expansion, access and policies in Brazil. In view of the fact that such policies encourage the entry of people from disadvantaged social segments, the institutions are facing great challenges in serving these students. Therefore, it is necessary to analyze the conditions of permanence of the students, in the entire context that they are inserted, from the motivation factors, because according to Huertas (2001) motivation is always the result of an interaction between the person and the environment and it can be generated by needs and interests, or by external processes. To this end, the study proposed here sought to identify which aspects of the motivational process of students in the Pedagogy course are related to their permanence in higher education, through a quanti-quali research, which used an instrument composed of two questionnaires (socio-demographic and questions about permanence) and the Academic Motivation Scale (EMA) (Vallerand et. al, 1992, lickert scale), with 90 students in the Pedagogy course at a community institution in southern Brazil. The analysis found that the motivational processes of students are involved by intrinsic aspects. The main factors influencing permanence were the relationship with professional training and expectations regarding the valorization of the chosen profession. It is worth noting the very strong presence of working students, families with little education, women, low income and heads of family that characterize this sample, as well as the non-participation of students in academic life and their university integration. This study initiates a reflection on the institutional policies that can subsidize the assistance to students, in order to contribute to the permanence and equity in higher education. In addition to stimulating the development of institutional strategies in relation to reducing dropout, with special attention to the heterogeneity of university student access profiles.

Keywords: motivational processes, higher education, permanence, students.

Introdução

O compromisso para a qualidade da educação superior envolve atores institucionais e suas implicações, como os professores, estudantes, as unidades acadêmicas, mas principalmente os gestores. Todos devem ser considerados com igualdade nesse processo, mas é importante ressaltar que as instituições que obtêm maiores resultados na promoção da qualidade do ensino são

as instituições que conseguem aliar ações de permanência com equidade. A reconfiguração das universidades, a partir das características dos estudantes em contextos emergentes, necessita ser tema constante de diversas pesquisas e estudos na pós graduação no Brasil, por se tratar de um tema relevante e de um campo onde ocorrerem muitas mudanças, não só pelas proposições de políticas públicas favorecendo o ingresso no tão sonhado curso superior, como também por

uma maior valorização, por parte da população até então excluída, com a possibilidade de dar continuidade aos estudos e da necessidade de uma formação mais especializada.

Alguns estudos (Castejón, Ruiz e Arriaga, 2015; Davoglio, Lettnin, Santos e Nascimento, 2015; Guerrero, 2014; Santos, Morosini e Cofer, 2014) apontam os principais fatores para a permanência na educação superior e que têm relação direta com o esforço pessoal do estudante, características

sociais e demográficas, bem como sobre a adaptação à vida acadêmica, visando o aumento da possibilidade de concluir a graduação. Desta forma, esses estudos citam, como principais fatores: a) socioeconômicos; b) pessoais; c) culturais; d) acadêmicos, e e) institucionais. Sendo que o fator acadêmico, presente na maioria dos estudos, apresenta “subfatores” que interferem na permanência do estudante, como metodologias /estratégias pedagógicas, dificuldades de aprendizagem, currículo do curso, satisfação com as notas e relação com professores.

Nesse contexto, é importante também salientar, que a integração institucional é um fator que se mostrou presente em muitos estudos e que, conforme Martinez e Blanco (2015), a *deserção* temporária tem forte relação com a instituição e com situações que o estudante não consegue resolver sozinho. Destaca-se, portanto, relevância da adaptação e integração do estudante com o ambiente social e acadêmico, como fator de contribuição para a permanência na universidade, o que vem sendo apontado por Tinto (1975) com a teoria de integração social e acadêmica. Compreendendo, nessa perspectiva, a importância da participação dos estudantes nas atividades extracurriculares (palestras, oficinas, teatros, música, aulas abertas, entre outras) como importante fator de influência na integração e, consequentemente, na permanência estudantil.

Percebe-se, nesse espectro, a necessidade de pesquisadores investirem nesta área, não só com a perspectiva de desenvolverem estudos, como contribuir, significativamente, para que todas essas reflexões tenham suas respostas, bem como para que políticas públicas, desenvolvidas nos últimos anos, venham se concretizar em ações reais de acesso, permanência e equidade. Esse artigo visa contribuir com a reflexão sobre as condições dos estudantes de um curso de pedagogia em contextos emergentes, a partir da análise das características destes estudantes, apresentando um recorte dos

dados de uma pesquisa de mestrado de uma das autoras.

Compreendendo os processos motivacionais e a permanência na educação superior

A motivação humana entende-se como um processo de ativação e orientação da ação humana e, como tal, deve conter uma série de estados e fases de caráter cíclico que estão em contínuo fluxo, em crescimento ou declive, e que intervêm na sua atuação. Se incluem nesse processo motivacional todos aqueles fatores cognitivos e afetivos que influenciam a eleição, direção, magnitude e qualidade de uma ação (Huertas, 2001). Motivação relaciona-se com o desejo de exercer altos níveis de esforço em direção a determinados objetivos, condicionados pela capacidade de satisfazer algumas necessidades individuais. Podemos dizer que as principais características básicas da motivação são que ela é um fenômeno individual, ou seja, somos únicos e devemos ser tratados com tal; que a motivação é multifacetada depende tanto do estímulo como da escolha do comportamento empregado. Outra característica encontrada é que não podemos medir a motivação diretamente, medimos o comportamento motivado, ação e forças internas e externas que influenciam na escolha de ação, pois a motivação não é passível de observação.

Nessa perspectiva, compreende-se a complexidade das relações nos processos motivacionais de cada sujeito, pois como afirmam Santos, Antunes e Schmitt (2010):

O simples fato de considerar a motivação enquanto processo já remete à teoria da complexidade, visto que não há como compreender o “processo” sem considerar uma vasta rede de inter-relações pessoais, em que múltiplos fatores, entendidos como partes, interferem no todo. (p. 23)

Sendo assim, os motivos que orientam as ações de cada sujeito são influenciados e se estabelecem nas diferentes circunstâncias sociais em que ele está inserido, pois da mesma forma que ele altera o meio com sua ação, motivada ou não, ele é constantemente influenciado por ele.

Dentre as concepções teóricas de motivação, uma das principais é a teoria da autodeterminação (TAD) (Self Determination Theory [SDT]), elaborada por Deci e Ryan na década de 1970 e divulgada em muitos estudos, desses autores, a partir da década de 80, que tem como base o estudo dos componentes de motivação intrínseca e de motivação extrínseca.

Ela é entendida como uma macro teoria da motivação humana e aborda questões básicas como o desenvolvimento da personalidade, auto-regulação, necessidades psicológicas universais, objetivos de vida e aspirações, energia e vitalidade, processos inconscientes, as relações de cultura para motivação e o impacto de ambientes sociais sobre a motivação, afeto, comportamento e bem-estar (Deci e Ryan, 2008). Seu foco de análise reside na orientação dos motivos que dirigem os comportamentos, estabelecendo para esses diferentes lócus de causalidade: o interno e o externo, ou seja, orientações motivacionais que se referem à forma como as pessoas orientam suas ações e comportamentos, com vistas à satisfação das necessidades básicas (Deci e Ryan, 2008). Desse binômio surgem as duas principais orientações motivacionais que fundamentam a teoria – a motivação intrínseca e a extrínseca.

A motivação extrínseca, ou controlada, consiste na regulação externa, em que o comportamento do indivíduo é em função de contingências externas, de recompensa ou punição. Nesse caso, também experimentam a pressão do pensar, sentir ou agir de determinada maneira, ou seja, é regulada por um motivo de aprovação, evitar a vergonha ou fatores de autoestima (Deci e Ryan, 2008). Inicialmente, Deci e Ryan (2008) teorizaram a motivação intrínseca em um único

constructo e a motivação extrínseca em quatro tipos de motivação, a saber: regulação externa, introjetada, identificada e integrada. Ou seja, ordenados de uma regulação menos autônoma, unicamente por consequências externas, recompensas ou punições, para uma mais autônoma, que visa alcançar um objetivo intrínseco, mas ainda não inerente, como a motivação intrínseca.

A motivação intrínseca corresponde a um comportamento tipicamente autodeterminado, no qual o interesse por uma atividade está pautado pela livre escolha, pela espontaneidade e pela curiosidade, também chamada de motivação autônoma. As pessoas se identificam com o valor de uma atividade e teriam a integrado em seu sentido. O empenho dedicado para a realização de uma atividade não está vinculado com as contingências externas e com recompensas, mas sim, com as características inerentes à própria atividade, a vontade e satisfação na realização das ações (Deci e Ryan, 2008). Ela estimula o sujeito a fazer algo que seja prazeroso ou agradável, através de uma ação espontânea, permitindo assim um nível alto da satisfação de suas necessidades psicológicas básicas.

Com relação à permanência na educação superior, o abandono foi um dos problemas mais abordados nas instituições de educação superior em toda a América Latina e de outros países (Cabrera, Nora e Castañeda, 1992; Castejón, Ruiz e Arriaga, 2015; Davoglio, Lettnin, Santos e Nascimento, 2015; Santos, Morosini e Cofer, 2014; Schmitt, 2015). Através desses estudos e investigações, percebe-se um número significativo de estudantes que não conseguem terminar faculdade, com consequências sociais importantes associadas a este fenômeno. Muitos desses estudos abordam a perspectiva do abandono estudantil, outros se detêm na perspectiva da retenção, como permanência do estudante até completar a graduação. Schmitt (2015) aponta que as diferentes tradições de pesquisa, nos diferentes contextos geográficos, geram dualidade na abordagem desse fenômeno. Ele diferencia:

... conceito de evasão, que se associa à busca por compreender as causas das perdas estudantis, seja a partir do conceito de permanência, que se direciona para os aspectos positivos relacionados aos motivos que levam os estudantes a permanecer em suas instituições e/ou cursos de origem. (Schmitt, 2015, p. 12)

O autor ainda esclarece que nos Estados Unidos, por exemplo, os estudos focam na necessidade de estimular a permanência (persistência) e o sucesso acadêmico, apesar de que “as teorias e modelos explicativos estiveram focadas, sobretudo, na capacidade das instituições em reter a maior parcela possível de seus estudantes (*student retention*)” (Schmitt, 2015, p. 13). Já no contexto latino-americano, há predominância de detectar as causas da “*deserción* ou *abandono*, bem como, no desenvolvimento de estratégias de minimização e combate ao abandono estudantil” (ibíd.) e que dessa mesma forma foi percebida no Brasil durante algum tempo. Hoje, a maior parte das pesquisas, objetiva em analisar os fatores, bem como desenvolver estratégias para minimizar as consequências do abandono estudantil, dando maior ênfase nos aspectos da permanência visando aumentar os índices de conclusão na.

Vicent Tinto, professor em Educação e Sociologia da Universidade de Chicago, foi um dos pioneiros nesses estudos, onde analisou diferentes aspectos relacionados à permanência de estudantes e no impacto das comunidades de aprendizagem sobre o crescimento e a realização dos alunos. O autor argumenta que quando as pesquisas sobre esse tema iniciaram, a responsabilidade era apontada sobre o estudante, reflexo apenas das condições do indivíduo: falta de capacidade, de disposição, de motivação (Tinto, 2006). O abandono era visto como se o estudante tivesse falhado, não a instituição. O ponto de vista sobre a permanência do estudante começou a mudar a partir da década de 70, ele foi o primeiro a estabelecer um mo-

delo longitudinal (Tinto, 1993) com conexões entre meio ambiente social e acadêmico, o indivíduo em suas relações com esses, ao longo de diferentes períodos de tempo, especialmente, durante o primeiro ano da faculdade. Em 1975, Tinto publicou seu modelo de persistência de estudantes universitários. Este modelo inclui os objetivos do aluno a prosseguir os estudos e compromissos institucionais, e sugere que o estudante carrega uma série de atributos antes de entrar na graduação e assim que o estudante é admitido, um número de fatores (sistema social, professores e grupo de pares) afetará o seu desenvolvimento intelectual.

Tinto (1975) argumenta que, infelizmente, a maioria das instituições ainda não foi capaz de traduzir para ações concretas o que já se sabe sobre a permanência dos estudantes e afirma:

... uma coisa é entender porque os alunos saem, outra coisa é saber o que as instituições podem fazer para ajudar os alunos a ficar e ter sucesso. Saída não é imagem espelhada de ficar. Saber por que os alunos saem não nos faz dizer, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. (Tinto, 1975, p. 06) (Tradução livre).

Por isso é de suma importância que além dos estudos teóricos sobre a permanência se possa também subsidiar as instituições no que elas podem (e devem) fazer para ajudar os estudantes a terem sucesso acadêmico. Pois segundo o autor, no mundo real o que importa de verdade, não são apenas as teorias, mas como elas ajudam a mudar a realidade em questões práticas, sobre a permanência na educação superior.

Análise e discussão dos dados

Esse estudo foi realizado com 90 estudantes de um curso de Pedagogia noturno de uma instituição comunitária, de uma população de 128 estudantes matriculados. As informações

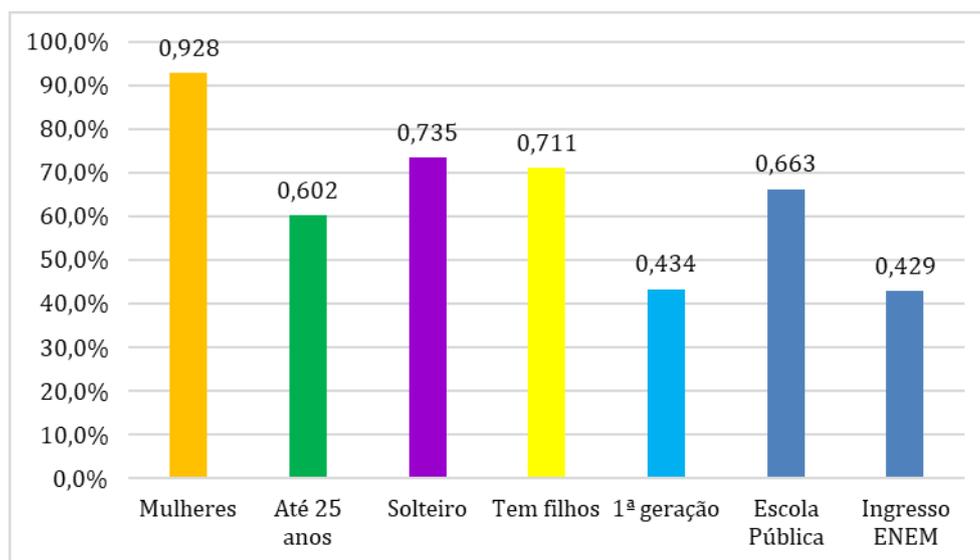


Figura 4: Caracterização da amostra com dados sociais.
Fonte: Construído pelas autoras.

sociodemográficas levantadas foram analisadas, através de análise descritiva de frequência com auxílio do SPSS, e organizados graficamente alguns dados que caracterizam os sujeitos dessa pesquisa. Quanto ao *sexo*, dos 90 estudantes universitários que participaram do estudo, apresenta predomínio de mulheres com 92,8% e apenas 7,2% homens. Esses resultados corroboram com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), os quais apontam que as vagas são, majoritariamente, preenchidas por mulheres nos cursos de licenciaturas que ocupam 71,1% dessas vagas. Quanto à *faixa etária* a maioria dos estudantes tem até 25 anos (60,2%), sendo a idade média da amostra feminina de 28 anos e masculina de 22 anos. Mas, não se pode ignorar, os dados com relação a estudantes acima dos 30 (23,3%), o que nos mostra que existe uma parcela da população que está procurando a universidade, ou retomando os estudos, depois da faixa etária considerada adequada, após o término do ensino médio.

Duas características que chamam a atenção e apontam uma relação com os dados sobre o sexo dos sujeitos, são o *estado civil* 73,5% solteiros e 71,1% *tem filhos*. Visto que 92% são mu-

lheres, podemos inferir que os estudantes desse curso são compostos de mulheres, solteiras com filhos. Outro dado que, comparado com os dados do Censo Demográfico (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2010), apontam relação, pois no Brasil o número de famílias monoparentais femininas (com ou sem parentes) cresceu para 17,4% nas áreas urbanas, enquanto o de masculinas foi para 2,4% no levantamento do último censo.

Outras características, atentam para a mudança no perfil do estudante da educação superior, que vem sendo alterado significativamente, após a implementação de políticas e ações afirmativas, principalmente na configuração das instituições privadas e comunitárias. O estudante de *escola pública* (66,3%), com a *possibilidade de acesso* via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (42,9%), vem cada vez mais tendo acesso à universidade e configurando a *primeira geração* familiar (43,5%) a concluir uma graduação.

Nessa perspectiva, o *grau de escolaridade dos pais* dos estudantes, que apontam que 26,4% das mães têm superior completo e 15,4 dos pais. Outros estudos (Felicetti, Cabrera e Morosini, 2014) apontaram para a relevância de

serem, muitos dos estudantes, o primeiro membro da família a ingressar na educação superior, bem como o estímulo e importância dada pela família ao membro que consegue fazer uma graduação.

Revela-se a convergência com esses estudos, pois dos estudantes analisados, mais de 70% dos pais não chegou a cursar uma graduação, sendo que, em torno, de 30% nem conclui o ensino fundamental. Dessa forma confirmam-se as análises apontadas por Felicetti, Cabrera e Morosini (2014) e Gatti (2010). No primeiro constataram que “56,0% dos pais e mães dos egressos tinham escolaridade correspondendo ao ensino fundamental incompleto e que os pais dos respondentes têm menor escolaridade do que as mães nos três níveis de estudo” (p. 28), no segundo estudo perceberam que “pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos demais cursos” (p. 1364).

Com relação aos dados econômicos dos pesquisados, outra característica importante apontada nesse estudo diz respeito à *renda familiar* desses estudantes, pois observa-se que a renda familiar é bem inferior, em alguns casos, pois dos estudantes analisados 41,8% tem a renda familiar de até

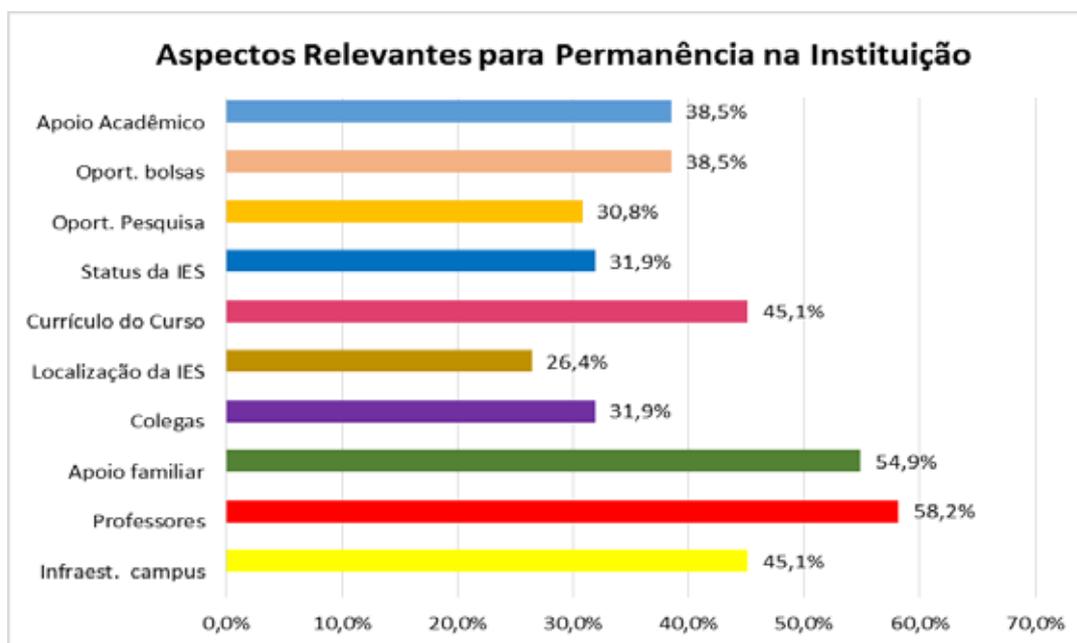


Figura 8: Aspectos relevantes para permanência na instituição apontados pelos estudantes.
Fonte: Construído pela autora.

três salários-mínimos, 30,8% com até cinco, 9,9% com até sete e 16,5 com renda familiar acima de nove salários mínimos. Dados estes que, conforme Gatti (2010) são característicos dos alunos de cursos de licenciatura, pois seus estudos revelaram que:

Entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência observa-se uma clara inflexão em direção à faixa de renda mais baixa. É muito expressivo o percentual de alunos com renda familiar de até três salários mínimos (39,2%) e escassa a frequência de sujeitos nas faixas de renda acima de dez salários mínimos. (p. 1363)

Evidenciando, dessa forma, outra característica preponderante aos alunos dos cursos noturnos, a necessidade de exercer *atividade remunerada*. Pois dos estudantes pesquisados 81,3% trabalham, sendo que 74,7% com até seis horas diárias trabalhadas.

Outra informação dos estudantes pesquisados se destaca em sua relevância para identificar aspectos que podem influenciar na permanência desses, o tempo decorrido do curso e o tem-

po decorrido do ingresso na universidade. Dos estudantes pesquisados, 30% não estão cursando o semestre acadêmico de acordo com o tempo decorrido de ingresso no curso, ou seja, existe uma defasagem que pode ser por não conseguirem cursar todas as disciplinas no semestre, de trancamentos ou reprovação em disciplinas. Essa defasagem apontou uma média de três semestres de atraso, sendo que foi identificado estudantes com mais de cinco semestres de atraso.

Com relação aos aspectos relevantes para a permanência na instituição, os estudantes apontaram em primeiro lugar os professores, em segundo lugar, o apoio familiar e ocupando o terceiro lugar aparecem a infraestrutura do campus e o currículo do curso. Infere-se que os estudantes parecem permanecer na IES porque esta atende suas expectativas em relação à formação, tanto no que diz respeito à formação profissional quanto na preparação adequada para atuar no mercado de trabalho, visto que valorizaram tanto a infraestrutura quanto o currículo do curso. Destaca-se a relevância apontada pelos estudantes com relação aos professores e apoio

familiar, o que denota a importância dos vínculos afetivos para estes estudantes como influência na sua permanência. Tinto (2006) afirma que saber sobre o papel do contexto familiar pode ajudar as instituições, de forma mais eficaz, a configurar seus programas de apoios a diferentes situações do estudante em sua vida acadêmica. Da mesma forma que o autor destaca a importância da atenção do corpo docente no envolvimento e na retenção do estudante, visto que muitas das ações docentes e suas múltiplas conexões podem melhorar não só a aprendizagem, mas a formação como um todo e, conseqüentemente, ao sucesso acadêmico.

No que diz respeito a análise da motivação dos estudantes, pode-se constatar um equilíbrio entre a motivação intrínseca e extrínseca nos estudantes. Quando analisado as médias dos tipos de motivação, a motivação intrínseca ($M = 5,21$) apresenta maior média com uma pequena diferença da motivação extrínseca ($M = 5,15$). Mas ao analisar os itens da escala, individualmente, constata-se que os três itens com maiores escores estão inseridos no constructo da motivação extrín-

seca ($M = 6,14$) e dizem respeito a formação profissional e a capacitação para o mercado de trabalho.

Ao se compreender a motivação como um processo, percebe-se que os estudantes analisados se encontram no desenvolvimento de sua auto-regulação, onde os fatores externos ainda se destacam, mas os aspectos valorativos da ação já se fazem presentes com uma identificação pessoal e interiorizada no sujeito. Ou seja, dirigem suas ações a partir de uma regulação externa, comportamento regido por contingências externas, aqui no caso a formação profissional com qualidade que lhes dará melhores oportunidades, mas com um certo nível de autonomia, pois não são dirigidas apenas por punição ou recompensa e sim por uma satisfação pessoal (Deci e Ryan, 1985).

Considerações

A reconfiguração das universidades, a partir das características dos estu-

dantes em contextos emergentes, necessita ser tema constante de diversas pesquisas e estudos na pós graduação no Brasil, por se tratar de um tema relevante e de um campo onde ocorrem muitas mudanças, não só pelas proposições de políticas públicas favorecendo o ingresso no tão sonhado curso superior, como também por uma maior valorização, por parte da população até então excluída, com a possibilidade de dar continuidade aos estudos e da necessidade de uma formação mais especializada.

Alguns aspectos apontados neste estudo alertam para uma maior atenção no que diz respeito às condições dos estudantes de licenciaturas no desenvolvimento da graduação, pois muitos destes desenvolvem atividade remunerada com uma carga de trabalho diária de seis horas, o que pode interferir no desempenho e participação acadêmica dos mesmos. Também não há como não refletir sobre as condições socioeconômicas do estudante de Pedagogia, uma realidade que

aponta para sujeitos oriundos de uma classe historicamente excluída.

Mas com certeza, a educação, principalmente a educação superior, se torna, cada vez mais, fator estratégico e oportunidade de desenvolvimento e crescimento do país e dos indivíduos, bem como redução das desigualdades sociais. Pois o aumento da escolaridade associada a oportunidades de melhoria de renda pode contribuir para ascensão social dos jovens brasileiros. Estudar as questões que envolvem a permanência e a integração acadêmica, para entender as transformações e as demandas nas práticas universitárias assim como o perfil dos estudantes em geral deve ser uma preocupação da educação e das políticas educacionais. Bem como, demais pesquisas e estudos que façam um acompanhamento contínuo desses grupos, pois o perfil do estudante “tradicional” vem se modificando a cada ano diante de novos contextos e políticas educacionais.

Referências bibliográficas

- Cabrera, A. F., Nora, A., e Castañeda, M. B. (1992). The role of finances in the persistence process: A structural model. *Research in Higher Education*, 33(5), 571-593.
- Castejón, A., Ruiz, M., e Arriaga, J. (2015). *Factores/Perfiles de los motivos de abandono universitario en la Universidad Politécnica de Madrid*. V Conferencia Latino-americana sobre o abandono. Talca, Chile.
- Davoglio, T. R., Lettnin, C. da C., Santos, B. dos S., e do Nascimento, L. M. (2015). *Percepção dos estudantes sobre sua permanência na universidade*. V Conferência Latino-americana sobre o Abandono. Talca, Chile.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self determination in Human Behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2008, sep./dec.). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Felicetti, V.-L. Cabrera, A. F., e Morosini, M. C. (2014). Aluno ProUni: Impacto na instituição de educação superior e na sociedade. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 21-39. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299130713002>
- Gatti, B. (2010, out.-dez.). A formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Campinas.
- Guerrero, S. C. (2014). *Estimación y estrategias sobre el abandono en la educación superior en la universidad*. Livro de Atas. IV Conferencia Latino Americana sobre o Abandono na Educação Superior (CLABES). Universidade de Antioquia, Medellin, Colômbia.
- Huertas, J. A. (2001). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aiqué.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Censo da Educação Superior 2016*. Apresentação do Censo da Educação Superior. Brasília DF. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico Brasileiro 2010*. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm
- Martinez, J. M., e Blanco, E. E. (2015). *Identificación y análisis de factores asociados a la deserción estudiantil en los programas de pregrado de la Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco Cartagena*. V Conferência Latino-americana sobre o abandono. Talca, Chile.
- Santos, B. S. dos, Antunes, D. D., e Schmitt, R. E. (2010). O processo motivacional na educação universitária. Em B. Steren dos Santos e Á. Boza Carreño (Org.), *A motivação em diferentes cenários*. Porto Alegre: EdUPUCRS, pp. 21-31.
- Schmitt, R. E. (2015). *A permanência na universidade analisada sob a perspectiva bioecológica: Integração entre teorias, variáveis e percepções estudiantis*. (Tese doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre).
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Vallerand, Robert & Pelletier, Luc & Blais, Marc & Brière, Nathalie & Senécal, Caroline & Vallières, Evelyne. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*. 52. 1003-1003. 10.1177/0013164492052004025.





Educación universitaria en prisiones uruguayas

A look at university education in metropolitan prisons

Um olhar sobre a educação universitária em prisões metropolitanas

Analía Rivero

Camila Paleo

Agustín Reyes

Ana Vigna

Universidad de la República,
Uruguay

analía.rivero@ccee.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 27/07/2020

Aceptado: 03/10/2020

Citación recomendada

Rivero, A., Paleo, C., Reyes, A., Vigna, A. (2021). Educación universitaria en prisiones uruguayas. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 8(1).

Resumen

La ampliación de las actividades educativas en las prisiones uruguayas es un hecho reciente, que se lleva a cabo en un contexto de cambios institucionales y legislativos. La Universidad de la República (Udelar), máxima institución de nivel superior del país, comienza a desarrollar su función de enseñanza en el sistema penitenciario recién a inicios del último quinquenio. En este trabajo se presentan los resultados del censo realizado en 2019 a las personas privadas de libertad que cursan carreras en la Udelar desde prisiones del área metropolitana de Montevideo. Se indagó en aspectos vinculados a sus características sociodemográficas, trayectorias educativas previas a ingresar a la Udelar, características de inserción y condiciones en la que cursan la carrera, así como sus percepciones respecto a los cambios que se podrían haber generado en sus vínculos a partir de estudiar en la Universidad. Los resultados del censo muestran que los estudiantes universitarios privados de libertad tienen un perfil sociodemográfico distinto tanto del de la población penitenciaria como del de los estudiantes universitarios en general, una mayor presencia en formaciones brindadas por el Área Social y Artística y una vinculación con la institución principalmente mediada por tutores pares. Finalmente, la aplicación de esta técnica puso de manifiesto la necesidad de mejorar los registros con los que cuentan la Udelar y el Instituto Nacional de Rehabilitación para el seguimiento de dicha población.

Palabras clave: educación, universidad, contextos de encierro.

Abstract

The expansion of educational activities within Uruguayan prisons is a recent event, taking place in a context of institutional and legislative changes. The University of the Republic (Udelar), the main public university in the country, begins to develop undergraduate courses in the prison system at the beginning of the last five-year period. This work presents the results of the census carried out in 2019 to university students deprived of liberty in the Montevideo metropolitan area. The information gathered from this census includes aspects related to the student's socio-demographic characteristics, their educational trajectories prior to the University, their study conditions as well as their perceptions and beliefs regarding the changes they could have generated from studying at the University. The census shows that university incarcerated students have a different sociodemographic profile, both from that of the prison population and from university students in general. Also, it reveals a greater presence in undergrad programs provided

by the Social and Artistic Area of the University and a bond with the institution mainly generated by peer tutors. Finally, the application of this technique revealed the need to improve the records that the Udelar and the National Rehabilitation Institute have for monitoring this population.

Keywords: education, university, prisons.

Resumo

A expansão das atividades educativas nas prisões uruguaias é um evento recente, ocorrendo em uma estrutura de mudanças institucionais e legislativas. A Universidade da República (Udelar), a principal instituição de ensino superior do país, começa a desenvolver sua função de ensino no sistema penitenciário apenas no início do último quinquênio. Este trabalho apresenta os resultados do censo realizado em 2019 para pessoas privadas de liberdade que seguem uma carreira em Udelar dentro das prisões da região metropolitana de Montevideo. Foram investigados aspectos relacionados às suas características sociodemográficas, suas trajetórias educacionais anteriores à entrada em Udelar, às características de sua inserção e às condições em que eles cursam a carreira pela qual escolheram, bem como às mudanças nas suas percepções que poderiam ter gerado os estudos universitários. Os resultados do censo mostram que os estudantes universitários privados de liberdade têm um perfil sociodemográfico diferente tanto da população carcerária quanto dos universitários em geral, uma maior presença em treinamentos ministrados pela Área Social e Artística e um vínculo com a instituição mediada principalmente por tutores pares. Finalmente, a aplicação dessa técnica revelou a necessidade de melhorar os registros que a Udelar e o Instituto Nacional de Reabilitação possuem para monitorar essa população.

Palavras-chave: educação, universidade, prisões.

1. Introducción¹

El presente artículo da cuenta de los resultados del censo realizado entre estudiantes de la Universidad de la República (Udelar) que se encuentran privados de libertad ambulatoria en establecimientos penitenciarios del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). El censo fue diseñado e implementado en 2019 por un equipo de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) y de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS).

La inscripción de estudiantes para cursar carreras terciarias desde centros de reclusión es algo novedoso. Aunque en el marco de la Udelar estas actividades comienzan en 2010, no es hasta 2016 que el tema toma relevancia con la promoción de grupos centrales para el estudio de la temática, resoluciones del Consejo Directivo Central (CDC) y la creación de protocolos de acción por los

servicios universitarios en conjunto con sus propias comisiones cogobernadas. Aun así, la sistematización de información sobre las características y trayectorias de estos estudiantes y las condiciones en las cuales estudian es escasa.

Teniendo en consideración lo anterior, este trabajo pretende dar cuenta de las características sociodemográficas y las trayectorias educativas previas de las personas que acceden a este nivel, así como de su inscripción y pasaje por la Udelar y las herramientas de las que disponen para ello. La construcción de este tipo de información resulta valiosa en el contexto de una política que se encuentra dando sus primeros pasos.

En cuanto a la metodología, se confeccionó un formulario de relevamiento de información mediante el cual se indagó sobre datos personales, información educativa, estudios en la Udelar, percepciones y necesidades psicológicas básicas. Dicho formu-

lario fue aplicado por estudiantes de grado de la Universidad.

A continuación, se presentan brevemente el marco institucional y las actividades de la Universidad de la República en cárceles vinculadas a la función enseñanza. Seguidamente, se presentan la metodología del operativo censal y los principales resultados obtenidos. Se concluye con un apartado de consideraciones finales.

2. Marco institucional y actividades de la Universidad de la República en cárceles

Las condiciones e incentivos para el desarrollo de actividades educativas dentro de las prisiones uruguayas no siempre estuvieron dados. En las últimas décadas dos hitos impulsan su evolución positiva. El primero de ellos, en el marco de la declaración de la emergencia humanitaria del sistema en 2005, es la promulgación de

¹ Agradecemos a los y las docentes y funcionarias de la Udelar que facilitaron y aportaron al desarrollo del censo. Especialmente a la Unidad de Extensión y Relacionamiento con el Medio de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, al equipo del Programa de Respaldo al Aprendizaje y a la Dirección General de Planeamiento de la Udelar. Adicionalmente, agradecemos al Instituto Nacional de Rehabilitación por su colaboración en la realización del trabajo de campo, especialmente a los y las operadoras y gestoras de las distintas Unidades de Internación de Personas Privadas de Libertad (UIPPL) y principalmente a los y las estudiantes que hicieron viable el censo, tanto encuestando como siendo encuestadas.

la ley 17.897 (Uruguay, 2005), de libertad provisional y anticipada, en la que se establece la redención de pena por estudio. A partir de allí, las personas privadas de libertad computan un día de reclusión por dos días de estudio, por lo que cada día de estudio equivale a seis horas semanales de esta actividad, de manera continua o a intervalos.

El segundo hito tiene que ver con la creación en 2010 del Instituto Nacional de Rehabilitación, que pasa a ser el responsable de todas las prisiones del país y tiene como cometido generar procesos que conduzcan a la reinserción de las personas privadas de libertad mediante la promoción de programas educativos y laborales (INR, 2020). En ese marco se crean la Coordinación Nacional de Educación y Cultura, dependiente de la Subdirección Técnica del INR, y los departamentos de Gestión Educativa en cada una de las unidades de reclusión del país, que tienen como cometido el impulso y la articulación de las actividades educativas.

En este contexto institucional favorable, la Universidad de la República comienza a tener mayor presencia en las prisiones uruguayas, y a partir de 2016² se embarca con mayor profundidad en el afianzamiento del vínculo con el sistema penitenciario mediante la firma de un convenio marco que busca: "... promover la cooperación académica y el intercambio científico y técnico entre ambas instituciones fomentando el desarrollo de líneas de docencia, formación, extensión e investigación en áreas que sean consideradas de mutuo interés" (Udelar, 2016).

Ese mismo año, el CDC insta a flexibilizar las condiciones de inscripción en la Universidad y establece que la coordinación general de este tema esté a cargo del Área de Derechos Humanos del Servicio Central de

Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM), apoyándose en los temas vinculados a la enseñanza en la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Desde allí se promovió la creación de una mesa interuniversitaria para la inserción de estudiantes privados de libertad.

Sin embargo, al día de hoy las respuestas que la Universidad brinda a aquellos que intentan inscribirse en sus carreras continúan siendo diversas y acotadas, según las posibilidades de los distintos servicios. Sí está claramente delimitada la perspectiva desde la cual se actúa: la democratización del acceso a la enseñanza terciaria, a partir de la concepción de la educación como un derecho a lo largo de toda la vida (Cantabrana et al., 2017, p. 203).

Una vez inscriptos los estudiantes, la metodología de trabajo varía de servicio a servicio, desde aquellos que poseen las condiciones para la asignación de docentes por unidades curriculares para la atención de estos estudiantes hasta otros en los que solo es posible coordinar para tomar alguna prueba concreta. A nivel central y en el ámbito de la Comisión Sectorial de Enseñanza, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) intenta dar acompañamiento en este conjunto de situaciones tan dispares a través de su línea de trabajo de tutorías entre pares.

La incorporación de estudiantes universitarios en condición de privación de libertad es relativamente reciente, el número aún es acotado y la información de que disponemos sobre ellos es escasa y se encuentra fragmentada en diversas bases de datos manejadas por un lado por la Udelar y por otro por el INR. Al mismo tiempo, y más allá de las variables relativas estrictamente a la trayectoria educativa de estos estudiantes, aún es muy poco lo que sabemos con relación a sus intereses, dificultades y motivaciones para

emprender estudios universitarios dentro del contexto de encierro. Este trabajo se realiza con el objetivo de centralizar la información sobre esta población y conocer sus opiniones respecto al proceso educativo.

3. Metodología

El formulario del censo se estructuró en cinco secciones: I) Datos personales, II) Información educativa, III) Tus estudios en la Udelar, IV) Percepciones, V) Necesidades psicológicas básicas.

La población objetivo estuvo conformada por todos los estudiantes en condición de privación de libertad en unidades del área metropolitana con inscripción en la Udelar previa al segundo semestre de 2019.

Para su puesta en práctica, la Unidad de Extensión y Relacionamento con el Medio de la FCEA hizo un llamado a encuestadores a partir del cual fueron seleccionadas y capacitadas las 17 personas que oficiaron como censistas³ en las unidades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 y 10 del área metropolitana. Para el trabajo de campo que se llevó adelante entre julio y agosto de 2019, se realizaron coordinaciones con el INR, el PROGRESA, las intendencias, los decanatos de la FCEA y la FCS y el Prorectorado de Gestión de la Udelar.

Entre los principales desafíos que enfrentó el equipo se encuentran la dispersión territorial de las unidades del área metropolitana, la disparidad de información entre los registros de estudiantes universitarios del INR y el PROGRESA (que llevó a modificar el universo censal una vez iniciado el proceso), la movilidad de la población objetivo intraunidades, los egresos del sistema penitenciario y las salidas transitorias, la coincidencia de pruebas a las que debían asistir los

² Existen experiencias anteriores de larga data únicamente de la Facultad de Psicología.

³ Agradecemos su colaboración a Stefany Amaro, Leticia Anabadian, Pablo Barreto Pérez, Leonel Basualdo, Vanessa Castrillón, Martín Coll, Daniela Decuadro, Belén González Viñoly, Erika Hernández, Valentina Landeyra, Agustina Moreira, Javier Porzio, Stefani Ramos, Karen Torterolo, Stephanie Umpiérrez, Tania Vargas y Edward Vega.

estudiantes, así como instancias canceladas o demoradas por incidentes dentro de las unidades.

Como producto de este proceso se realizaron 57 encuestas presenciales. Dado que fue imposible censar a dos estudiantes debido a que estaban usufructuando salidas transitorias, se les solicitó que completaran el formulario de manera *online*, por lo que se obtuvo un total de 59 respuestas. Luego de controlados con los datos administrativos del INR y el PROGRESA, se decidió quitar seis casos de la base de datos, tres por no encontrarse inscriptos efectivamente en la Udelar y tres por haber ingresado en el segundo semestre de 2019. De esta manera la cobertura quedó como se refleja en el Cuadro 1.

Los datos fueron digitados por el equipo docente a cargo del censo y procesados con *software* estadístico.

4. Resultados

4.1. Características sociodemográficas

Con relación a las características de los estudiantes encuestados, la mayor parte de ellos son hombres, quienes representan un 81,13 % de los respondientes, lo que va en línea con los datos generales de la población privada de libertad. Sin embargo, las mujeres se encuentran sobrerrepresentadas con relación a la población global, dado que se ubican en el entorno del 19 % de los estudiantes universitarios, mientras que a julio de 2019 representaban un 5,3 % de la población privada de libertad (Comisionado Parlamentario, 2019).⁴

En segundo lugar, se trata de una población mayormente adulta, con un promedio de 36 años de edad y una

mediana de 34 años de edad. A diferencia de lo que ocurre con los estudiantes universitarios extramuros,⁵ menos del 4 % son menores de 25 años y, en el extremo opuesto, más del 30 % son mayores de 40 años.

Con respecto al vínculo con el afuera, la amplia mayoría de los estudiantes (87 %) reciben visitas, principalmente de sus parejas, madres, hijos e hijas. Por otro lado, prácticamente la mitad (47 %) tiene experiencias previas de privación de libertad, ya sea como menor, mayor o ambos.

En cuanto al trabajo, el 75 % declara trabajar, lo cual diferencia con claridad a los estudiantes universitarios privados de libertad de la generalidad de la población penitenciaria y de los estudiantes universitarios en general.⁶ Entre los estudiantes que no trabajan, el 38 % consideran que esta situación se debe a sus responsabilidades educativas. De los que trabajan, más de 6 de cada 10 no perciben ningún ingreso y apenas 12,5 % tienen cobertura de la seguridad social.

4.2. Educación previa al ingreso a la Udelar

En primer lugar, se indagó sobre el máximo nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad y se encontró que un 20 % logró finalizar sus estudios secundarios antes de encontrarse recluido, mientras que un 79,25 % lo hace estando privado de libertad. Esto podría dar indicios de que para ciertos grupos sociales la cárcel se presenta como una oportunidad en términos educativos, e invita a afianzar los vínculos de la Universidad con el Programa de Educación en Cárceles (PEC) del Consejo de Educación Secundaria (CES).

En segundo término, se consultó sobre las características de la formación

media y se observó que más del 90 % opta por los bachilleratos diversificados que ofrece el CES, entre los cuales predomina la opción humanística. Un dato que llama la atención es que en el entorno del 11 % realizó más de un bachillerato. Si controlamos este dato con haber terminado la formación media dentro o fuera de un establecimiento penitenciario, encontramos que todos los que dicen haber cursado más de un bachillerato terminaron la educación media dentro de las instalaciones del INR. Lo anterior invita a seguir reflexionando en torno a los mecanismos de la Universidad para captar estudiantes una vez que terminan la formación requerida para el ingreso a distintas carreras. Asimismo, se presenta la interrogante sobre los posibles incentivos institucionales que puedan estar operando en este proceso, en particular el rol que podría jugar la redención de pena por estudio, dado que es idéntica para los distintos niveles de formación.⁷

Por último, se identificó que el promedio de edad de finalización de la enseñanza media es de 29 años. Si distinguimos aquellos que finalizaron la educación media fuera de los establecimientos del INR de aquellos que lo hicieron dentro, encontramos que en el primer caso el promedio de edad de finalización desciende a los 21 años, mientras que en el segundo aumenta a 31 años.

4.3. Estudios en la Udelar

Con relación a la situación en que ingresaron a la Udelar, los resultados muestran que aproximadamente 8 de cada 10 estudiantes iniciaron sus estudios universitarios durante la privación de libertad. Aquellos que iniciaron sus estudios universitarios antes del encarcelamiento fueron consulta-

4 Este dato se mantiene si miramos las características del universo censal, hayan sido o no censados, el 84,81 % son varones, mientras que el 15,19 % son mujeres, en base a datos de DGPlan.

5 Según datos de la Dirección General de Planeamiento (2020) de la Udelar, a 2019 la media y la mediana de edad de los estudiantes universitarios se encontraban en 26 y 24 años, respectivamente).

6 Según datos del comisionado parlamentario (2020), apenas el 39,3 % de la población privada de libertad había realizado alguna actividad laboral en el último mes. En el caso de los estudiantes universitarios, el 53,8 % se encuentran ocupados (DGPlan, 2020).

7 Reglamentada en el decreto 225/006 de 13/07/2006.

Unidad	Total	Censados	Proporción
1	14	6	42,86
2	3	2	66,67
3	9	8	88,89
4	24	18	75,00
5	12	9	75,00
6	12	5	41,67
7	2	2	100,00
9	0	0	0,00
10	3	3	100,00
Total	79	53	67,09

Cuadro 1: Distribución y proporción de estudiantes censados por Unidad.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de INR, PROGRESA y Dirección General de Planeamiento (DGPlan).

Tramo de edad	N.º	%
19-24	2	3.77
25-29	8	15.09
30-34	17	32.08
35-39	9	16.98
40-49	13	24.53
50-65	4	7.55
Total	53	100.00

Cuadro 2: Distribución por tramos etarios de los encuestados.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

Tipo de educación media finalizada	N.º	%
Diversificación humanística	31,00	58,49
Diversificación biológica	9,00	16,98
Diversificación científica	3,00	5,66
Más de un bachillerato	6,00	11,32
UTU	4,00	7,55
Total	53,00	100,00

Cuadro 3: Tipo de educación media finalizada por los estudiantes. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

Área	Censados	%	Inscriptos	%
Social y Artística	37	69,81	49,00	62,03
Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	4	7,55	5,00	6,33
Ciencias de la Salud	12	22,64	25,00	31,65
Total	53	100	79,00	100,00

Cuadro 4: Distribución de los servicios en los que cursan actualmente los estudiantes encuestados. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

Primera opción	N.º	%
Ciencias Sociales	1	5,88
Derecho	3	17,65
Electricidad	1	5,88
Humanidades	1	5,88
IFES	1	5,88
Letras o Bellas Artes	1	5,88
Licenciatura en Estadística	1	5,88
Medicina	1	5,88
Odontología/Medicina	1	5,88
Profesorado de Matemática	1	5,88
Psicología	4	23,53
Relaciones Internacionales	1	5,88
Total	17	100

Cuadro 5: Distribución de los encuestados según su primera opción de carrera (para aquellos que cursan una carrera distinta de su primera opción).

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

Desde que estudias en contexto de encierro, participaste de:	N.º	%
Tutorías (ya sea con tutores/as de un centro de estudiantes o institucionales)	43	91,49
Clases de consulta con docente	30	63,83
Instancia de bienvenida o encuentro de estudiantes	22	46,81
Curso introductorio	15	31,91
Al menos una actividad en mi facultad	5	10,64

Cuadro 6: Distribución de los encuestados según participación en actividades universitarias en privación de libertad. N = 47. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

dos por el año en que habían retomado los estudios estando encarcelados. La amplia mayoría (el 80 %) logró acceder nuevamente en los últimos dos años: 2018 y 2019.

Los encuestados tuvieron que señalar cuál era el servicio por el que respondían, teniendo en cuenta que pueden estar inscriptos en más de una carrera. Las facultades que acumulan mayor proporción de menciones pertenecen principalmente al Área Social y Artística; aquellas con más número de estudiantes respondentes son la FCEA, la FCS y la Facultad de Derecho. Con igual importancia que esta última aparece la Facultad de Psicología, en el Área Ciencias de la Salud. A pesar de la gran concentración que logran estas cuatro facultades (acumulan el 89 % de los casos), cabe destacar que aparecen menciones a 10 servicios distintos, lo que indica la heterogeneidad de la oferta educativa de Udelar.

La información presentada anteriormente se controló con los datos administrativos proporcionados por la Dirección General de Planeamiento para todo el universo censal, hubie-

ran respondido la encuesta o no. Para los casos que no habían respondido se tomó como carrera la primera oferta en la que se inscribieron y se encontró que la mayor proporción de los estudiantes inscriptos en la Udelar sigue estando en el Área Social y Artística, con un aumento de la participación del Área Ciencias de la Salud y un nivel similar en el Área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat.

Luego se consultó a los encuestados si la/s carrera/s que estaban estudiando habían sido su primera opción de educación terciaria en el contexto de encierro. Si bien la mayoría responde afirmativamente, casi una tercera parte (32 %) considera que la carrera que se encuentra cursando no constituyó su primera elección. A aquellas personas que contestaron que no estaban estudiando la carrera que constituía su primera opción, se las consultó acerca de cuál era esta.

Interrogados acerca de por qué no se anotaron en su primera opción, la amplia mayoría de los encuestados hacen referencia a la falta de oferta, esto es, o bien son carreras que no se dictan

en contextos de encierro, o no llegaron al momento de la inscripción. Sin embargo, las tres personas que comentan que les hubiera gustado elegir Derecho pero optaron por otra carrera hacen referencia a dificultades con el mercado de trabajo: “No se puede ejercer como PPL”, “No hay salida laboral”, “Me dijeron que no me daban el diploma”.

Más allá de que se encuentren o no cursando su carrera preferida, se consultó a los encuestados si les gustaría inscribirse en una carrera adicional. Las opiniones se encuentran repartidas entre aquellos que respondieron afirmativa y negativamente, aunque la mayoría (un 55 %) rechazó esa posibilidad. A aquellos que respondieron afirmativamente, se les consultó cuál carrera sería de su interés. Si bien algunas personas mencionan opciones que están disponibles hoy en día, surge un abanico mucho más amplio de disciplinas que abarca desde carreras tradicionales como la agronomía, la arquitectura o la medicina hasta otras como la gestión ambiental, la educación física o la criminología. Hay

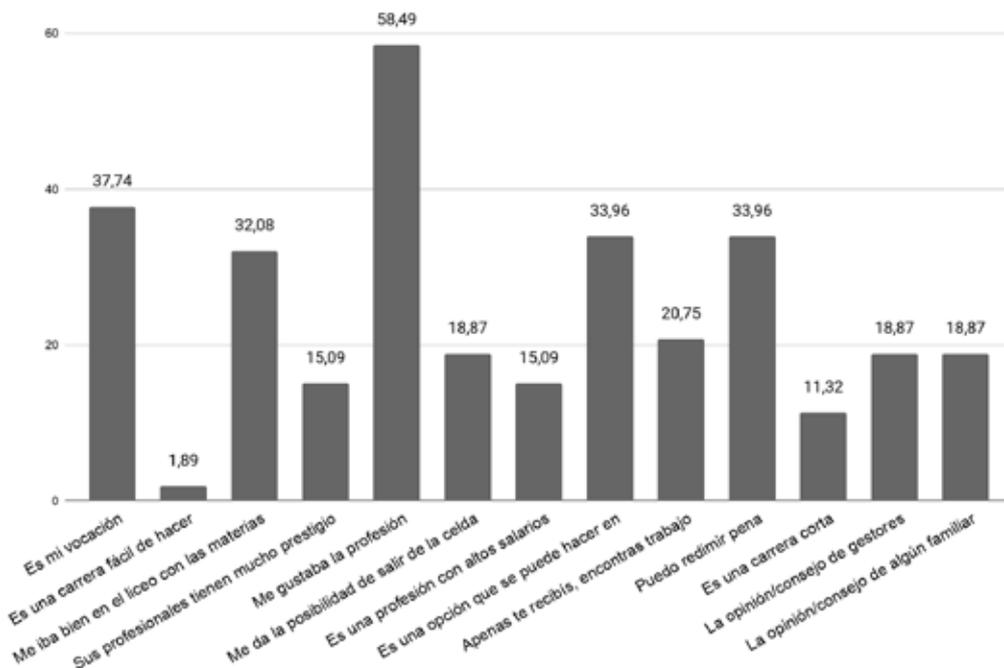


Figura 1: Factores que los encuestados consideran que influenciaron su decisión de inscribirse/retomar los estudios en la Udelar. N = 53.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

quienes mencionan el interés por realizar algún posgrado.

A continuación, se consultó a los encuestados acerca de los factores que influyeron en su decisión de inscribirse o retomar los estudios en la Udelar. La amplia mayoría tomó la decisión en base a consideraciones relativas al interés específico en la materia: “Me gustaba la profesión” y “Es mi vocación” fueron elegidas por el 60 % y el 39 % de los encuestados, respectivamente. Les siguen consideraciones de tipo pragmático o instrumental: “Es una opción que se puede hacer en esta cárcel” y “Puedo redimir pena”, cada una de ellas elegida por el 34 % de los encuestados. Finalmente, “Me iba bien en el liceo con las materias relacionadas con esta carrera” fue seleccionada por casi la tercera parte de las personas encuestadas.

También se indagó si los encuestados consideraban que se habrían inscripto en la Universidad si hubieran estado en libertad: mientras un 46 % considera que sí lo habría hecho, 4 de cada 10 entienden que no. Finalmente, un 14 % no lo sabe con certeza. A aquellas personas que contestaron negativamente o con incertidumbre, se les pidió que fundamentaran su respuesta. La mayoría de los encuestados mencionaron la falta de tiempo, principalmente derivada de las obli-

gaciones laborales o familiares. Sin embargo, también aparecen menciones a otras cuestiones: el distanciamiento temprano del sistema educativo (haber abandonado los estudios mucho tiempo atrás o no haber podido terminar el liceo), dificultades prácticas vinculadas a residir en el interior y no tener cerca centros educativos de nivel terciario o consideraciones relativas a encontrarse en una etapa vital en la que los estudios no eran una opción (“estaba pasado de edad”). Finalmente, y de modo más o menos explícito, se hace mención a la incompatibilidad entre el mundo del delito y los estudios: “Mi vida era muy distinta, no hubiese pensado en estudiar”; “Tenía una vida que no incluía esa opción”; o “El tiempo me hizo recapacitar y pensar mi prioridad. En la calle nunca hubiese podido estudiar por el ambiente en el que estaba”.

A continuación, se les consultó por su participación en diversas actividades universitarias dentro de la privación de libertad. La actividad que acapara una mayor proporción de menciones son las tutorías (con tutores/as ya sea de un centro de estudiantes o institucionales), respecto de las cuales un 92 % de los estudiantes dicen haber participado. Les siguen las clases de consulta con docentes, mencionadas

por un 64 % de los estudiantes. Una actividad que no ha logrado llegar a la mitad de los estudiantes son las instancias de bienvenida o los encuentros de estudiantes, mencionadas por un 47 % de los encuestados. Adicionalmente, menos de la tercera parte (32 %) menciona haber participado de algún curso introductorio a la vida universitaria. La actividad a la que los encuestados acceden en menor medida son las instancias presenciales en los propios servicios de referencia: solo el 11 % ha logrado hacerse presente en su facultad. Esto va en línea con sus posibilidades de salidas transitorias, dado que solo un 6 % ha logrado acceder a este tipo de beneficio por motivos vinculados al estudio, mientras que el 19 % ha accedido por otros motivos. Se observa que las salidas transitorias están claramente restringidas.

Respecto a la frecuencia con la que los estudiantes acceden a la comunidad educativa de la unidad en la que se encuentran recluidos, se observa un mayor uso de este espacio por su cuenta, sin la presencia de docentes o tutores. Así, la mitad logra acceder a la comunidad educativa por su cuenta más de una vez por semana, mientras que casi la tercera parte se encuentra con tutores o docentes con esta frecuencia. La frecuencia más usual de

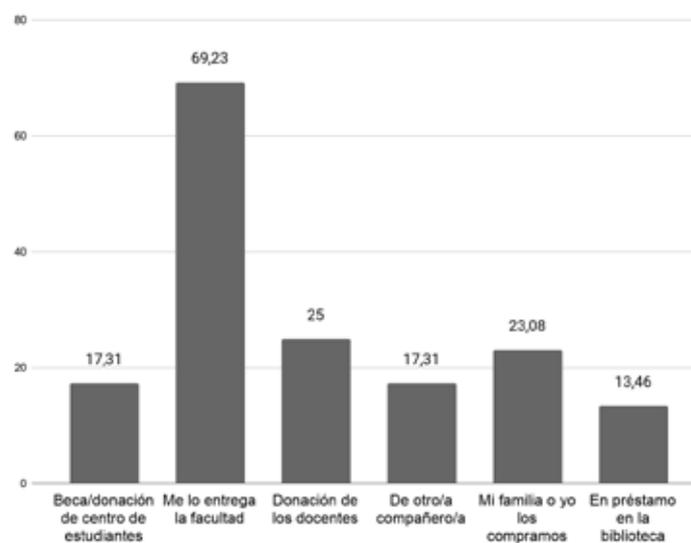


Figura 2: Distribución de los encuestados según el modo en que acceden a los materiales de estudio.

Frecuencia con la que accede a la comunidad educativa	Sin contar las veces en las que vas para encontrarte con los docentes y/o tutores	Para encontrarte con los docentes y/o tutores
Menos de una vez al mes	20,93	5,88
Mensualmente	0,00	1,96
Quincenalmente	2,33	11,76
Semanalmente	25,58	49,02
Más de una vez por semana	51,16	31,37
Total	100	100

Cuadro 7: Distribución de los encuestados según frecuencia con la que acceden a la comunidad educativa.

¿A qué materiales de estudio tenés acceso?	N.º	%
Libros/librillos	43	86,00
Fotocopias	46	92,00
Resúmenes	25	50,00
Cuadernos/cuadernolas	37	74,00
Ceibalita	40	80,00

Cuadro 8: Distribución de los encuestados según tipo de materiales a los cuales acceden.

N = 50. Fuente:

Elaboración propia con base en datos del censo.

¿Con qué frecuencia accedés a internet?	N.º	%
Diariamente	28	59,57
Semanalmente	17	36,17
Menos que mensualmente	2	4,26
Total	47	100

Cuadro 9: Distribución de los encuestados según frecuencia de acceso a internet.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

encuentro entre estudiantes y docentes o tutores es de una vez a la semana, situación que refiere al 49 % de los estudiantes. A pesar de este acceso frecuente a las comunidades educativas, sobresale que la quinta parte de los estudiantes parece tener casi vedado el uso de este espacio, a no ser que cuenten con la presencia de docentes o tutores. Así, un 21 % concurre a la comunidad educativa menos de una

vez por mes, si debe hacerlo por su cuenta. Consultados acerca de la duración de las instancias en la comunidad educat

El dato de acceso a materiales de estudio es mucho más alentador, en la medida en que ha sido un objetivo de la actuación de los distintos servicios de la Udelar dentro de la privación de libertad. Como resultado de ello, apenas uno de los encuestados (2 %)

menciona no haber accedido a estos. Los estudiantes acceden a una amplia gama de materiales, entre los que sobresalen las fotocopias (92 % de los estudiantes) y los libros y librillos (86 %). Además, 8 de cada 10 estudiantes tienen acceso a ceibalitas y tres cuartas partes acceden a cuadernos o cuadernolas. El tipo de material al que menos acceden los estudiantes

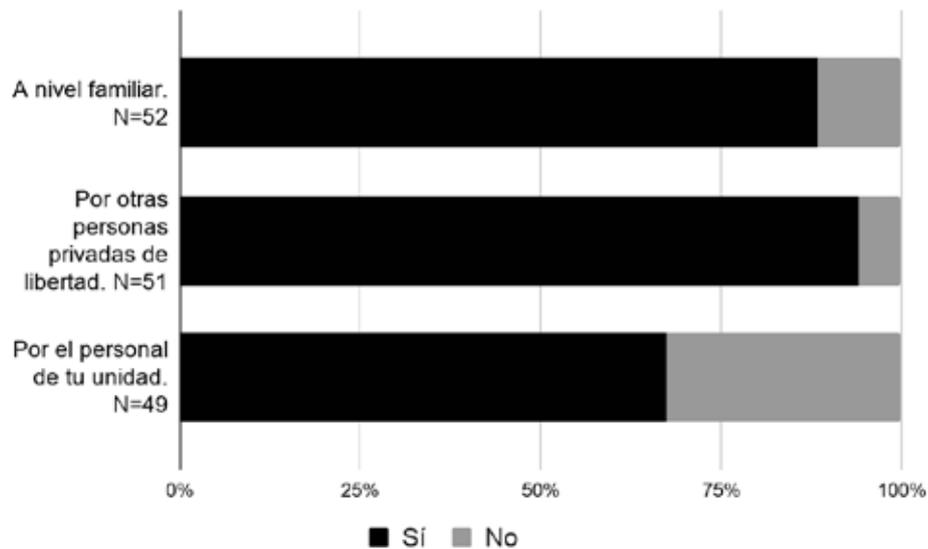


Figura 3: Distribución de los encuestados según si consideran que sus opiniones son valoradas.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

son los resúmenes; sin embargo, el 50 % dice tener acceso a ellos.

En cuanto al modo en que los encuestados acceden a ellos, casi tres cuartas partes sostienen que se los entrega la facultad, mientras que un 27 % mencionan que se los donan los docentes. La compra por los propios internos o sus familias es otro mecanismo bastante utilizado, y es mencionado por una de cada cuatro personas encuestadas. De los presentados, el medio menos utilizado es el préstamo de la biblioteca, mencionado apenas por un 14 %.

El acceso a internet está ampliamente difundido entre los estudiantes universitarios privados de libertad. Así, 9 de cada 10 dicen tener acceso a la herramienta, y de aquellos que acceden, el 60 % lo hacen a diario y un 36 %, semanalmente. Sin embargo, algunos que declaran acceder a internet logran hacerlo menos de una vez al mes (un 4,3 %), con lo que su utilidad en términos educativos se vería fuertemente debilitada.

En cuanto al modo de acceso a internet, el lugar privilegiado es el espacio de inclusión educativa, ya sea sin la presencia de un referente (49 %) o con la presencia de un referente (15 %). Sin embargo, un 36 % de los encuestados logran acceder a internet

en cualquier lugar del establecimiento de reclusión.

Se consultó a los 48 estudiantes que mencionaron utilizar internet si acceden a la plataforma de la Udelar EVA, a lo que 9 de cada 10 respondieron afirmativamente. Finalmente, se les preguntó cuál consideraban que es la principal dificultad para acceder a EVA. La mayoría de las respuestas refieren a las dificultades en el acceso a internet, ya sea por la limitación de los horarios, el tiempo que requiere estar frente a la computadora o la escasez de máquinas disponibles. El segundo argumento refiere a las dificultades en la conectividad a internet. Son mencionadas también por varios estudiantes las dificultades propias para comprender la herramienta, ya sea por falta de práctica o por falta de instrucción. Asimismo, se mencionan diversos problemas con las claves de matriculación que impiden el acceso a los materiales disponibles.

4.4. Percepciones

En esta sección, interesaba indagar acerca de si los encuestados percibían que se modificaron sus vínculos con diversos grupos de referencia (otras personas privadas de libertad, familia y personal penitenciario) a partir de

haber iniciado sus estudios universitarios. En cuanto al vínculo con otros privados de libertad, los encuestados entienden que este, o bien permaneció incambiado, o bien mejoró. En cuanto a si reciben más atención ante sus reclamos en la unidad por el hecho de ser estudiantes universitarios, 4 de cada 10 están en desacuerdo o muy en desacuerdo. Finalmente, con relación a la familia, las respuestas se concentran en los dos extremos: los encuestados, o bien consideran que su vínculo mejoró, o bien, por el contrario, están en desacuerdo con dicha afirmación.

Más allá de la calidad del vínculo, interesaba saber si los encuestados consideran que sus opiniones son valoradas por estos tres grupos de referencia (otros privados de libertad, la familia y el personal de la unidad). Los resultados muestran que en términos generales los encuestados se sienten mayoritariamente valorados por todos estos grupos. El grupo que muestra un mayor nivel de valoración de sus opiniones son los propios privados de libertad (94 %), seguido por la familia (89 %) y finalmente por el personal (67 %).

La mayoría de los encuestados consideran que la valoración que los grupos de referencia tienen respecto

¿Cómo accedés a internet?	N.º	%
En cualquier espacio	17	36,17
En el espacio de inclusión digital con la presencia de un referente	7	14,89
En el espacio de inclusión digital sin la presencia de un referente	23	48,94
Total	47	100

Cuadro 10: Distribución de los encuestados según modo de acceso a internet.
Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

En una escala del 1 al 5, donde 1 es muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo, desde que comenzaste tu carrera sentís que	Mejóro el vínculo con otros privados de libertad	Recibís mayor atención ante sus reclamos a la unidad	Mejóro el vínculo con tu familia
En desacuerdo o muy en desacuerdo	23,08	38,46	38,46
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	42,31	32,69	19,23
De acuerdo o muy de acuerdo	34,62	28,85	42,31
Total	100	100	100

Cuadro 11: Distribución de los encuestados según si consideran que se produjeron cambios desde que comenzaron su carrera.

N = 52. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

¿Quién consideras que contribuirá más a algún cambio en tu vida?	N.º	%
Tú	43	81,13
El gobierno nacional	3	5,66
Un grupo de personas	2	3,77
Dios (tu religión)	3	5,66
Tu familia	18	33,96
El gobierno local	1	1,89
Otra persona	2	3,77

Cuadro 12: Distribución de los encuestados según quién consideran que contribuirá más a algún cambio en su vida.
N = 53. Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

a sus opiniones no se ha visto modificada sustancialmente debido a haber iniciado estudios universitarios. Los menores cambios se observan a nivel de las familias, que parecen valorar o no las opiniones de los internos según otros factores que escapan a su inserción en la Universidad. Por otro

lado, es entre los otros privados de libertad que el involucramiento en la Universidad ejerce mayor influencia positiva con relación a la valoración de sus opiniones. Finalmente, si bien la mayoría entiende que la valoración del personal no se vio modificada o cambió para bien, un 8 % de los en-

cuestados entienden que el haber iniciado estudios en la Udelar generó un cambio negativo en la valoración de sus opiniones por parte del personal de la unidad.

Finalmente, consultados acerca de qué actores podrían contribuir a realizar cambios en sus vidas, los encues-

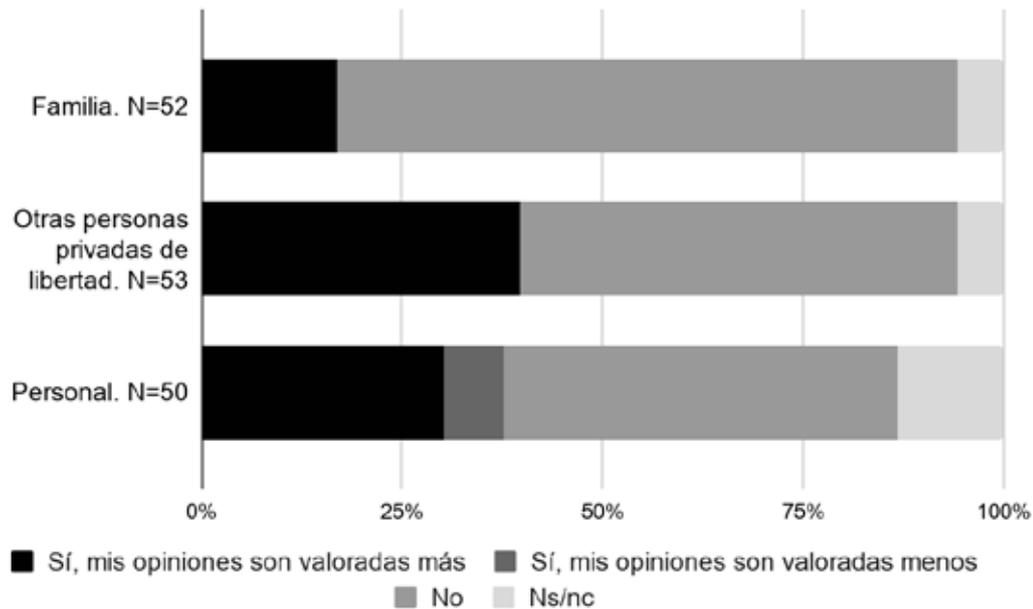


Figura 4: Distribución de los encuestados según si consideran que la valoración de sus opiniones se vio modificada desde que estudian en la Udelar.

Fuente: Elaboración propia con base en datos del censo.

tados consideran que son principalmente ellos mismos quienes tienen capacidad de hacerlo (8 de cada 10). En segundo lugar, se destaca el rol de la familia para la consecución de cambios vitales, mencionada por un 34 % de los encuestados. En tercer lugar, pero logrando apenas la mención de un 6 % de los encuestados, se ubican tanto el gobierno nacional como Dios.

5. Consideraciones finales

El censo permite elaborar consideraciones en al menos tres niveles. En primer lugar, el que refiere a la disponibilidad de información relativa a los estudiantes universitarios privados de libertad. Si bien esta población ha aumentado en los últimos años, en términos absolutos continúa tratándose de un grupo reducido, lo cual permitiría disponer de información válida y confiable respecto de sus perfiles, trayectorias, motivaciones y dificultades. A pesar de que existen diversos instrumentos de recolección de datos que se aplican a este grupo

de estudiantes, la información que tenemos es aún muy escasa y muestra altos grados de fragmentación, tanto entre los distintos registros manejados por la Udelar como con relación a su articulación con los registros del INR. Adicionalmente, la información generada por la Udelar está diseñada para caracterizar las trayectorias educativas de la globalidad del estudiantado. Por ello relega algunas dimensiones que parecen particularmente pertinentes para comprender las necesidades específicas, los intereses puntuales y las dificultades que enfrentan los estudiantes que deciden ingresar o continuar una carrera universitaria en privación de libertad. En este sentido, parece necesario continuar trabajando en la articulación de bases de datos entre Udelar e INR, así como en la elaboración de instrumentos de registro específicos, a los efectos de mejorar las modalidades en las cuales la universidad está dando respuesta a las demandas de enseñanza terciaria por parte de la población reclusa.

En segundo lugar, cabe mencionar diversos aspectos que caracterizan a la

población objeto de estudio. Se observa a partir de la información del censo que los estudiantes universitarios privados de libertad muestran, a priori, un perfil que los diferencia tanto de los estudiantes universitarios que desarrollan sus trayectorias educativas en libertad como del resto de la población penitenciaria. Con relación a la generalidad de la población privada de libertad, entre los estudiantes universitarios se encuentran sobrerrepresentadas las mujeres, las personas de edades más avanzadas, quienes terminaron la formación media antes de estar recluidos, así como quienes logran acceder a plazas laborales.

Los resultados relativos a temas educativos muestran que los estudiantes universitarios en condición de privación de libertad se inclinan principalmente hacia las ciencias sociales y humanas, optando mayoritariamente en la educación secundaria por el bachillerato humanístico y en los estudios universitarios por las carreras del Área Social y Artística. Con relación a las motivaciones específicas para iniciar o retomar sus estudios en

la Udelar, la amplia mayoría resalta cuestiones vocacionales o relativas al interés en la profesión. Recién en un segundo lugar aparecen las consideraciones de índole instrumental, como la redención de pena o a la escasez de otras opciones disponibles. Resulta interesante destacar que 4 de cada 10 estudiantes en privación de libertad consideran que no se habrían inscripto en la Udelar en caso de no estar reclusos. Ello implica un doble desafío para la Universidad: por un lado, continuar desarrollando estrategias que habiliten el acceso y disminuyan la desafiación de las poblaciones más vulnerables que se encuentran en el medio libre. Por otro lado, intensificar su accionar dentro del contexto de privación de libertad en donde la combinación de tres factores —I) la alta tasa de prisionización que tiene nuestro país, II) la estructura juvenil de la población reclusa y III) los avances notorios observados en los últimos años de la enseñanza secundaria en contextos de encierro— hace prever que la demanda por educación terciaria continuará aumentando notablemente en los próximos años. En cuanto a los diversos tipos de actividades universitarias en las que pue-

den involucrarse los estudiantes, resalta la amplia cobertura que tiene el vínculo con tutores estudiantiles (ya sea pertenecientes a los centros de estudiantes, a servicios o a PROGRESA). Sin embargo, hay actividades que están prácticamente vedadas para esta población, en particular aquellas que requieren la presencia física en los servicios en los cuales estudian, dado que es un grupo muy minoritario el que usufructúa salidas transitorias por motivos de estudio. Si bien el acceso a diversos materiales de estudio está bastante extendido en la población, 2 de cada 10 tienen un acceso muy restringido a la comunidad educativa. Por su parte, mientras el acceso a internet parece estar bastante extendido entre estos estudiantes, se observan dificultades específicas en el uso de la plataforma EVA. Para finalizar, un tercer grupo de consideraciones hace referencia a los impactos que la educación terciaria puede llegar a tener en la cotidianidad y en las percepciones de los estudiantes. El acceder a los estudios universitarios no parece haber modificado sustantivamente la valoración de sus opiniones por otros grupos de referencia. La familia es el grupo

que muestra menor modificación de sus valoraciones ante el nuevo estatus de estudiante universitario. Sin embargo, se observa que tanto entre las otras personas privadas de libertad como entre el personal de la unidad el hecho de ingresar a los estudios terciarios ha implicado, en términos generales, un cambio positivo en la valoración de las opiniones de los estudiantes. A pesar de ello, un pequeño grupo de encuestados entienden que el haber iniciado sus estudios en la Udelar generó un cambio negativo en la valoración de sus opiniones por parte del personal de la unidad. Adicionalmente, se observa que entre los encuestados existe una percepción difundida de que son ellos mismos los principales protagonistas de sus vidas y, por ende, de ellos depende principalmente la posibilidad de realizar un cambio significativo en sus trayectorias vitales. Los vínculos entre estas opiniones y el hecho de estudiar en la Universidad, es decir, si son quienes tienen una mayor percepción de autoeficacia quienes acceden a estudiar en la Universidad, si la Universidad incrementa los niveles de autoeficacia percibida o si ambas se retroalimen-

tan, es un campo de estudio que queda abierto y que requeriría la realización de estudios longitudinales sobre esta población.

Referencias bibliográficas

- Cantabrana, M., Folgar, L., Pasturino, G., y Rivero, A. (2017). Universidad en cárceles: Experiencias de trabajo desde el Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio y el Programa Integral Metropolitano. En *Derechos Humanos en el Uruguay: Informe 2017*. SERPAJ.
- Comisionado Parlamentario Penitenciario. (2020). Informe 2019. Recuperado de <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos>
- Dirección General de Planeamiento. (2020). *FormA estudiantes: Principales resultados*. Udelar.
- Instituto Nacional de Rehabilitación. (2020). *Misión del Instituto Nacional de Rehabilitación*. Recuperado de <https://inr.minterior.gub.uy/index.php/2016-04-21-16-02-53/2016-05-03-15-01-02>
- Universidad de la República. (2016). Convenio entre la Universidad de la República y el Instituto Nacional de Rehabilitación. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/11325/1/5496%20-%20Instituto%20Nacional%20de%20Rehabilitacion%20%28INR%29.pdf>
- Uruguay. (2005). *Ley 17.897: Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario. Libertad Provisional y Anticipada*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17897-2005>



Reseñas





Del Valle, D. (Comp.). (2020). La universidad latinoamericana hoy: A dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia. (Prólogo Y. Socolovsky). Buenos Aires: IEC-CONADU

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

Esta obra colectiva recoge las ponencias presentadas los días 3 de agosto y 6 de noviembre de 2020 en las jornadas virtuales “Un mapa de la universidad latinoamericana hoy”, organizadas por la Plataforma Regional de Integración Universitaria (PRIU) del Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios de Argentina (CONADU) y la Cátedra UNESCO Universidad e Integración Regional.

El respaldo general de las distintas exposiciones reunidas en la publicación ha sido la reflexión sobre los alcances de los postulados primordiales de la última Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en la ciudad de Córdoba (CRES 2018), para abordar desde una variedad de perspectivas analíticas los nuevos desafíos que plantea la crisis sanitaria provocada por la expansión de la pandemia de covid-19, especialmente a las instituciones universitarias públicas.

La CRES 2018, superando el fuerte influjo de las entidades multilaterales de crédito y de otros organismos internacionales promotores de la anexión del entramado institucional de la educación superior a la lógica de mercado, reafirmó principios básicos progresivamente elaborados en las reuniones análogas desarrolladas antes en La Habana (1996) y Cartagena de Indias (2008), intentando proyectarlos en el escenario notablemente dinámico y cambiante en el que se desenvuelven actualmente las universidades de la región. En esos distintos eventos, en concordancia con las exigencias propias de coyunturas históricas particulares, la finalidad perseguida ha sido siempre promover la mirada introspectiva de las universidades sobre la conformación de los cometidos y prácticas que estructuran sus propias realidades para, con espíritu crítico y propositivo, hacer uso creativo de su autonomía y procesar cambios imprescindibles, aquellos que permitan colocar la problemática de la educación superior en un lugar prioritario de la agenda que concentra los más cruciales debates sobre la elaboración de las posibles alternativas de futuro para los países de la región.

Ese propósito se ha sostenido en la convicción de que el mejoramiento constante de la formación avanzada, de la creación de conocimientos y de su vinculación con las demandas de la sociedad es imprescindible para avanzar en asuntos tales como la transformación productiva de los países, la generación de riqueza, el uso sostenible de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente, el avance en la inclusión y cohesión social, el fortalecimiento de las identidades culturales, la lucha contra la pobreza, el hambre y las enfermedades. Así, desde esa dilatada perspectiva de la responsabilidad social y de los compromisos éticos que deben inducir los alcances deseables de la educación superior, es que se ha jerarquizado la idea de que ella es un derecho humano y un bien público que los Estados deben garantizar frente a todas las políticas dirigidas a su mercantilización y al consiguiente estrechamiento del espacio público del conocimiento.

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

Con ese trasfondo intelectual, más allá de que el libro se confeccionó en un momento muy cercano a la eclosión de la pandemia, los trabajos que se agregan buscan poner en evidencia la importancia de que las universidades públicas afirmen los principios constitutivos de su misión, consoliden sus avances, revisen rigurosamente su funcionamiento, corrijan los desajustes que las afectan y procesen con mentalidad innovadora los replanteamientos fundamentales que les permitan asumir racionalmente los desafíos e incertidumbres que impone la complejidad de la fase histórica actual, ahora marcada por los múltiples significados y consecuencias de la crisis sanitaria.

En el prólogo de la publicación, Yamile Socolovski sostiene que el impacto crítico de la presente pandemia de covid-19 se produce en sociedades profundamente desiguales y que ella agrava y expone carencias conectadas a las eventuales insuficiencias de los servicios de salud, a la precarización de la vida, al desempleo, a la pobreza, al quebranto de los ingresos de las familias y a la dramática expansión de la inseguridad alimentaria, en un marco de fuerte regresión de las actividades económicas en el que el poder empresarial procura amortizar sus pérdidas trasladando los costos al conjunto de la población trabajadora. En ese contexto, subraya que es ineludible la acción del Estado orientada al cuidado de la población y del mundo del trabajo, así como la primordial intensificación de la responsabilidad pública de las universidades, enlazada al imperativo de responder con sus esfuerzos educativos y capacidades de producción del conocimiento a las prioridades sanitarias y sociales impuestas por la pandemia, lo cual es incompatible con las visiones políticas lesivas que han postulado su privatización y condicionamiento a las reglas del mercado.

En acuerdo con esa línea de pensamiento, el planteamiento de Damián del Valle, “La Universidad latinoamericana hoy: Entre la post CRES 2018 y la post pandemia”, apunta a fundamentar la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de un proyecto regional de universidad dotado de empuje transformador, articulado desde la solidaridad y la colaboración internacional, capaz de constituirse en un actor capacitado y potente para enfrentar las profundas circunstancias críticas exteriorizadas o generadas por la pandemia y dispuesto a contribuir al cuestionamiento del modelo de sociedad y civilización imperante. El aporte de Daniela Perrotta, “Covid-19 y universidad: La respuesta argentina y el valor estratégico de la integración en la geopolítica global”, se enfoca en la necesidad de pensar el presente de la educación superior universitaria atendiendo al funcionamiento del sistema internacional y los modelos de producción de conocimientos, considerando que las respuestas de los gobiernos nacionales ante la pandemia han sido desiguales en función de si lo definido como prioritario en cada caso ha sido la protección de la salud de la población o el mantenimiento a ultranza de la estabilidad de la economía, tensión que impacta directamente en las universidades. En línea con esa óptica, se examina la experiencia de las políticas que, con una perspectiva integral de derechos y cuidados, se han procurado aplicar en Argentina frente a la conjugación de las emergencias sanitarias, económicas y sociales que la autora define como una crisis de desarrollo. En ese marco, el estudio pone énfasis en la relevancia que en estas circunstancias apremiantes es necesario asignar a la asociación y complementariedad internacional en el terreno científico, a la convergencia de los organismos universitarios de la región que permita la creación de un provechoso ambiente de interacción académica, articulación institucional y transferencia recíproca de conocimientos.

La exposición de Claudio Suasnábar, “La universidad argentina pre y post pandemia: Un balance de las políticas recientes y los desafíos del nuevo escenario”, propone una revisión de la situación de las universidades argentinas en la coyuntura actual, buscando esclarecer los desafíos más perentorios que enfrenta e incorporando la reflexión sobre las consecuencias de la pandemia global. El texto considera la peculiaridad de esa experiencia con relación al

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

contexto general de las tendencias manifiestas en la orientación del Estado a lo largo del ciclo reciente de la política local. Particularmente el influjo que ha tenido la crisis sanitaria en el marcado incremento de la presencia estatal mediante la movilización de estructuras, servicios y recursos públicos, con el objetivo no solo de intentar garantizar las prestaciones esenciales en el ámbito de la salud, sino también buscando ofrecer garantías básicas de atención y ayuda a las personas ante el incremento de la desigualdad social, la exclusión y la pobreza. Con ese encuadre, el trabajo hilvana un conjunto de consideraciones sobre los postulados de la CRES 2018 incumplidos, las circunstancias reales de las entidades universitarias y sus nuevas oportunidades de procesar un reforzamiento de las capacidades institucionales que favorezcan una recomposición de los vínculos con la sociedad.

La contribución de Denise Leite, “Trazando mapas para pensar los regionalismos y la integración universitaria: ¿Puede la pandemia generar proximidad?”, aporta una disquisición crítica sobre el rumbo de los procesos de asociación y colaboración de las instituciones de educación superior en el continente. La autora recalca las dificultades que enfrentan los sistemas de educación superior latinoamericanos y caribeños para establecer espacios de integración duraderos como derivado de la implementación de políticas sectoriales de índole neoliberal que han acarreado un contraproducente efecto de inducción a la fragmentación. En particular refiere a los resultados potencialmente desintegradores de los extendidos programas de evaluación universitaria que apuntalan lógicas institucionales puramente competitivas, generan disputas por la ocupación de posiciones superiores en las clasificaciones y contravienen las posibilidades de cooperación solidaria. En el mismo sentido desintegrador se agregan en la actualidad, como consecuencia de la pandemia, el aislamiento de los países, la clausura de las circulaciones transfronterizas y la paralización de muchas acciones de intercambio regional. No obstante, el texto también indica que la emergencia viral puede ser una oportunidad para trascender obstáculos y avanzar en los procesos de integración, en tanto ha implantado un complejo marco facilitador de convergencias colaborativas de carácter regional en torno a los apremiantes problemas sanitarios y sociales que requieren producción de conocimientos competentes en clave de construcción colectiva.

La participación de Célia Caregnato, “Universidad y educación superior en Brasil en el contexto de la pandemia: Desafíos y guerra cultural”, esboza algunas características del escenario educativo de Brasil, donde se identifica una heterogénea oferta de emplazamientos universitarios de naturaleza mayoritariamente privada y un sistema de universidades públicas en el que radica el grueso de las actividades académicas más significativas desarrolladas en el país. Este último sector ha venido padeciendo los embates provenientes del gobierno federal y su existencia ha sido puesta en entredicho por el agresivo discurso de matriz neoliberal imperante, al punto de configurar lo que la autora califica como una verdadera guerra cultural. Sin embargo, encarando los intentos de desacreditar su trabajo, ante la pandemia y la inacción gubernamental, las entidades universitarias públicas han procurado reactivar sus calendarios curriculares con prácticas de enseñanza a distancia y, de un modo especialmente significativo, se han constituido en un recurso esencial para abordar, con el concurso de su muy vigoroso acervo académico y científico, los dramáticos problemas sanitarios y sociales que afectan a la sociedad brasileña.

La comunicación de Carmen Caamaño Morúa, “El contexto costarricense y la educación pública frente a la pandemia y el poder económico”, traza un panorama general de la situación económica y social crítica en la que se encuadra el impacto de la pandemia de covid-19 en Costa Rica, para luego considerar la posición de las instituciones educativas en ese contexto. En particular, analiza la difícil situación que atraviesa la universidad pública en el

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

país a partir del aumento sostenido de los cuestionamientos gubernamentales al sentido de sus funciones académicas, la reducción de recursos presupuestales imprescindibles, el incremento de los intentos de privatización y la promoción de un modelo de universidad corporativa conectada al mundo empresarial. Esta progresión de ataques a la institucionalidad universitaria pública, si bien da continuidad a maniobras políticas neoliberales preexistentes, se ha incentivado de manera crecientemente perniciosa en medio de la crisis sanitaria.

El planteamiento de Freddy Álvarez, “Ir a lo impensable: Una crisis que va mucho más allá de la pandemia y un atisbo de nuevos rumbos posibles”, parte de un enjuiciamiento de los resultados de la CRES 2018 que entiende alejados de las necesidades de procesar cambios ineludibles en la educación superior. Para el autor, las deliberaciones realizadas en ese ámbito concluyeron en una declaración general fundada en criterios avanzados y, contradictoriamente, en un plan de acción tecnocrático e inservible. Ese hecho se inscribiría en la lógica de un proceso civilizatorio negativo, pautado por la creciente desigualdad de las sociedades, la agresión al medio ambiente y la destrucción de la vida colectiva por la incidencia de una mutación tecnopsicótica, derivada de la digitalización generalizada y acrítica de la vida de las personas y de las instituciones, cuestión en el presente agravada por el influjo de la emergencia sanitaria. Considerando esas premisas analíticas, la exposición revisa el debilitamiento que muestra la educación superior de Ecuador en su recorrido reciente.

El trabajo de René Ramírez Gallegos, “Ciencia, artes y conocimientos en América Latina y el Caribe a dos años de la III Conferencia Regional de Educación Superior”, asume como eje organizador la reflexión sobre el tránsito del capitalismo industrial al capitalismo cognitivo, pautado por una dinámica de intercambio desigual de conocimientos a nivel mundial. Dentro de ese desequilibrado proceso global, hoy claramente revelado en el marco de la pandemia, los países de la región no enseñan cambios significativos sino una situación que se caracteriza como de inmovilidad estructural y estrangulamiento cognitivo, con producción científica e innovación tecnológica que se desenvuelven con preocupantes retrasos e insuficiencias. Ese estancamiento es revisado en la exposición atendiendo a la información comparativa internacional sobre publicaciones científicas, registro de patentes y magnitud del conjunto de investigadores activos. En esas circunstancias, como premisa del cambio estructural y el desarrollo, el autor indica que es urgente una mejora sustancial del campo científico y tecnológico, reconociendo la importancia de concebir el dominio autónomo y democrático de la gestión del conocimiento, en todas sus diferentes ramas, como fundamento de su función como bien público y social al servicio del interés general.

Finalmente, en la ponencia de Axel Didriksson, “La universidad infectada”, se plantean una serie de temas que deberían formar parte de la agenda de debates sobre la situación de las universidades en el contexto de la pandemia del covid-19. Lo primero a considerar es que las respuestas a la crisis sanitaria en la región se procesan en un entorno de acentuada crisis económica y ensanchamiento de la desigualdad social que desafía a la enseñanza, la investigación y la innovación que se generan en las universidades. Lo segundo es reparar en el hecho de que el modelo universitario latinoamericano predominante se sustenta en una plataforma profesionalizante y disciplinaria, inadecuada para impactar positivamente con la producción de conocimientos en el abordaje de las múltiples dimensiones sanitarias y sociales de la crisis, las que requieren movilizar perspectivas de estudio interdisciplinario. Lo tercero es tener en cuenta que la apuesta generalizada y forzada a la virtualidad como alternativa a las prácticas académicas convencionales será ineficaz en tanto no se acompañe con un cambio de los modelos pedagógicos, un impulso a la confección de nuevas propuestas curriculares y un mejoramiento sustancial de las competencias digitales de quienes deben cumplir tareas docentes. Lo cuarto

Jorge Landinelli

Universidad de la República,
Uruguay

jorgelandinelli@hotmail.com

es la atención a los problemas de acceso e inclusión cuando en muchos países el uso de las nuevas tecnologías está condicionado por déficits de infraestructura que marginan de las plataformas digitales a contingentes muy importantes de estudiantes. Por último, el autor señala que las difíciles circunstancias que ha impuesto la pandemia pueden ser vistas como una oportunidad provechosa para desarrollar en las universidades nuevos formatos en la hechura organizativa, procesar cambios en la configuración de la investigación y la gestión del conocimiento, así como generar una renovación de la docencia en función de nuevos paradigmas de aprendizaje.

De la apenas indicativa y seguramente insuficiente enunciación de algunos de los contenidos de las contribuciones que se eslabonan en el libro, materializando la convergencia de las diferentes miradas de un grupo destacado de especialistas, puede derivarse la importancia de prestar primordial atención al modo como la pandemia del covid-19 ha impactado en las universidades de la región y, al mismo tiempo, el significado de procesar una revalorización de los alcances que ha tenido la construcción programática que, con un marcado espíritu democrático, fue elaborada en la CRES 2018. Queda claro que las opiniones recopiladas en la publicación se fundamentan en distintas percepciones disciplinarias, en diferentes procedencias y experiencias institucionales, en una variedad de intereses y perspectivas analíticas, pero todas ellas, a su manera y desde su posición, estimulan a la reflexión, expresan preocupaciones compartidas y reafirman un compromiso activo con la defensa de lo universitario y de lo público.

Referencias bibliográficas

Del Valle, D. (Comp.). (2020). *La universidad latinoamericana hoy: A dos años de la CRES 2018 y frente a los desafíos de la pandemia*. Buenos Aires: PRIU/IEC-CONADU.

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).

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

