

InterCambios

Dilemas y transiciones de la Educación Superior

InterCambios

Enfoque y alcance

La revista Inter-Cambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior (ISSN 2301-0118, E-ISSN 2301-0126) es una publicación gratuita (no cobra costos ni por el envío ni por el procesamiento de los artículos), arbitrada, de libre acceso y de edición semestral que aborda temáticas y problemas de la educación superior.

Pensada, inicialmente, en formato digital, se propone:

- Dar cuenta al colectivo docente interesado en la problemática de la educación superior de su estado de situación, 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.

InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior contribuye a la democratización del conocimiento. Esta función se asienta en la aplicación de la licencia internacional de atribuciones comunes creativas (CC Atribución 4.0 Internacional).

Bajo esta licencia, los autores retienen la propiedad de copyright de los artículos pero permiten que, sin que medie permiso de autor o editor, cualquier persona descargue y distribuya los artículos publicados en la revista.

Indexación

Está indexada en las bases de **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), **DIALNET** (Hemeroteca de artículos científicos hispanos en Internet), **ROAD** (Directory of Open Access scholarly Resources) y **SciELO** (Scientific Electronic Library On Line)

Política de acceso abierto y licenciamiento

La revista es una publicación gratuita, arbitrada, de libre acceso y de edición semestral que aborda temáticas y problemas de la educación superior.

InterCambios contribuye a la democratización del conocimiento. Esta función se asienta en la aplicación de la licencia internacional de atribuciones comunes creativas (Creative Commons Attribution License). Bajo esta licencia, los autores retienen la propiedad de copyright de los artículos pero permiten que, sin que medie permiso de autor o editor, cualquier persona descargue y distribuya los artículos publicados en la revista.

COMITÉ EDITORIAL

Maestría en Enseñanza Universitaria, Udelar

María Ester Mancebo
Eloísa Bordoli
Gabriel Kaplún
Mercedes Collazo
Gabriel Errandonea

Maestría en Psicología y Educación, Udelar

Gabriela Prieto
Sandra Carbajal

Maestría en Educación y Extensión Rural, Udelar

José Passarini
Humberto Tomassino

Maestría en Teorías y Prácticas en Educación, Udelar

Andrea Díaz

Consejo de Formación en Educación

Presidente

Prof. Víctor Pizzichillo Hermín

Consejera

Prof. Mtra. Ma. del Carmen dos Santos Farías

Consejera

Lic. Patricia Revello Silveira

Consejera

Docente Mtra. Prof. Rita Mariel Cabrera Cabrera

Consejera Estudiantil

Prof. Yamila Araujo

COMITÉ CIENTÍFICO

Argentina	Adriana Chiroleu Alicia Camilloni Claudia Filkenstein Elisa Lucarelli Fernanda Saforcada Mariana Maggio	Universidad de Rosario Universidad de Buenos Aires Universidad de Buenos Aires Universidad de Buenos Aires CLACSO Universidad de Buenos Aires
Brasil	Mabel da Cunha Marilia Morosini	UNISINOS PUCRS
Colombia	Xiomara Zarur,	ASCUN
Cuba	Francisco López Segrera,	GUNI
España	Fernando Hernández Juana Sancho	Universidad de Barcelona Universidad de Barcelona
Uruguay	Eloisa Bordoli María Esther Mancebo Nicolás Bentancur Reto Bertoni	ANEP-Udelar Udelar Udelar Udelar

EQUIPO EDITOR RESPONSABLE

Carolina Cabrera, Nancy Peré y Diego Amarilla, CSE-Udelar

Estela Castillo, Pro Rectora de Enseñanza, CSE-Udelar

Lugar de edición:

Campus Universitario "Luisi Janicki"
Alberto Lasplaces 1620, Montevideo - Uruguay

Teléfono: (598) 24008393

Interno de Secretaría: 10101 y 10102

Email: comunicacion@cse.udelar.edu.uy

Web: <https://www.cse.udelar.edu.uy>

EQUIPO TÉCNICO

Diseño gráfico: Levy Apolinar, Uruguay

Markup: Noelia Techera - Universidad de la República, Uruguay

Corrección de estilo: María Lila Ltaif, Uruguay

Mantenimiento informático: Seciu, Universidad de la República, Uruguay

Créditos:

Fotografías: Stock FreePik, Deposit, EnvatoElements.

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

Investigaciones y Experiencias

- Estrategias de orgainformación participativa para desarrollar el proceso de la expresión oral en estudiantes 11
Cecilia del Pilar Gómez-Hermoza, Vilma Amalia Vilca-Cáceres, Bryam Alejandro Colán-Hernández, Rafael Romero-Carazas.
- Rezago estudiantil tardío en la carrera de obstetra partera/o 21
Sofía Ramos Duarte y Eliana Martínez Romero.
- Universidad actual y el modelo de alineamiento constructivo 31
Aimara Rodríguez Fernández, Armenio Pérez Martínez. .
- Gramática de las emociones de la docencia universitaria en tres universidades públicas regionales chilenas durante la pandemia de covid-19 41
Patricia Castañeda Meneses.
- Polimedias: objetos de aprendizaje en bioquímica veterinaria 51
Cecilia López, Juan Pablo Damián. Claudia Borlido. José Passarini, Marcelo Rodríguez Piñón.

Resúmenes de tesis

- Aportes académicos e institucionales que justifican una propuesta de criterios e indicadores para la autoevaluación institucional del Programa Integral Metropolitano de la Udelar 63
Juan Caggiani
- Territorio virtual del Taller de Diseño: la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (Udelar) durante la pandemia de la covid-19 65
Beatriz Fernández Cordano
- Trayectorias académicas en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República de estudiantes provenientes de institutos de la Dirección General de Educación Técnico Profesional 67
Alejandro Varesi
- Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral: los casos de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República 69
Natalia Lafourcade

Reseñas

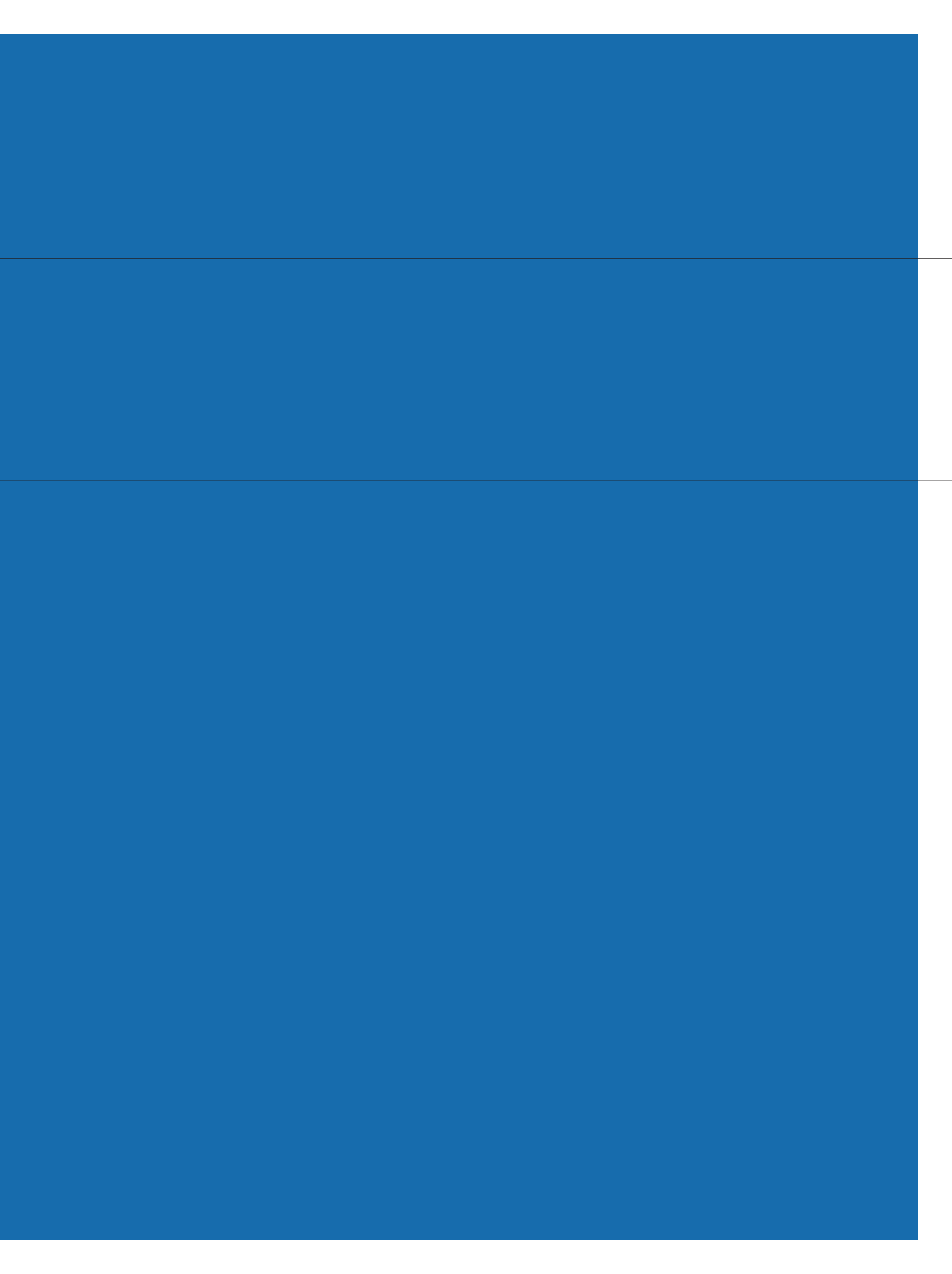
Alché, M., y Naishtat, B. (2023). *Puan* La universidad en plano secuencial
Juan A. Queijo Olano.

75





Investigaciones y experiencias





Estrategias de organización participativa para desarrollar el proceso de la expresión oral en estudiantes¹

Participatory organization strategies to develop the process of oral expression in students

Estratégias de formação oral participativa para desenvolver o processo de expressão oral nos estudantes

Cecilia del Pilar Gómez-Hermoza.
ORCID: 0000-0002-1338-1645¹

Vilma Amalia Vilca-Cáceres.
ORCID: 0000-0002-0894-4335²

Bryam Alejandro Colán-Hernández.
ORCID: 0000-0003-1976-9859³

Rafael Romero-Carazas.
ORCID: 0000-0001-8909-7782⁴

¹ Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Contacto:
cecilia.gomez@unmsm.edu.pe

² Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú.

Contacto: Vilca.v@gmail.com

³ Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Contacto:
07060082@unmsm.edu.pe

⁴ Escuela Militar de Ingeniería, Bolivia.

Contacto: rafael.romero@upeu.edu.pe

Recibido: 27-03-23

Aceptado: 17-3-23

Resumen

El siguiente artículo tiene como objetivo el análisis teórico de la organización de la información para desarrollar el proceso de la expresión oral en estudiantes del curso de francés para la traducción en una universidad. Se examinaron veinticinco publicaciones (n=25) mediante una técnica basada en el análisis de contenido recuperadas de varias bases de datos (Scopus, Scielo, Web of Science, Google Scholar), de acuerdo con los criterios de inclusión establecidos. El análisis bibliográfico permitió discernir las perspectivas sobre la transformación de los datos en información, combinado con el razonamiento abstracto para generar conocimientos. Se concluye que estas estrategias aportan al perfeccionamiento de la expresión oral en cuanto a pronunciación, gramática, léxico, y se observa una mejora de los estudiantes del curso de francés.

Palabras clave: organización de información, expresión oral, estudiantes, curso de francés.

Abstract

The following article aims at the theoretical analysis of the organization of information to develop the process of oral expression in students of the French for translation course at a university. Twenty-five publications (n=25) were examined using a technique based on content analysis retrieved from several databases (Scopus, Scielo, Web of Science, Google Scholar), according to the established inclusion criteria. The bibliographic analysis made it possible to discern perspectives on the transformation of data into information, combined with abstract reasoning to generate knowledge. It is concluded that these strategies contribute to the improvement of oral expression in terms of pronunciation, grammar, lexis, observing an improvement in the students of the French course.

Keywords: information organization, oral expression, students, French course.

Resumo

O artigo seguinte visa a análise teórica da organização da informação para desenvolver o processo de expressão oral em estudantes do curso de francês para tradução numa universidade. Vinte e cinco publicações ($n=25$) foram examinadas utilizando uma técnica baseada na análise de conteúdos recuperados de várias bases de dados (Scopus, Scielo, Web of Science, Google Scholar), de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos. A análise bibliográfica permitiu discernir perspectivas sobre a transformação de dados em informação, combinada com raciocínios abstratos para gerar conhecimento. Conclui-se que estas estratégias contribuem para a melhoria da expressão oral em termos de pronúncia, gramática, léxis, observando uma melhoria dos alunos do curso de francês.

Palavras-chave: organização de informação, expressão oral, estudantes, curso de francês.

Introducción

En todas las culturas a lo largo de la historia, los individuos se han esforzado por aprender más sobre su entorno y cómo encajan en el mundo social y físico más amplio. Esto es el resultado de la motivación intrínseca del ser humano para buscar una interpretación o comprensión del mundo que lo rodea. Sin embargo, en las formas modernas de organización social ha adquirido un significado y una importancia que trasciende su propósito original (Arenas, 2017). El conocimiento se ha vuelto mucho más valioso para las instituciones en los últimos años, gracias al auge de la llamada sociedad de la información y la nueva economía basada en el conocimiento (Martínez, 2019).

El propósito de las distintas estrategias de organización de la información (organización de la información), como el resumen, el epígrafe, el subrayado, los mapas conceptuales, el esquema y los cuadros sinópticos, es ayudar al usuario a incorporar más fácilmente los datos a su marco cognitivo actual (Manrique, 2020). Dado que el fin del acceso a la información no es tanto encontrar la forma más eficiente de clasificar y archivar la información, sino averiguar cómo conseguir exactamente lo que se necesita con el menor esfuerzo posible, se supone que los datos relevantes ya han sido procesados, ya sea por comprensión humana o por un sistema de procesamiento automatizado (Gallegos et al., 2017).

La gestión de la información, según la definición de Manso (2008), es el proceso a través del cual una organización recoge, organiza, almacena y posteriormente recupera los datos que genera o recibe de forma que facilite su crecimiento y expansión. Es posible imaginar un número infinito de estrategias de enseñanza-aprendizaje que pueden ayudar tanto a los instructores como a los estudiantes a obtener mejores resultados en el aula, al permitirles probar varios enfoques y decantarse por el que mejor facilite la retención y la aplicación de un determinado conjunto de conocimientos (Barzaga et al., 2019).

Por otra parte, la comunicación oral que se realiza mediante el uso del lenguaje hablado, como las anécdotas, es un fenómeno que se produce de forma natural, para transmitir sentimientos, esperanzas, estados de ánimo, cuestiones personales y puntos de vista sobre una extensa gama de temáticas (Mounkoro y Herrera, 2021). La conversación es, por definición, la forma de expresión oral más común entre los seres humanos y desempeña un papel crucial en muchas formas de interacción humana y en la vida cotidiana (Marcos y Garrán, 2017).

El término *competencia oral* se refiere a un conjunto más amplio de habilidades que solo las relativas al lenguaje. La competencia oral es la habilidad lingüística asociada a la creación del discurso oral e incluye la fluidez en la pronunciación, el léxico, la gramática de la lengua meta y la familiaridad con las convenciones sociocultura-

les y pragmáticas (Níkleva y López-García, 2019). Asimismo, se destaca la necesidad de centrarse en las habilidades orales de los alumnos cuando estudian una segunda lengua. Esto se debe a la dependencia que tienen los estudiantes de la comunicación oral cuando sortean los obstáculos de la sociedad del conocimiento (Níkleva y López-García, 2019; Oxford, 1990). Los traductores e intérpretes deben tener un excelente dominio no solo de su propio idioma, sino también de los idiomas a los que traducen e interpretan. Además, que se domine un idioma en determinado momento no significa que se lo seguirá dominando a lo largo de la vida profesional (Tolentino, 2021). Las lenguas evolucionan con el tiempo, por ello es importante considerar el aprendizaje de idiomas como un proceso continuo, incluso después de haber alcanzado un alto nivel de competencia (Bárceña, 2020).

Gracias a la amplitud y profundidad de las habilidades e información que adquieren, los estudiantes que se especializan en traducción e interpretación son capaces de mantener un alto nivel de competencia lingüística a lo largo de sus estudios (Ortiz, 2020). Pero esto no siempre es evidente para los traductores e intérpretes en activo, que a veces acaban especializándose en un solo tema o idioma y empiezan a sentir que sus conocimientos se reducen por no haberlos utilizado en un tiempo. Si se toman en serio su carrera profesional, los traductores e intérpretes deben seguir ampliando

sus horizontes lingüísticos y geográficos para poder aprovechar todas las oportunidades que ofrece el mercado laboral (Argandoña et al., 2017).

El traductor que trabaja en lenguas como el español y el francés en campos con un alto nivel de cambio terminológico tendrá que saber cuándo debe utilizar una traducción literal, cuándo debe conservar el término en la lengua de destino y cuándo debe desempeñar el papel de terminólogo creando un término completamente nuevo (Cervantes y Landa, 2019; Hostein, 2019). Como aspecto fundamental del trabajo del traductor o del intérprete, la competencia lingüística se destaca con frecuencia en los distintos modelos de competencia traductora que se han desarrollado hasta ahora. Por lo tanto, es importante destacar el significado de la competencia traductora como la capacidad de traducir eficazmente, que incluye la información, las habilidades y las actitudes (Ortiz, 2020). La competencia tanto lingüística como comunicativa se valora en el estudio de la lingüística aplicada.

En ese orden de ideas, la competencia oral, por lo que sabemos, es la posesión de todos los recursos lingüísticos y comunicativos precisos para llevar a cabo con éxito un trabajo que requiera el uso de la lengua oral (Urrego, 2020). Para ello, es necesario dominar una amplia gama de habilidades lingüísticas y no lingüísticas, que incluyen, entre otras, las siguientes: vocabulario, sintaxis, coherencia, pronunciación, interacción y cohesión (Cruz, 2020; Saras, 2020). Para ser gramaticalmente competente, hay que conocer y respetar las reglas de una lengua determinada.

De acuerdo con los datos, la temática se ha planteado como un problema que merece la pena investigar. El objetivo de este artículo es inspeccionar los hallazgos de varias investigaciones para analizar teóricamente las estrategias de organización de la información (organización) a fin de desarrollar la expresión oral en estudiantes del curso de francés para la traducción en una universidad privada.

Metodología

Según Codina (2020), esta revisión bibliográfica revela la importancia de un tema específico y los artículos subyacentes publicados anteriormente, acumulando todos los datos que satisfacen los parámetros de elegibilidad establecidos para orientar el tema de estudio científico (Sobrido y Rumbo-Prieto, 2018). Este estudio utiliza el análisis de contenido (Berelson, 1952), una metodología para presentar un relato sistemático de los enunciados de un sujeto, analizando teóricamente la organización de la información para desarrollar la expresión oral en estudiantes del curso de francés para la traducción en una universidad.

Se utilizaron palabras clave para acotar el conjunto de datos disponible con el fin de recuperar los artículos más pertinentes de las bases de datos (Granda et al., 2003), como: a) Scopus, b) Web of Science - WoS, c) Scielo y d) Google Académico, lo cual permitió identificar un total de trescientos cinco artículos (n=305). Fue importante reducir las bases de datos a solo aquellas que cumplieran con los criterios especificados (Flick, 2012; Herbas y

Rocha, 2018): a) artículos científicos originales o de revisión, b) publicados en español o inglés, c) delimitación temporal en los últimos nueve años (2014-2022), d) documentos citables. Los trabajos excluidos fueron: a) disertaciones de grado, b) en un idioma que no fuese español o inglés y c) fuera del rango de tiempo establecido. Todo ello condujo a la selección de veinticinco (n=25) publicaciones.

Procesamiento de la información

Asimismo, a través de la metodología de registro bibliográfico se recolectó y estandarizó el contenido textual, según Casasola (2014). A continuación, se examinaron los registros en busca de información relevante para la definición de unidades de análisis. Después de la identificación, se aplicó el enfoque de categorización señalado por Chávez y Martínez (2021), que se basó en la elaboración de unidades de significado y categorías analíticas. Por último, los datos se integraron y presentaron utilizando el enfoque de triangulación de Okuda y Gómez-Restrepo (2005) para comparar el estudio del autor, la literatura y las investigaciones adicionales que amplían el punto de vista analítico.

Resultados

La siguiente tabla muestra los trabajos que fueron objeto de estudio para esta revisión bibliográfica y detalla los 25 artículos que fueron elegidos o considerados para esta evaluación.

Tabla 1: Matriz de artículos considerados para la revisión

Año	Autor(es)	Título
2019	Cervantes y Landa	Percepciones de estudiantes sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la producción oral en francés, nivel A2 del MCER
2015	Suárez et al.	La gestión de la información: herramienta esencial para el desarrollo de habilidades en la comunidad estudiantil universitaria
2019	Moré et al.	El desarrollo de las habilidades de la expresión oral desde el currículo integrado
2020	Urrego	Fortalecimiento de competencias comunicativas en expresión oral en el contexto universitario
2020	Ortiz	Factores que intervienen en la adquisición de la competencia traductora: el caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana
2022	López et al.	Ejercicios para fortalecer la expresión oral en estudiantes de la universidad médica de Granma
2021	Moukoro y Herrera	Diagnóstico de las dificultades de la expresión oral de los estudiantes de nivel B1 de la Alianza Francesa de San Luis Potosí, México
2015	Troitiño y Hernández	Propuesta de actividades para el desarrollo de la expresión oral en inglés en la Escuela de Energía y Minas
2016	Montañés	El desarrollo de la expresión oral en programas de auxiliares de conversación en Martinica: una propuesta didáctica
2021	Asensio	Desarrollo de la expresión oral en FLE: la francofonía y las TIC
2020	Cruz	Expresión oral: una problemática por abordar
2014	Kuok-Wa	Estrategias didácticas mediadas con TIC en curso de expresión oral francesa
2017	Araujo	Oral activities with AN information Gap to Developing Speaking Skills in a Foreign Language
2020	Mamani	La comunicación oral en el idioma inglés: la construcción de una revisión teórica
2017	Ferro et al.	Programa "Oral Expression en the classroom" para el desarrollo de la expresión y comprensión oral del idioma inglés
2020	Pramuniati	Development of Web-Based French Language Learning Media on Réception Écrite Courses
2016	Casanova y Roldán	Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media
2017	Marcos y Garrán	La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral
2019	Hostein	La didáctica de la enseñanza del idioma francés como lengua extranjera
2017	Trofimovich et al.	Development of Second Language French Oral Skills in an Instructed Setting: A Focus on Speech Ratings
2019	Barzaga et al.	Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas
2020	Saras	Estrategias pedagógicas para desarrollar la capacidad de expresión oral
2018	Rodríguez y Pinto	Modelo de uso de información para la toma de decisiones estratégicas en organizaciones de información
2020	Akanbi y Kezie-Osuagwu	Improving Learners' Oral Proficiency in French Through the Communicative Approach: Colleges of Education in Oyo in Focus
2021	Aguilera et al.	El aprendizaje basado en tareas en la expresión oral del idioma inglés al nivel intermedio equivalente a un B1

El análisis de los documentos permite ahora confirmar que las investigaciones avanzan de forma constante desde 2014. En consecuencia, se puede deducir que se trata de un tema de investigación actual y de interés para el Estado. Según estas evaluaciones, los años 2017 y 2020 muestran el mayor potencial de expansión en estos análisis. En tal virtud, se procede a establecer la discriminación teórica de los condensados conglomerados en la tabla anterior.

Discusión

La organización de la información para desarrollar la expresión oral se ha transformado en una temática relevante para diferentes investigadores. Al respecto, las investigaciones se fundamentan en las últimas tendencias de los procesos de expresión oral en estudiantes para la traducción. Marcos y Garrán (2017) manifiestan que como parte de la estructura de gestión de los centros, el personal docente debe proveer a los estudiantes de los conocimientos, las destrezas, las habilidades y la información que necesitan para desarrollar estrategias que promuevan la expresión oral. Barzaga et al. (2019) afirman que la intención principal de la gestión de la información es ayudar a las instituciones de enseñanza superior a funcionar sin problemas, adquirir nuevos conocimientos y adaptarse a las circunstancias cambiantes mediante la estructuración sistemática y la aplicación eficaz de sus numerosos recursos de información.

Por otra parte, Rodríguez y Pinto (2018) señalan la importancia de destacar que la primera etapa de la gestión del conocimiento y de la información, que tiene lugar en el ámbito de las organizaciones educativas, tiene como resultado la generación de conocimiento. Asimismo, las actividades que componen el ciclo de vida de la información son las siguientes: deter-

minar las necesidades que hay que satisfacer, localizar y adquirir los recursos pertinentes, organizar y almacenar los datos pertinentes, desarrollar, distribuir y utilizar los servicios.

Suárez et al. (2015) señalan que la organización de la información es una herramienta eficaz e indispensable de la administración educativa que puede utilizarse para facilitar la gestión de la comprensión para la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias dentro de la entidad educativa. En ese sentido, se ponen de manifiesto la importancia crítica de cultivar responsables educativos altamente competentes en la toma de decisiones y que, independientemente de la profundidad de sus conocimientos, dominen los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para la prevención, la planificación, la integración, el liderazgo, la organización y el control.

Por otra parte, Moré et al. (2019) manifiestan que existen cuatro áreas distintas que deben desarrollarse para dominar una nueva lengua: dos habilidades de producción (oral y escrita) y dos habilidades lingüísticas (escucha y comprensión). Asimismo, el manejo de la capacidad de la expresión oral con eficacia es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes por tres razones principales: en primer lugar, es a través de la expresión oral que se transmiten, evalúan y difunden los conocimientos; en segundo lugar, sirve de puente entre las personas, y, en tercer lugar, es un medio de educación (Saras, 2020).

En ese orden de ideas, Montañés (2016) señala que, bajo la dirección de un profesor, la expresión oral de un estudiante se desarrolla a medida que aplica diversas técnicas de grupo a una variedad de contextos de comunicación. Estos contextos incluyen el aprendizaje del uso de registros lingüísticos apropiados, reglas de etiqueta e interacción, comunicación con propósito, emisión oral y organización relacionada del mensaje. Asi-

mismo, según Cruz (2020), para promover la espontaneidad y el pensamiento crítico en cualquier contexto de grupo, los alumnos deben superar primero las actitudes negativas que ahogan su desarrollo natural como comunicadores y contar con espacios de reflexión sobre la interacción social, la autoevaluación frecuente de su papel socializador, la adaptabilidad en las estrategias de interacción, etc.

Cervantes y Landa (2019) coinciden en que, como ocurre con cualquier otra lengua, la base de la enseñanza del francés como lengua extranjera es la creencia de que los alumnos necesitan desarrollar un conjunto de habilidades antes de poder utilizar la lengua de forma competente en situaciones sociales. Consecuentemente, los alumnos adquieren la lengua mediante la participación en actividades lingüísticas (receptivas y productivas) que facilitan la realización de tareas de expresión oral.

Según Urrego (2020), puede ser difícil para un profesor conseguir que sus alumnos se abran, por lo que es inteligente utilizar métodos y ejercicios específicos para hacerlos hablar. Sin embargo, existen métodos que animan a los alumnos a interesarse por determinados temas, despiertan su motivación y proporcionan un espacio determinado para que se expresen (Araujo, 2017). También hay que tener en cuenta que los alumnos de hoy pueden opinar sobre una extensa gama de temas gracias a la amplia disponibilidad de información a través de los medios electrónicos (Aguilera et al., 2021).

Por otra parte, López et al. (2022) señalan que existen diversos métodos (discusión, debate, modelado de frases, exposición oral y preguntas) para mejorar la producción oral en los distintos niveles de la adquisición de una segunda lengua. Además, Troitiño y Hernández (2015) afirman que no se puede elegir la mejor opción sin tener en cuenta un amplio abanico

de circunstancias, como los métodos de enseñanza favoritos de los alumnos, el tamaño de la clase, la edad de los estudiantes, la disponibilidad de las tecnologías pertinentes, etc.

Por lo tanto, en el contexto actual, cada vez más globalizado y especializado, en el que la educación de la próxima generación debe cumplir unos estándares de calidad más estrictos para poder competir en un mercado laboral ajustado, la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas orales eficaces ha crecido como una cuestión educativa apremiante, que requiere investigación, análisis y el desarrollo de un enfoque pedagógico rentable que pueda aplicarse en una variedad de entornos académicos (Asensio, 2021; Casanova y Roldán, 2016).

Asimismo, Hostein (2019) se ha adentrado en el ámbito de la expresión oral en su afán por mejorar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, y ha realizado aportaciones teóricas y prácticas únicas al debate sobre la competencia oral y su relación con otras facetas del repertorio lingüístico francés.

En lo que respecta a la formación de los traductores, es importante salvar las distancias entre la instrucción en el aula, la investigación académica y la práctica profesional; debemos ser capaces de poner en práctica el concepto de que los traductores se beneficiarán y recibirán una formación profesional adecuada si, y solo si, esa formación salva con éxito la distancia entre las esferas académica y empresarial/laboral, tomando en consideración el uso de los datos del mercado para reformar los enfoques pedagógicos y actualizar el corpus de textos

utilizados para aplicarlos (Ferro et al., 2017; Ortiz, 2020).

Consecuentemente, el aprendizaje de un segundo idioma es cada vez más importante no solo en los campos en los que los conocimientos lingüísticos son esenciales, como el que nos ocupa, sino también en muchos otros (Akanbi y Kezie-Osuagwu, 2020). Esto se debe a que ahora vivimos en un mundo cada vez más globalizado en el que la capacidad de comunicarse en un idioma extranjero se está convirtiendo más en una necesidad que en una ventaja en el mercado laboral (Trofimovich et al., 2017).

Para que los estudiantes se sientan más cómodos hablando en francés, las actividades que se ofrecen deben exponerlos a entornos de comunicación auténticos y relevantes para sus propios intereses y experiencias (Mounkoro y Herrera, 2021). El propósito es hacer que las conversaciones en lengua extranjera sean lo más realistas posible para ayudarlos a captar las estrategias lingüísticas y los matices de la lengua meta (Kuok-Wa, 2014). En síntesis, estos ejercicios permiten a los estudiantes obtener confianza y entusiasmo en el uso de la lengua, reproduciendo patrones de comunicación del mundo real en un entorno de clase mediante la promoción de actividades participativas y realistas (Pramuniati, 2020). Además, reciben temas actualizados y relevantes relacionados con su perfil, tomando en consideración sus necesidades de estudio, para ayudarlos a perfeccionar sus habilidades de expresión oral utilizando métodos de organización de la información, como exposiciones, debates y escenarios de diálogo, entre otros (Mamani, 2020).

Conclusiones

Las estrategias de organización de información, tal como se evidencia en la presente revisión bibliográfica, contribuyen al desarrollo del proceso de expresión oral en estudiantes del curso de francés. Si bien es cierto que, para que los datos se transformen en información y luego en conocimiento que pueda ser utilizado, debe tener lugar un proceso cognitivo de apropiación que transforme los datos brutos en información utilizable que puede emplearse de forma innovadora junto con el razonamiento abstracto para proporcionar conocimientos organizativos útiles para su aplicación en el espacio académico. El principal medio de contacto humano es la expresión oral porque requiere el dominio de una amplia gama de habilidades, como la gramática, el léxico, la pragmática, la pronunciación y el contenido sociocultural; esta es crucial en el ámbito educativo porque sirve de base para la planificación, la ejecución y la evaluación de todas las actividades pedagógicas. Aunado a ello, los ejercicios de expresión oral deben diferenciarse en función del nivel de competencia y experiencia de cada uno de los alumnos y, al mismo tiempo, conectan con lo que están aprendiendo en clase. Además, con la preparación adecuada, los docentes pueden ser un modelo de comunicación eficaz para los alumnos y fomentar el crecimiento del vocabulario de francés. Por otra parte, se recomienda a las instituciones universitarias idear sistemas para identificar a los alumnos que necesitan ayuda complementaria para la articulación y el desarrollo de la expresión oral del curso.

Referencias bibliográficas

- Aguilera Saborit, G., Olivero Herrera, M., y Fiol Cuenca, A. (2021). El aprendizaje basado en tareas en la expresión oral del idioma inglés al nivel intermedio equivalente a un B1. *Revista Científica del Amazonas*, 4(7), 29-39. <https://doi.org/10.34069/RA/2021.7.03>
- Akanbi, B., y Kezie-Osuagwu, C. (2020). Improving Learners' Oral Proficiency in French through the Communicative Approach: Colleges of Education in Oyo in Focus. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(1), 55-62. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1248107>
- Araujo Portugal, J. C. (2017). Oral Activities with an Information Gap to Developing Speaking Skills in a Foreign Language. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a03>
- Arenas, E. (2017). Estrategias de estilos de aprendizaje de estudiantes: Proceso de validación. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 224-237. Recuperado de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422017000100224
- Argandoña, A., Martínez, Z., y Silupu, D. (2017). Exploración sobre la inserción laboral de los intérpretes en el mercado peruano. *Mutatis Mutandis*, 10(2), 74-101. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/328374>
- Asensio, M. (2021). Desarrollo de la expresión oral en la FLE: la Francofonía y las TIC. *Anales de Filología Francesa*, (29), 53-73. <https://doi.org/10.6018/analesff.481831>
- Bárcena, E. (2020). Hacia un nuevo paradigma de aprendizaje de segundas lenguas móvil, abierto y social. *Propósito y Representaciones*, 8(1). Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992020000200019&script=sci_arttext
- Barzaga, O., Vélez, H., Nevárez, J., y Arroyo, M. (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 120-130. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/280/28059953010/html/>
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Edited by F. P. Glencoe III.
- Casanova, R., y Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos*, (49), 41-55. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42nespecial/art05.pdf>
- Casasola, W. (2014). *La investigación documental para elaborar un ensayo académico*. Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Costa Rica.
- Cervantes, F., y Landa, A. (2019). Percepciones de estudiantes sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la producción oral en francés, nivel A2 del MCER. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 6(12). Recuperado de <https://www.cdhis.org.mx/index.php/CAGL/article/view/141>
- Chávez, Z., y Martínez, H. (2021). Gestión del conocimiento, creatividad e innovación en la educación universitaria venezolana. *Negotium*, 16(48), 5-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7984402>
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Cruz, D. (2020). Expresión oral: Una problemática por abordar. *SCIENDO*, 23(4), 293-298. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.035>
- Ferro, D. R., Del Pozo, E. G., y Saboya, N. (2017). Programa "Oral expression in the classroom" para el desarrollo de la expresión y comprensión oral del idioma inglés. *Revista de Investigación Apuntes Universitario*, 7(2), 1-10. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467652767002>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Gallegos, M., Peralta, C., y Guerrero, W. (2017). Utilidad de los gestores bibliográficos en la organización de la información para fines investigativos. *Formación Universitaria*, 10(5), 77-87. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000500009
- Granda, J., García, F., y Callo, L. (2003). Importancia de las palabras clave en las búsquedas bibliográficas. *Revista Española de Salud Pública*, 77(6), 765-767. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272003000600010&lng=es&nrm=iso
- Herbas, B., y Rocha, E. (2018). Metodología científica para la realización de investigaciones de mercado e investigaciones sociales cuantitativas. *Perspectivas*, (42), 123-160. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/pdf/rp/n42/n42_a06.pdf
- Hostein, N. (2019). La didáctica de la enseñanza del idioma francés como lengua extranjera. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(11). Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/792>
- Kuok-Wa, C. (2014). Estrategias didácticas mediadas con TIC en un curso de expresión oral francesa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-30. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a07v14n2.pdf>
- López Barrero, Y., Tamayo, M., Agüero, C., Domínguez, A., y Rodríguez, K. (2022). Ejercicios para fortalecer la expresión oral en estudiantes de la universidad médica de Granma. *EDUMECENTRO*, 14. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742022000100044

- Mamani Quispe, M. (2020). La comunicación oral en el idioma inglés: La construcción de una revisión teórica. *Paidagogogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 2(1), 26–40. <https://doi.org/10.52936/p.v2i1.24>
- Manrique, M. (2020). Tipología de procesos cognitivos: Una herramienta para el análisis de situaciones de enseñanza. *Educación*, 29(57), 163–185. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032020000200163&script=sci_arttext
- Manso Rodríguez, R. A. (2008). Referencia virtual: Un enfoque desde las dimensiones asociadas a la gestión de información. *Ciencias de la Información*, 39(2), 59–68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181421632006>
- Marcos Garrán, S., y Garrán Antolínez, M. L. (2017). La comunicación oral: Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, (21), 47–66. <https://doi.org/10.24197/ogigia.21.2017.47-66>
- Martínez, O. (2019). El papel del conocimiento en las organizaciones productivas: Aspectos teóricos y reflexiones. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 412–422. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.430>
- Montañés, M. (2016). El Desarrollo de la expresión oral en programas de auxiliares de conversación en Martinica: Una propuesta didáctica. *Biblioteca virtual redELE*, (17), 1–87. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/128064>
- Moré, A., Moré, M., y Rojas, M. (2019). El desarrollo de las habilidades de la expresión oral, desde el currículo integrado. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1(33), 1–24. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1687>
- Moukoro, I., y Herrera Meza, S. R. (2021). Diagnóstico de las dificultades de la expresión oral de los estudiantes de nivel B1 de la Alianza Francesa de San Luis Potosí/México. *Apuntes Universitarios*, 11(2), 214–233. <https://doi.org/10.17162/au.v11i2.650>
- Níkleva, D. G., y López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en educación primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9–32. <https://doi.org/10.6018/educatio.399141>
- Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Ortiz Lovillo, M. (2020). Factores que intervienen en la adquisición de la competencia traductora: El caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana. *Acta Universitaria*, 29. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-62662019000100188
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Pramuniati, I. (2020). Development of Web-Based French Language Learning Media on Réception Écrite Courses. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(6), 537–553. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/279/27964115050/html/>
- Rodríguez, Y., y Pinto, M. (2018). Modelo de uso de información para la toma de decisiones estratégicas en organizaciones de información. *Transinformação*, 30(1), 51–64. <https://doi.org/10.1590/2318-08892018000100005>
- Saras Zapata, E. (2020). Estrategias pedagógicas para desarrollar la capacidad de expresión oral. *Revista Educación*, 18(18), 145–157. <https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2020.18.179>
- Sobrido, M., y Rumbo-Prieto, J. (2018). La revisión sistemática: Pluralidad de enfoques y metodologías. *Enfermería Clínica*, 28(6), 387–393. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008>
- Suárez, A., Cruz, I., y Pérez, Y. (2015). La gestión de la información: Herramienta esencial para el desarrollo de habilidades en la comunidad estudiantil universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 72–79. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200011
- Tolentino, H. (2021). Evaluación en la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero en la educación remota. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(1), 11–18. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repie/article/view/20669>
- Trofimovich, P., Kennedy, S., y Blanchet, J. (2017). Development of Second Language French Oral Skills in an Instructed Setting: A Focus on Speech Ratings. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 20(2), 32–50. Recuperado de <https://www.erudit.org/en/journals/cjal/1900-v1-n1-cjal03335/1042675ar/abstract/>
- Troitiño, D., y Hernández, A. (2015). Propuesta de actividades para el desarrollo de la expresión oral en inglés en la Escuela de Energía y Minas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 4–12. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142015000300001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Urrego Cano, A. (2020). Fortalecimiento de competencias comunicativas en expresión oral en el contexto universitario. *Transcontinental Human Trajectories*, (8). Recuperado de <https://www.unilim.fr/trahs/3198>

Contribución de autoría

Los autores participaron por igual en la elaboración del artículo.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles.





Rezago estudiantil tardío en la carrera de obstetra partera/o¹

Late student delay in the obstetrician-midwifery career

Atraso tardío dos estudantes na carreira de obstetra-parreira/o

Sofía Ramos Duarte.
ORCID: 0000-0002-2627-8647¹

Eliana Martínez Romero.
ORCID: 0000-0003-4204-4477²

¹ Escuela de Parteras, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: psic.sofiaramos@gmail.com

² Escuela de Parteras, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: elimarti13@hotmail.com

Recibido: 21-04-23
Aceptado: 31-10-23

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación sobre los factores que inciden en el rezago estudiantil tardío en la Escuela de Parteras de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Uruguay. La estrategia metodológica involucró un enfoque mixto de investigación; el diseño del estudio fue de corte transversal y las técnicas de recolección de los datos, una encuesta telefónica y entrevistas en profundidad. Este estudio fue realizado en el período 2018-2020, en el marco de los Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria. Respecto a los resultados, se destaca que casi la mitad de la población en situación de rezago tardío identifica que el principal motivo fue de carácter institucional, mayoritariamente asociado a la carencia de formación en metodología científica en el plan de estudios vigente, las dificultades derivadas de la rigidez del sistema de previauras y la elevada carga horaria presencial que exige la carrera. Se entiende que este estudio ha sido de gran relevancia institucional, debido a que los factores identificados han dado lugar al diseño e implementación de un conjunto de estrategias de apoyo al avance curricular y al egreso, ajustadas a las necesidades percibidas por sus protagonistas.

Palabras clave: rezago estudiantil, factores institucionales, obstetras parteras/os.

Summary

This article presents the results of an investigation on the factors that influence late student lag at the School of Midwifery of the School of Medicine of the University of the Republic of Uruguay. The methodological strategy involved a mixed research approach, being the study design cross-sectional and the data collection techniques a telephone survey and in-depth interviews. This study was conducted in the period 2018 to 2020, in the framework of the so-called Research Projects for the Improvement of the Quality of University Education. Regarding the results, it is highlighted that almost half of the population in a situation of late lag identifies that the main reason was institutional in nature, mostly associated with the lack of training in scientific methodology in the current curriculum, the difficulties due to the rigidity of the approved courses required to move forward and the high face-to-face hourly load required by the career. This study is considered of great institutional relevance, since the factors identified have led to the design and implementation of a set of strategies to support curricular advancement and graduation, adjusted to the needs perceived by its protagonists.

Keywords: student lag, institutional factors, midwives.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo de investigação sobre os fatores que influenciam o abandono escolar tardio na Escola de Obstetrícia da Faculdade de Medicina da Universidade da República do Uruguai. A estratégia metodológica envolveu uma abordagem mista de pesquisa, com o desenho do estudo sendo transversal e as técnicas de coleta de dados sendo uma pesquisa por telefone e entrevistas em profundidade. Este estudo foi realizado no período de 2018 a 2020, no âmbito dos Projetos de Investigação para a Melhoria da Qualidade do Ensino Universitário. Relativamente aos resultados, destaca-se que quase metade da população em situação de atraso identificou que o principal motivo foi de natureza institucional, maioritariamente associado à falta de formação em metodologia científica no currículo atual, às dificuldades decorrentes da rigidez do sistema de pré-submissão e ao elevado número de horas-aula exigido pela carreira. Considera-se que este estudo é de grande relevância institucional, uma vez que os fatores identificados conduziram à conceção e implementação de um conjunto de estratégias de apoio à progressão curricular e à conclusão do curso, ajustadas às necessidades sentidas pelos intervenientes.

Palavras-chave: *desfasamento dos estudantes, fatores institucionais, obstetrícia parteiras/os.*

Introducción y fundamentación

El ciclo de educación superior en el país es un sistema de alta participación (Marginson, 2016), en el que la Universidad de la República (Udelar) es la institución pública más grande del país (Udelar, 2020) y congrega un porcentaje significativo de la matrícula total de formación terciaria de Uruguay. Tomando en cuenta los últimos períodos intercensales, se observa un crecimiento sostenido del número de estudiantes de grado activos de la Udelar, que pasaron de 15.320 en 1960 a 85.905 en 2012 y a 143.811 en 2020 (Dirección General de Planeamiento [DGPlan], 2013, 2021). Esto constituye un desafío para la institución y ha involucrado un conjunto de estrategias para contribuir a la permanencia y el egreso, como plantea Arocena (2013), “con especial atención a los factores que alargan innecesariamente las carreras. Hay que seguir ampliando la oferta de carreras y diversificando las modalidades de enseñanza, para tener en cuenta situaciones que dificultan proseguir los estudios” (párr. 7).

El mencionado incremento en el número de estudiantes, además del evidente impacto cuantitativo, involucra la dimensión cualitativa de la diversidad. Ingresan más estudiantes de diferentes procedencias, enclaves territoriales y capital cultural (Bourdieu, 1987), a los cuales a nivel institucional se les deben garantizar condiciones

que les posibiliten transitar exitosamente. La Udelar se encuentra abocada a un profundo proceso de reforma que comenzó a gestar en el año 2007, y ha definido como uno de sus objetivos más importantes promover la generalización de la enseñanza avanzada favoreciendo la accesibilidad, la permanencia y el egreso efectivo, fiel a sus principios de gratuidad y libre acceso sin condicionamientos para el ingreso en la mayor parte de su oferta de grado (Udelar, 2010).

La Escuela de Parteras (EP) se ubica en la Facultad de Medicina e imparte dos carreras de grado: la de Obstetra-Partera/o —de la cual se ocupará el presente artículo— y la Licenciatura Binacional en Obstetricia (Uruguay-Argentina). El plan de estudios cuenta con una duración teórica de cuatro años que se completa con un total de 32 unidades curriculares obligatorias —que incluye un ciclo internado anual— y la elaboración de un trabajo final de grado de carácter monográfico o investigativo. Cuenta con un sistema de previaturas que estipula la aprobación de la totalidad de los cursos de un año para cursar el siguiente.

Según datos aportados por el formulario continuo de estudiantes de grado, en el año 2018 —año de inicio del presente estudio— contaba con 2.014 estudiantes activos (DGPlan, 2019), en el año 2010 con unos 323 inscritos, lo que se vio casi duplicado

en el 2018 con 587 estudiantes (EP, 2018). En lo que respecta a la titulación, en el año 2010 fueron 26 las estudiantes que alcanzaron esta etapa y en el 2017 se registraron 36 egresos. Estos datos, si bien no guardan una correlación directa ingreso-egreso para esos años, resultan significativos para el presente estudio ya que el número de egresos no acompañó el incremento de los ingresos, lo que constituye un desafío para la institución en términos de eficiencia terminal.

Panaia (2015) plantea algunos elementos en lo que respecta a este crecimiento sostenido de la matrícula de estudiantes en las universidades de la región, ante lo cual se observa que las estrategias institucionales de acceso y retención se encuentran

cada vez más centradas en la socialización y la adaptación de los estudiantes al sistema universitario, pero la universidad presenta una suerte de extrañeza para los estudiantes, especialmente para aquellos que constituyen la primera generación de universitarios de sus familias de origen. (p. 33)

Esto se vincula con el concepto de inclusión excluyente de Ezcurra (2011), según el cual se observa que si bien se logra un mayor acceso de estudiantes de diversos estratos que anteriormente no llegaban a la educación superior, estos son los prime-

ros en desvincularse. Esto supone que la institución educativa ocupa un rol importante en la inserción de los estudiantes, teniendo en cuenta que la contracara de esta realidad institucional es el elevado número de estudiantes que se desvinculan.

En este sentido, el abordaje y análisis de la problemática de estudiantes que se encuentran en situación de rezago no debe desconocer que en las instituciones educativas y sus diversos actores “predomina, implícitamente, un carácter punitivo sobre el abandono porque la meta a lograr es la carrera universitaria terminada y el resto de las trayectorias incompletas constituyen casos desviados del tipo ideal representado por el graduado” (Panaia, 2008, p. 23).

La situación de egreso de la universidad constituye una etapa tan crítica como el ingreso y el tránsito por la institución. Involucra connotaciones particulares, ya que este pasaje implica no solamente un cambio en el rol, dejar de ser estudiante para ejercer el rol profesional, sino también diversos aspectos asociados a las expectativas a nivel social y del entorno inmediato en lo referente a su inserción y desempeño laboral. Al abordar institucionalmente la temática del egreso dentro de las estrategias de apoyo estudiantil, surgen frecuentemente manifestaciones de estudiantes que se encuentran transitando esta etapa asociadas principalmente a ansiedad, desorientación y angustia. Tal como plantea Elizalde (2001): “el temor a no estar suficientemente preparado, el miedo a salir del ámbito conocido de la facultad para enfrentar el mercado laboral, la competencia con otros, la lucha por ocupar un lugar” (p. 77). Por otra parte, esto se manifiesta mediante expresiones menos evidentes, relacionadas con inhibiciones para rendir las últimas materias, postergación de la entrega del trabajo final de grado, entre otras.

El fenómeno de rezago estudiantil es complejo y multicausal, son diversos los motivos por los cuales los estudiantes postergan su egreso, ubicándose estos en “compromisos familiares, laborales, institucionales, decisiones vitales, condiciones personales muy diferentes a aquellas que caracterizaron sus primeras etapas como estudiante universitario” (Facultad de Veterinaria [FVet], 2014, p. 7). Tal como plantea García de Fanelli (2015), existen factores asociados a la brecha entre el acceso y la graduación de los estudiantes en la Universidad, entre los cuales destaca

los recursos financieros disponibles en los sistemas de educación superior, el nivel de formación académica previa y el perfil socioeconómico y el capital cultural de los jóvenes que acceden a los estudios universitarios y la duración formal de las carreras. (p. 14)

La presente investigación otorga relevancia a conocer la percepción de los estudiantes respecto a los factores que incidieron en su trayectoria en la institución e identificar los asociados a la situación de rezago. Asimismo, se propuso conocer qué actividades académicas tenían pendientes y qué podría ofrecer la institución para aportar a la concreción de su egreso. Partiendo de su percepción, se pretendió aportar elementos para la mejora de las estrategias institucionales y ofrecerles así un apoyo ajustado a su realidad y motivaciones. Como plantea Arocena (2014),

la Universidad de la República tiene que priorizar la tarea de seguir ampliando las cifras de quienes culminan en ella ciclos de estudios; será cada vez más difícil, pero se trata de una contribución fundamental a la generalización de la enseñanza avanzada, sin la cual no habrá desarrollo sostenido del Uruguay. (párr. 9)

Según Domínguez et al. (2013), es fundamental tener un mayor acercamiento a la realidad del estudiante con la finalidad de identificar lo que está ocurriendo, así como las dificultades que va encontrando a lo largo de su trayectoria con el fin de diseñar estrategias e implementar acciones encaminadas a la conclusión de sus estudios.

Objetivos y metodología

Como objetivo general, este estudio se planteó identificar y analizar los factores que inciden en el rezago estudiantil tardío en la Escuela de Parteras, en pos de contar con insumos para generar una estrategia institucional que permita mejorar las tasas de graduación. Como objetivos específicos, se propuso: a) conocer las principales circunstancias que inciden en la postergación del egreso de los estudiantes en situación de rezago; b) determinar el perfil de los estudiantes en esta situación; c) identificar acciones institucionales que podrían incidir en la concreción del egreso de estos estudiantes.

Este estudio involucró un enfoque mixto de investigación que, como expresan Hernández Sampieri et al. (2010), “implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio [...] para responder a un planteamiento del problema” (p. 751). Se apunta así a lograr un acercamiento en forma más precisa al fenómeno a investigar, de modo de arribar a una percepción más integral, completa y holística de este (Todd et al., 2004). El diseño del estudio fue de corte transversal y las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron una encuesta telefónica semiestructurada y entrevistas en profundidad. La encuesta telefónica se aplicó a la totalidad de la población que se en-

contraba en situación de rezago y que aceptó participar, que fueron casi la totalidad mujeres.² La entrevista en profundidad fue realizada con aquellas estudiantes que afirmaron que el motivo principal que postergó su egreso fue de carácter institucional. La presente investigación contó con el aval del Comité de Ética de la Facultad de Medicina e incluye las consideraciones éticas inherentes a la investigación con seres humanos del decreto ley 515 (Uruguay, 2009). En este sentido, las estudiantes participaron en esta investigación en forma libre y voluntaria, y fueron previamente informadas sobre esta.

Para definir el rezago, en este estudio se tomó como referencia una duración de cursada que se encuentra por encima de lo recomendado por el Mercado Común del Sur (2008), un 50% más que la duración teórica de la carrera. Por su parte, el rezago tardío se ubica en aquellos estudiantes que cuentan con un avance significativo en el currículo por encontrarse en el último tramo de una carrera de grado. La población objetivo fueron estudiantes activas de la carrera de obstetra partera/o que se encontraban próximas a la titulación. Se tomó a las que habían aprobado al menos 85% de la carrera y permanecido por un período mayor de seis años, de acuerdo al plan de estudios vigente, que propone una duración teórica de cuatro años. Se realizaron una encuesta telefónica a 40 estudiantes y una entrevista en profundidad a 10 de un total de 18 que afirmaron que el motivo de su situación de rezago era de carácter institucional. No fueron

entrevistadas aquellas con quienes no se logró coordinar la entrevista o que no tenían interés en participar. Cabe aclarar que este número al que se logró acceder es el resultado de filtrar listados de estudiantes proporcionados por la Administración de la Enseñanza (bedelía) de la Facultad de Medicina; fueron 40 las estudiantes que respondieron al llamado telefónico y se encontraban dentro de la población de estudio.

Los datos relevados en la encuesta telefónica se procesaron mediante un análisis estadístico.³ Dentro de las variables sociodemográficas y contextuales que se relevaron se encuentran: género, edad, cantidad de hijos y sus edades, departamento de procedencia, fuente de ingresos y situación laboral. Las variables independientes refieren a la trayectoria dentro de la institución e incluyen el relevamiento de posibles causas de rezago: año de ingreso, avance actual de la carrera, si estudia otra carrera, becas obtenidas —del Fondo de Solidaridad y/o del Servicio Central de Inclusión y Bienestar Universitario—, motivación y proyección de avanzar en sus estudios y autoevaluación del principal motivo de su rezago académico. Las variables cuantitativas son presentadas mediante la media y su desvío, una medida de dispersión que permite entender cuánto varían los datos de un conjunto promedio. Las variables cualitativas son resumidas mediante frecuencias, buscando la identificación de las causas de rezago principales.

Por su parte, el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad y algunas preguntas abiertas

de la encuesta telefónica involucró el establecimiento de dimensiones a partir del enfoque de análisis en progreso en investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987), basado en tres momentos: el descubrimiento, la codificación de los datos y la relativización de estos en base al tema investigado.

Cabe mencionar que el conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio se encuentran disponibles en el informe final del Proyecto de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria elevado a la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Udelar al culminar el estudio y a la Comisión Directiva de la Escuela de Parteras.⁴

Resultados, análisis y discusión

1. Caracterización de la población objeto de estudio

Se presenta a continuación lo surgido en el análisis cuantitativo de la investigación a partir de la realización de la encuesta telefónica a 40 estudiantes en situación de rezago estudiantil tardío. Como aspectos a destacar de la caracterización de las personas que participaron en la investigación, la edad mediana se ubica en los 30 años, el 97,5% pertenecen al género femenino, los años de ingreso oscilan entre el 2002 y el 2012, y de las estudiantes que tienen hijos, estos oscilan entre 0 y 17 años.

Respecto a la procedencia, resalta que 80% de las estudiantes son del interior del país, de las cuales 17,5%

2 Por este motivo, se opta en la presentación de resultados de este artículo por la redacción vinculada al género femenino, desde una perspectiva inclusiva y no sexista del lenguaje.

3 Para la realización de este análisis se contó con un cargo por dos meses; se contrató para el proyecto a una docente asistente de Facultad de Medicina con experiencia en estadística. Para el análisis estadístico se utilizó el *software* R (R Core Team, 2013).

4 Presentado en sesión ordinaria del 18/08/2020, expediente 064/20.

proviene de Canelones, el departamento más cercano y poblado luego de la capital. Y en lo que refiere a la residencia al momento de realizar la encuesta, la mitad se encuentra en Montevideo, lo que daría cuenta de un movimiento migratorio a medida que avanzan en la carrera.

La actividad actual indica que 52,5% estudian y trabajan, 17,5% estudian solo la carrera Obstetra Partera/o y 17,5% solo trabajan. La principal fuente de ingresos económicos del 52,5% es el trabajo formal, de 32,5% el apoyo familiar y/o de su pareja y el 15% restante se divide entre trabajo

informal y otros. Entre quienes trabajan, 4 personas mencionaron desempeñarse en un área muy vinculada a sus estudios de Obstetra-Partera/o, 7 en algo bastante o algo vinculado y 18 en algo que no está en nada vinculado con la carrera (n=29).

El 50% de las personas encuestadas tuvieron en algún momento una beca de apoyo a los estudios; la más habitual era la de apoyo económico, seguida por la de comedor universitario (n=20). Respecto a la múltiple inscripción a carrera, 6 personas se encuentran estudiando otra carrera, todas en el área de la salud, y 5 men-

cionan que su prioridad es culminar Obstetra-Partera/o. Asimismo, cabe destacar que 27 personas (67,5%) realizaron algún tipo de formación complementaria en los últimos dos años, y 10 personas (25%) tuvieron una inserción laboral vinculada al área de la partería en el mismo período.

A continuación se presenta la distribución de estudiantes con relación al nivel de avance en la carrera y situación académica al momento de realizar la encuesta (tabla 1), y los planes para la carrera (tabla 2).

Tabla 1: Distribución de las condiciones actuales de avance de la carrera en las personas encuestadas (n=40)

Condición actual de la carrera	%
Internado en curso	22,5
Culminó internado y en proceso de trabajo final de grado	22,5
Internado pendiente, no tiene ni tutor ni tema para el trabajo final	12,5
No cursó internado, redacta su trabajo final de grado	10
4.º año y trabajo final culminados, internado pendiente	10
Espera su calificación para egresar	7,5
Otras situaciones	15

Tabla 2: Distribución según planes para la carrera de las personas encuestadas (n=40)

Planes para la carrera	%
Terminar el trabajo el próximo semestre	50
Cursar materias y/o rendir exámenes	15
No sabe/no contesta	12,5
Cursar o rendir exámenes y realizar el trabajo en el próximo semestre	10
Realizar el trabajo en algún momento	7,5
Otros	5

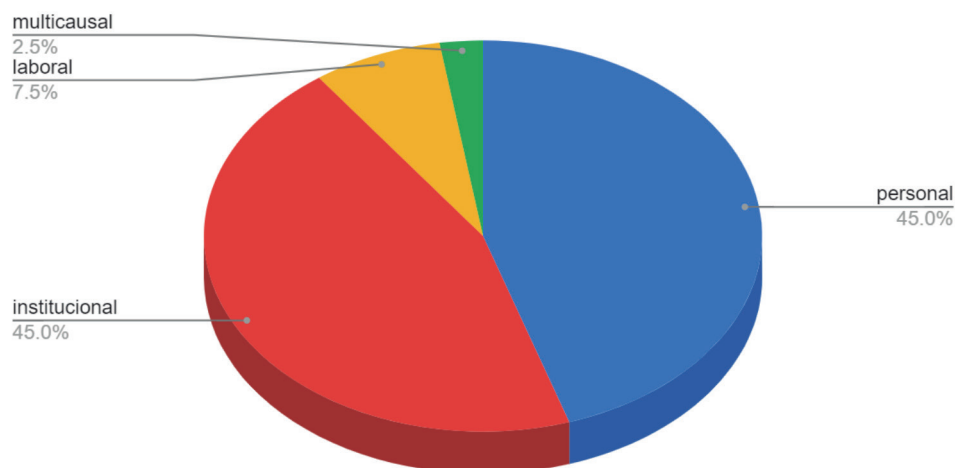
2. Motivo de rezago estudiantil tardío y apoyos institucionales

Respecto a los motivos vinculados a la situación de rezago, 45% de las per-

sonas encuestadas lo atribuyen principalmente a temas institucionales/ de la carrera, 45% lo relacionan con temas personales y/o familiares, 7,5% lo vinculan a temas laborales y una

persona lo evaluó como un fenómeno multicausal (gráfico 1).

Gráfico 1: Distribución de los motivos que influyeron en el rezago (n=40)

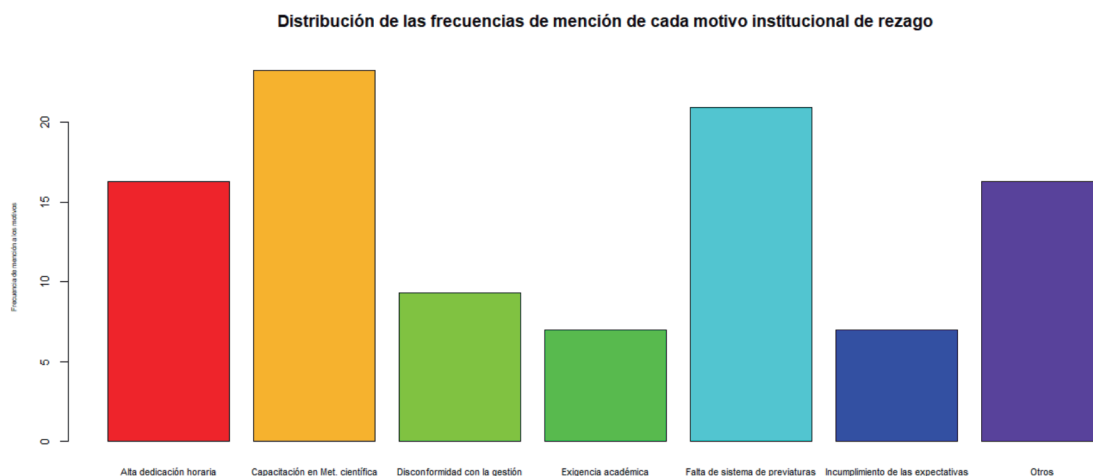


En lo referente a los motivos institucionales, todas las menciones implican diversos aspectos actuando en conjunto, entre los que se refieren la

falta de capacitación en metodología científica, el sistema de previaturas, la alta carga horaria presencial de la carrera, disconformidad con la gestión,

la exigencia académica y el incumplimiento de las expectativas, entre otros (gráfico 2).

Gráfico 2: Distribución de motivos institucionales de rezago (n=40)



En las 10 entrevistas en profundidad con estudiantes que afirmaron que el motivo de su situación de rezago era institucional, se identificaron dificultades en el proceso de adaptación a la

universidad vinculadas al ritmo y la dinámica de las clases, lo que en estudiantes del interior se complejiza y complementa con las dificultades o vicisitudes inherentes al proceso mi-

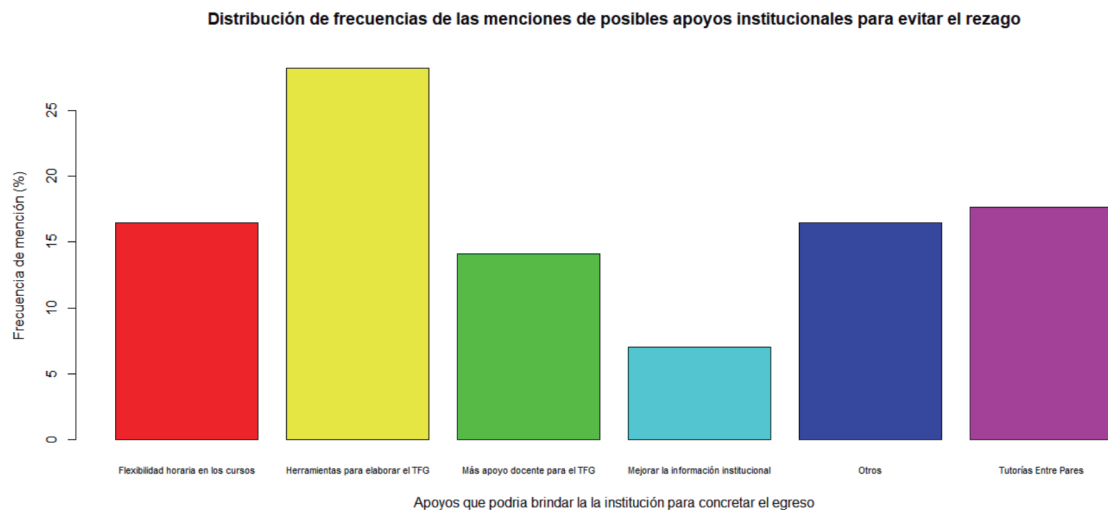
gratorio y la adaptación a la ciudad de Montevideo. En lo que refiere a lo curricular, refieren principalmente dificultades para aprobar el ciclo

Estructuras y Funciones Normales⁵, en algunos casos hasta cuatro años para aprobar el primer año, y en algunos casos dificultades con la clínica. Con el mismo énfasis mencionan la prueba del internado, que es de carácter eliminatorio, y el proceso de elaboración del trabajo final de grado. Algunas/os estudiantes plantean dificultad en la adaptación de lo que se imaginaban al inscribirse a la carrera y lo que en realidad es con relación a la exigencia académica. Vinculados a esta exigencia, emergen en el discurso la ansiedad y el estrés que les genera

rendir algunas pruebas, principalmente de carácter práctico. Por otra parte, algunas mencionan haber tenido dificultades a nivel administrativo y de gestión de la enseñanza con bedelía, principalmente durante los primeros años. Asimismo, algunas expresan dificultad en el vínculo con docentes, lo que se acentúa por tratarse de un número bajo de estudiantes. En otros casos el rezago se vincula a un sistema de previaturas rígido en el actual plan de estudios (1996), dado que el avance académico se logra solamente cuando se obtiene la aprobación de la totalidad

de los cursos de un año, para comenzar a cursar los del siguiente, así como a la alta carga horaria de la carrera. Por último, se menciona en algún caso el atraso curricular por el paro estudiantil del año 2012, que tuvo una duración aproximada de un semestre.⁶ Respecto a los posibles apoyos institucionales para evitar el rezago, las personas encuestadas mencionan el apoyo para la elaboración del trabajo final de grado (TFG), las tutorías entre pares, la flexibilidad horaria en los cursos, mejor información institucional y otros (gráfico 3).

Gráfico 3: Distribución de los apoyos institucionales para evitar el rezago según su frecuencia (n=40)



Por otra parte, de las entrevistas en profundidad surgen diversos aspectos asociados al proceso motivacional y factores que aportan a la continuidad educativa. Como primer aspecto, surge en varios relatos la importancia del grupo de pares como factor motivacional. Por otra parte, algunas estudiantes mencionan que, debido a diversas circunstancias, quedaron distanciadas de su generación de pares y de referencia, lo que dificultó sus

posibilidades de integración con otras estudiantes. Quienes por motivos de horarios laborales o de residir en el interior del país y viajar periódicamente no logran coincidir con sus pares para estudiar lo plantean como una limitante.

En otro orden, se observa en los relatos de las estudiantes el rol que cobran la familia de origen y la actual (para quienes conviven en pareja y/o tienen hijos), que en algunos casos se

erigen en pilar y sostén fundamental, y en otros casos aparecen como un factor desmotivador dada la dificultad de la familia para comprender el rezago y postergación del egreso. Por último, en algún caso las estudiantes identifican el paro estudiantil del año 2012 como el principal factor desmotivador para la continuidad.

Respecto a los factores que aportaron a la continuidad educativa, se identifican aquellos que tienen que ver con

⁵ Este ciclo se imparte en el primer año de la carrera y se compone de siete unidades temáticas independientes que se distribuyen a lo largo de todo el año lectivo.

⁶ El paro estuvo vinculado a una reivindicación por recursos docentes y horas de práctica.

aspectos vinculares estudiante-docentes, estudiante-estudiante, estudiante-entorno familiar y social; aquellos relativos al proyecto vocacional, y los apoyos que la institución ofrece intencional y explícitamente, que quienes participaron de esta investigación entendieron como un aporte a su continuidad, principalmente con relación a su proceso motivacional en torno a la carrera y su duración.

A nivel de los vínculos, expresan la motivación brindada por los docentes tanto para la continuidad como para la mejora académica, destacando los docentes de la clínica. Por otra parte, surge la relevancia del papel que cumple el apoyo entre pares, referido a compañeros del mismo nivel. Dentro de lo vincular, el apoyo de la familia de origen y la actual (para los casos en que este corresponde) aparece como un elemento de relevancia. Asimismo, surge la incidencia de la situación socioeconómica en general y particularmente para estudiantes del interior en lo que respecta al esfuerzo propio y de su entorno en el logro de iniciar y culminar su proyecto formativo; en algunos casos el egreso es un elemento de motivación para retornar a su lugar origen y ejercer allí la profesión. Esto, en ciertas situaciones se ve vulnerado u obstaculizado debido a que la propia situación de rezago se vuelve una dificultad para el mantenimiento de ciertos beneficios; un ejemplo claro de ello son las becas universitarias, cuya renovación está vinculada fundamentalmente a la escolaridad y el avance académico.

El factor vocacional se identifica como un elemento que incide en la continuidad, a la vez que se ve estimulado por la propia experiencia vinculada a la maternidad y los procesos en que la/el profesional obstetra partera/o interviene. La participación en otro tipo de instancias de formación extracurricular, como los cursos de formación permanente y de actualización en diferentes áreas

de conocimiento sobre partería y/o a partir de su interacción con otras profesiones y disciplinas, según expresan, reafirma su elección vocacional. Por último, cabe mencionar como otro factor los apoyos institucionales; el más mencionado son los talleres de apoyo para la preparación de la prueba del internado brindados en el año 2018, lo que reafirma que las instancias de apoyo institucional son fundamentales.

Consideraciones finales

En líneas generales se considera que este estudio constituye un aporte a la identificación y el análisis de los factores que inciden en la situación de rezago estudiantil tardío en la carrera Obstetra Partera/o, insumos fundamentales para mejorar las estrategias institucionales de apoyo al egreso y al avance académico de las/os estudiantes.

Como aspecto a destacar, de este estudio surge que la mitad de la población en situación de rezago tardío de la Escuela de Parteras que se logra contactar expresa que el principal motivo de esta situación es de carácter institucional. Esto configuró un desafío para el equipo a cargo de la investigación, ya que este forma parte de la institución. Las estudiantes que no atribuyen a elementos institucionales su situación de rezago mencionan como principal motivo las situaciones personales o laborales.

En cuanto al resultado según cada dimensión, se concluye que en la dimensión motivo o situación institucional que incidió en el rezago se identifican por un lado dificultades en el proceso de adaptación a la universidad en un sentido amplio que contempla aspectos académicos, institucionales y vinculares, y por otro lado, dificultades a nivel administrativo y de gestión de la enseñanza. Por otra parte, la rigidez del sistema de previa-

turas en el actual plan de estudios ha incidido en gran medida en el avance académico de muchos/as estudiantes, lo que se ve acentuado por la elevada carga horaria presencial que exige la carrera. El paro estudiantil del año 2012 aparece como un elemento que generó un atraso curricular y para algunas constituyó un factor de desmotivación para la continuidad.

Asimismo, el vínculo de cercanía entre estudiantes y docentes es visualizado por las primeras como un aspecto que incidió en forma negativa en algunos casos y en forma positiva en otros, en que fue un factor que las motivó a culminar sus estudios. Esto se vincula con lo que plantea Panaia (2013), quien afirma que “existen profesores que funcionan como referentes y en cambio otros, que resultan inaccesibles” (p. 22). Por último, se destacan entre los principales factores que aportaron a la continuidad aquellos que tienen que ver con aspectos vinculares a nivel estudiante-docentes, estudiante-entorno familiar y social; aquellos relativos al proyecto vocacional, y los apoyos que la institución ofrece intencionalmente, principalmente con relación al proceso motivacional en torno a la carrera y su duración.

Como un aspecto no previsto en el proyecto, se observó un efecto en las estudiantes luego de la realización de las encuestas y entrevistas expresado en una valoración positiva respecto al contacto establecido y la preocupación institucional por conocer su situación para mejorar las estrategias que se desarrollan. En algunos casos esto constituyó un puntapié inicial para motivarlas a retomar o continuar sus estudios e impulsarse hacia el último esfuerzo para concretar el egreso. En este sentido, si bien no era un objetivo de la investigación, esta redundó en un beneficio para las estudiantes, como motivación para revincularse con la institución y continuar los estudios.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2013). *Informativo del Rectorado*, 249. Blog *Hacia la Reforma Universitaria*. Universidad de la República.
- Arocena, R. (2014). *Informativo del Rectorado*, 274. Blog *Hacia la Reforma Universitaria*. Universidad de la República.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estadios del capital cultural (Trad. M. Landesmann). *Revista Sociológica*, 5(2), 11-17. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Dirección General de Planeamiento. (2013). *VII Censo de Estudiantes de Grado 2012*. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República.
- Dirección General de Planeamiento. (2019). *Perfil de estudiantes de grado de la Universidad de la República del año 2018*. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República.
- Dirección General de Planeamiento. (2021). *Perfil de estudiantes de grado de la Universidad de la República del año 2020*. Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República.
- Domínguez, D., Sandoval, M. C., Cruz, F., y Pulido, A. R. (2013). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 25-34.
- Elizalde, J. H. (2001). La crisis del terapeuta. En *Psicoanálisis: Focos y aperturas*. Montevideo: Psicolibros.
- Escuela de Parteras. (2018). *Base datos ingresos y egresos Escuela de Parteras período 2010-2016*. Bedelía de Escuela de Parteras, Facultad de Medicina, Universidad de la República.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Los Polvorines.
- Facultad de Veterinaria. (2014). *Programa de Apoyo al Egreso de Facultad de Veterinaria*. Servicio de Orientación Psicopedagógica-Secretaría Estudiantil-Departamento de Educación Veterinaria, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República. Inédito.
- García de Fanelli, A. (2015). Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional. *Pensamiento Universitario*, 17(17), 7-18.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Pilar Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Interamericana.
- Marginson, S. (2016). Global stratification in higher education. En S. Slaughter y B. Taylor, *Higher education, stratification and workforce development: Competitive advantage in Europe, the US and Canada* (pp. 13-34). Springer.
- Mercado Común del Sur. (2008). *Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2008*. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/2008.pdf>
- Panaia, M. (2008). Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina. *Contextos de Educación*, 8 y 9.
- Panaia, M. (2015). Temporalidades individuales e institucionales del abandono universitario. *Pensamiento Universitario*, 17(17), 19-38.
- Panaia, M. (coord.) (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Universidad Tecnológica Nacional. Miño y Dávila.
- R Core Team. (2013). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna. Recuperado de <http://www.R-project.org/>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- Todd, Z., Nerlich, B., y McKeown, S. (2004). Introduction. En Todd, Z., Nerlich, B., McKeown, S., y Clarke, D. (eds.), *Mixing methods in psychology* (pp. 3-16). Psychology Press.
- Universidad de la República. (2010). Camino a la renovación de la enseñanza. *Hacia la Reforma Universitaria*, 11. Rectorado. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/12_Fasc%C3%ADculo-11-Ense%C3%B1anza.pdf
- Universidad de la República. (2020). *Descripción*. Universidad de la República. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/>
- Uruguay. (2009). *Decreto de ley 515: Investigación con seres humanos*. Consejo de Ministros, Poder Ejecutivo.

Contribución de autoría

Las autoras participaron por igual en la elaboración del artículo.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio no se encuentran disponibles.



Universidad actual y el modelo de alineamiento constructivo¹

Current university and the constructive alignment model

A universidade atual e o modelo de alinhamento construtivo

Aimara Rodríguez Fernández.
ORCID: 0000-0002-6654-2588¹

Armenio Pérez Martínez.
ORCID: 0000-0002-9491-6938²

¹ Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Ecuador. Contacto: airodriguez@ulvr.edu.ec

² Departamento de Investigación Científica, Tecnológica e Innovación, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil, Ecuador. Contacto: aperez@ulvr.edu.ec

Recibido: 31-05-23
Aceptado: 16-11-23

Resumen

A partir de los retos que presenta el sistema de educación superior como resultado de las demandas tradicionales (acceso, financiamiento, calidad), de las medidas y condiciones generadas por la pandemia de covid-19 en América Latina y de los nuevos avances tecnológicos y la inteligencia artificial, urge encontrar fundamentos teóricos y metodológicos para sustentar las prácticas docentes y la gestión de las instituciones de educación superior. El objetivo de la investigación es fundamentar la importancia del empleo del modelo de alineamiento constructivo de John Biggs en las actuales condiciones de la universidad en América Latina. Para ello se realiza un estudio teórico de análisis documental empleando la selección y revisión de fuentes primarias. Se aplican los métodos del análisis histórico-lógico de la información y de análisis-síntesis para comprender la posibilidad de aplicación del modelo de alineamiento constructivo y sus herramientas metodológicas en la actual situación que vive la educación superior en América Latina. Se emplea la triangulación de fuentes para contrastar y corroborar los criterios científicos. Se concluye enfatizando que el modelo de alineamiento constructivo propone identificar los conceptos centrales, establecer lo que se requiere que aprendan los estudiantes, explorar y activar los conocimientos previos y antecedentes con los que cuenta el grupo. La interacción con la realidad a partir de actividades permite detectar problemáticas y derivar los contenidos de aprendizaje.

Palabras clave: universidad, aprendizaje profundo, modelo de alineamiento constructivo.

Abstract

Based on the challenges presented by the higher education system as a result of traditional demands (access, financing, quality), the measures and conditions generated by the COVID-19 pandemic in Latin America, and the new technological advances and the artificial intelligence, it is urgent to find theoretical and methodological foundations to support teaching practices and the management of higher education institutions. The objective of the research is to substantiate the importance of using John Biggs' deep learning model in the current conditions of the university in Latin America. For this, a theoretical study of documentary analysis is carried out, using the selection and review of primary sources. The methods of historical-logical analysis of information, the analysis-synthesis method are applied to understand about the possibility of applying John Biggs' theory and its methodological tools in the current situation of higher education in Latin America. Triangulation of sources is used to contrast and corroborate the scientific

criteria. It is concluded by emphasizing that the Biggs model proposes to identify the central concepts, establish what the students are required to learn, explore and activate the previous knowledge and background that the group has. The interaction with reality in which from activities it is possible to detect problems and derive the learning contents.

Keywords: *university, deep learning, constructive alignment model.*

Resumo

Com base nos desafios apresentados pelo sistema de ensino superior como resultado das demandas tradicionais (acesso, financiamento, qualidade), as medidas e condições geradas pela pandemia do COVID-19 na América Latina e os novos avanços tecnológicos e a inteligência artificial, é urgente encontrar fundamentos teóricos e metodológicos para apoiar as práticas de ensino e a gestão das instituições de ensino superior. O objetivo da pesquisa é fundamentar a importância da utilização do modelo de deep learning de John Biggs nas atuais condições da universidade na América Latina. Para isso, é realizado um estudo teórico de análise documental, utilizando a seleção e revisão de fontes primárias. Os métodos de análise histórico-lógica da informação e o método de análise-síntese são aplicados para entender sobre a possibilidade de aplicar a teoria de John Biggs e suas ferramentas metodológicas na situação atual da educação superior na América Latina. A triangulação de fontes é utilizada para contrastar e corroborar os critérios científicos. Conclui-se enfatizando que o modelo de Biggs se propõe a identificar os conceitos centrais, estabelecer o que os alunos precisam aprender, explorar e ativar o conhecimento prévio e a bagagem que o grupo possui. A interação com a realidade em que a partir de atividades é possível detectar problemas e derivar os conteúdos de aprendizagem.

Palavras-chave: *universidade, deep learning, modelo de alinhamento construtivo.*

1. Introducción

La sociedad se transforma con una rapidez inusitada. Con el desarrollo de la inteligencia artificial, la economía del conocimiento ha entrado en un nuevo momento de su evolución. Los avances tecnológicos van acompañados de nuevos resultados de aprendizaje y es un reto para las instituciones educativas poner el conocimiento a disposición de la sociedad. Las demandas del mercado laboral y las profesiones emergentes requieren de mayores niveles de conocimiento en los egresados universitarios.

La educación superior es uno de los pilares de desarrollo económico y social en la actualidad, por ello la mayoría de los países destinan elevados presupuestos a su gestión (López y Luna, 2023). Con el paso del tiempo, los sistemas de educación superior se han convertido en un medidor del desarrollo económico, tecnológico y científico de las naciones. Sin embargo, la relación dialéctica entre sociedad y universidad ha generado tensiones entre una y otra, debido a las demandas sociales y a la importancia del conocimiento para

enfrentar los principales problemas humanos. “El conocimiento humano se halla convocado a brindar vías para la solución a esta compleja situación que afecta todos los ámbitos de la actividad y la vida humana” (Pérez y Rodríguez, 2020, p. 509)

En la región latinoamericana durante los últimos 25 años se ha dado una mayor respuesta a la demanda de acceso a la educación superior (Rama, 2018), el impacto científico en la sociedad también se ha incrementado (Ordorika y Rodríguez-Gómez, 2018), así como los proyectos de vinculación con el entorno (Ginés-Mora, Serra y Viera, 2018). Sin embargo, con la llegada de la pandemia de covid-19 en el año 2020 las instituciones de educación superior en América Latina se han enfrentado a nuevos escenarios que requieren profundizar en las transformaciones hacia una educación con un enfoque constructivista y creador de nuevas competencias digitales, emocionales, afectivas, cognitivas, entre otras (López y Luna, 2023).

Como señalan Pérez y Rodríguez (2020):

Los cambios radicales que ha traído la pandemia, unido al exceso de información y las condiciones del aislamiento social, han aumentado la existencia de sesgos en el comportamiento humano. Estos sesgos pueden corregirse con pequeños esfuerzos que reorienten las decisiones en el rumbo esperado. Tiene que existir conocimiento de esta realidad, así como de las futuras condiciones de existencia humana, donde se manifestarán aún más las respuestas emocionales e irreflexivas. (p. 513)

La sociedad contemporánea con los avances en materia de tecnología e inteligencia artificial ha puesto nuevos retos en el contexto de la educación superior. Actualmente, es necesario acelerar la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recurriendo para ello a las mejores prácticas en materia de inclusión y participación del estudiantado. Si hoy día existe una brecha en el mercado laboral entre quienes tienen estudios universitarios y quienes no, con el desarrollo de las tecnologías de la información y el conocimiento y la inteligencia artificial esta brecha será cada vez mayor.

En este contexto, la formación de individuos con competencias, capaces de transformar la sociedad y contribuir a la solución de los principales problemas continúa siendo una preocupación de las instituciones de educación superior. Actualmente, no es suficiente con garantizar el acceso a la educación superior, esta tiene que ser de calidad y excelencia, aunque este concepto no sea tratado de manera uniforme en todas las universidades.

A la vez, debe promover el aprendizaje profundo de los estudiantes, teniendo en cuenta las diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir del empleo del modelo constructivista de aprendizaje, que reconoce la importancia de las diferencias individuales a la hora de realizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como ha planteado Pérez (2007), la universidad contemporánea debe desarrollar un “enfoque integral para comprender la enseñanza como un sistema de ayudas pedagógicas que, desde una didáctica de la interactividad, estimule la formación y desarrollo de la personalidad del alumno, participando este como sujeto autorregulado y autónomo” (p. 6). Para obtener estos resultados, las instituciones de educación superior deben abandonar los métodos tradicionales de enseñanza, que han generado que los estudiantes no desarrollen competencias reconocidas por los empleadores y la sociedad. En su lugar, tienen el compromiso ineludible de crear un entorno activo y transformador donde el estudiante comprometa sus recursos cognitivos para satisfacer una actividad.

El objetivo de la investigación es fundamentar la importancia del empleo del modelo de aprendizaje profundo de John Biggs en las actuales condiciones de la universidad en América Latina. A partir de los retos que presenta el sistema de educación superior como resultado de las medidas y condiciones generadas por la pande-

mia de covid-19 en América Latina, urge encontrar fundamentos teóricos y metodológicos para sustentar las prácticas docentes y la gestión de las instituciones de educación superior.

2. Materiales y métodos

La investigación que se propone es de tipo teórico, apoyada en el análisis documental de las fuentes primarias seleccionadas. Al ser una revisión de la literatura científica sobre un problema o tema de interés, la investigación es de tipo secundario, ya que los datos se recogen de fuentes primarias como artículos científicos, libros, tesis de grado, etc. (Hernández et al., 2014).

El acopio de referencias o fuentes primarias es la “situación que ocurre cuando el investigador conoce su localización, se encuentra muy familiarizado con el campo de estudio y tiene acceso a ellas (puede utilizar material de bibliotecas, filmotecas, hemerotecas y bancos de información)” (Hernández et al., 2014, pp. 61-62). Esta idea enfatiza en la importancia de la selección adecuada de las fuentes que se emplearán en la investigación, excluyendo aquellas que carezcan de valor metodológico y rigor científico.

Los principales métodos científicos empleados son el análisis y la síntesis. El análisis permite establecer criterios para analizar la totalidad de los artículos seleccionados garantizando el mismo tratamiento a todos los artículos (Onwuegbuzie y Frels, 2016). En el caso de la síntesis, esta posibilita la identificación de patrones y tendencias, la promoción y apoyo de recomendaciones, incluso la generación de explicaciones que den soporte a teorías o hipótesis que pueden generar, a su vez, nuevas investigaciones (Sandelowski y Barroso, 2007).

En resumen, se realiza un estudio de corte teórico, apoyado en la revisión

bibliográfica de artículos científicos indexados en Google Académico, SCOPUS, Scielo y LATINDEX 2.0. A partir de esto, se aplican los métodos del análisis histórico-lógico de la información y el método de análisis-síntesis para comprender la posibilidad de aplicar la teoría de John Biggs y sus herramientas metodológicas en la actual situación que vive la educación superior en América Latina. Se emplea la triangulación de fuentes para contrastar y corroborar los criterios de varios autores con los que se defienden en este artículo, lo cual contribuye a encontrar la coherencia, fiabilidad y validez de los hallazgos de distintos autores.

3. Resultados

El valor social de la universidad es indiscutible en la actualidad, teniendo en cuenta la dinámica social y los retos que devienen de la pandemia de covid-19, el desarrollo tecnológico y la inteligencia artificial. Si bien es una institución que desde hace casi un milenio es parte integrante activa de la sociedad, con el paso del tiempo las demandas sociales se han actualizado y complejizado.

La universidad tiene que ser analizada y entendida como un sistema dinámico, como un actor social en constante cambio y transformación. El cauce de este tipo de instituciones se encuentra lleno de incertidumbres, como también lo están el camino de la sociedad, influidos por la tecnología, la política, la economía, los movimientos sociales, etc. (Pérez y Rodríguez, 2022, p. 98)

Uno de los retos transversales en la educación superior es la calidad, la cual se traduce en el cumplimiento de las demandas de los distintos actores de la sociedad. Como plantea González (2001):

La lucha por la educación superior de alta calidad para un número creciente de jóvenes se convierte en uno de los objetivos prioritarios de cualquier organización, movimiento o persona que se niegue vitalmente a ser cómplices de la catástrofe nacional y mundial a que nos está llevando el neoliberalismo. (p. 13)

La importancia actual de la universidad es incuestionable; sin embargo, la manera de atender las demandas sociales requiere de una perspectiva científica propia que sea capaz de captar la incertidumbre, las tensiones, los problemas de financiamiento, pertinencia, etc. Para ello es necesaria una posición teórico-metodológica que fomente la visión del aprendizaje centrado en el estudiante, la planificación de las actividades docentes en función de las demandas sociales, la evaluación comprometida con el desarrollo. En la teoría de John Biggs se encuentran los referentes necesarios para su aplicación en la educación superior actual.

1.1. Antecedentes de la teoría de John Biggs

Biggs descubre que en la década de 1990 comienzan a acceder a las universidades estudiantes que proceden de estratos sociales que nunca habían accedido a la educación superior: primera generación de universitarios en sus familias. Esta nueva tipología de estudiante entró en contradicción rápidamente con los modelos de enseñanza dominantes por entonces en la pedagogía. Por ello, recurrió a las investigaciones que establecían los tipos de aprendizaje que emplean los estudiantes a la hora de apropiarse del conocimiento.

Los gobiernos, a través de sus ministerios de educación, determinan resultados de aprendizaje generales

para los distintos títulos universitarios (Weinrib y Jones, 2014). Estos resultados de aprendizaje están apoyados en determinadas posturas epistemológicas y teóricas que se deben llevar al aula.

En ese contexto de inicios del siglo XXI se reafirma la demanda del cambio del modelo de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje profundo es una idea que proviene de la década de 1970, cuando los investigadores y profesores universitarios Marton y Säljö analizan que muchos de sus estudiantes tienden a memorizar los conceptos y contenidos, sin que exista un procesamiento de la información, mientras que otro grupo de estudiantes son capaces de explicar con otras palabras e integrar la información. A estas dos maneras distintas de aprender los contenidos las denominaron aprendizaje superficial y aprendizaje profundo, respectivamente (Marton y Säljö, 1976).

Para Carlino (2021): “Como resultado del aprendizaje profundo, el aprendiz puede internalizar las nociones, perspectivas y competencias recientemente aprendidas, reutilizarlas y adaptarlas a nuevos contextos y problemas académicos, profesionales o cotidianos” (p. 64). Por lo tanto, para el desarrollo de competencias que promuevan una mejor inserción del estudiante en el medio laboral, un aporte como ciudadano ético requiere fomentar este tipo de aprendizaje transformador.

Existen factores en los estudiantes y los docentes que estimulan la aparición de enfoques superficial y profundo de aprendizaje (Azorín, 2020). Es importante que en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema universitario se reconozcan las diferencias individuales, pero no como un elemento clasificador, sino para propiciar el avance constructivista mediante la generación de andamiajes de conocimientos.

1.2. El modelo de alineamiento constructivo de John Biggs

El modelo de alineamiento constructivo ha sido concebido para mejorar la calidad de la enseñanza en la educación superior. Para ello se vale de dos pilares: el alineamiento y el paradigma constructivista. El alineamiento es un principio propuesto desde las ciencias administrativas y la gestión de procesos para establecer la necesidad de mantener la comunicación y coordinación entre los niveles gerenciales estratégico, táctico y operativo. Por su parte, el constructivismo es una escuela de pensamiento psicológico aplicado, sobre todo, al desarrollo y el aprendizaje humanos.

El modelo de alineamiento constructivo propuesto por John Biggs promueve el aprendizaje profundo (significativo) y relaciona claramente los resultados de aprendizaje esperados, las actividades de enseñanza y aprendizaje y los medios de evaluación (Carlino, 2021). El alineamiento constructivo tiene como objetivo garantizar el aprendizaje profundo a todos los estudiantes que participen en las actividades de enseñanza y de aprendizaje diseñadas para ellos (Hargreaves y Fink, 2006). El aprendizaje profundo es la filosofía pedagógica que sustenta el alineamiento que debe existir entre los resultados esperados, las actividades y la evaluación. La implementación del alineamiento constructivo a nivel vertical y horizontal requiere que todos los sectores y actores del sistema trabajen en colaboración mutua para el logro de unos objetivos previamente discutidos y acordados que se consideran beneficiosos y deseables para que todos los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje esperados que exigen las competencias necesarias de cada campo profesional.

La taxonomía SOLO (acrónimo de Structure of the Observed Learning

Outcomes) (Biggs, s/f; Biggs y Collis, 1982) propone cinco niveles estructurados en una jerarquización secuencial. Los niveles básicos (preestructural, uniestructural y multiestructural) representan el aprendizaje superficial, mientras que el aprendizaje profundo se adquiere cuando se llega a los dos peldaños superiores (relacional y abstracto extendido). Teniendo en cuenta esta taxonomía y su relación con el modelo de alineamiento constructivo, es importante que el estudiante trascienda del nivel superficial al nivel profundo de aprendizaje (Quinn et al., 2021).

1.3. El modelo pronóstico-proceso-producto (3P) del aprendizaje y de la enseñanza

El modelo 3P (pronóstico, proceso y producto) de enseñanza y aprendizaje fue desarrollado por Dunkin y Biddle en 1974, nombrado por Biggs (2005), con el fin de crear un sistema interactivo de aprendizaje. En él se incluyen tres procesos relacionados con el aprendizaje:

1. Pronóstico: antes del aprendizaje. Contiene dos factores:
 - a. Dependiente del estudiante: conocimientos previos de la estructura cognitiva del aprendiz, compromiso personal, interés, etc.
 - b. Dependiente del contexto de enseñanza: qué se enseña, cómo se enseña, cómo se evalúa, cuál es el dominio de la materia que posee el docente, cuál es el clima del aula, cuál es el ambiente institucional, etc.
2. Proceso: durante el aprendizaje. Son las actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Producto: resultado del aprendizaje. Está determinado por un conjunto de factores que interactúan entre sí, los cuales pueden ser cualitativos o cuantitativos y afectivos. A criterio de Soler (2015):

Biggs ve el proceso de enseñanza y de aprendizaje como un ecosistema en el que todas las partes que lo conforman son solidarias entre sí, de modo que, lo que ocurre en una parte del sistema, inevitablemente afecta a las demás partes, y por supuesto al sistema en general. (p. 70)

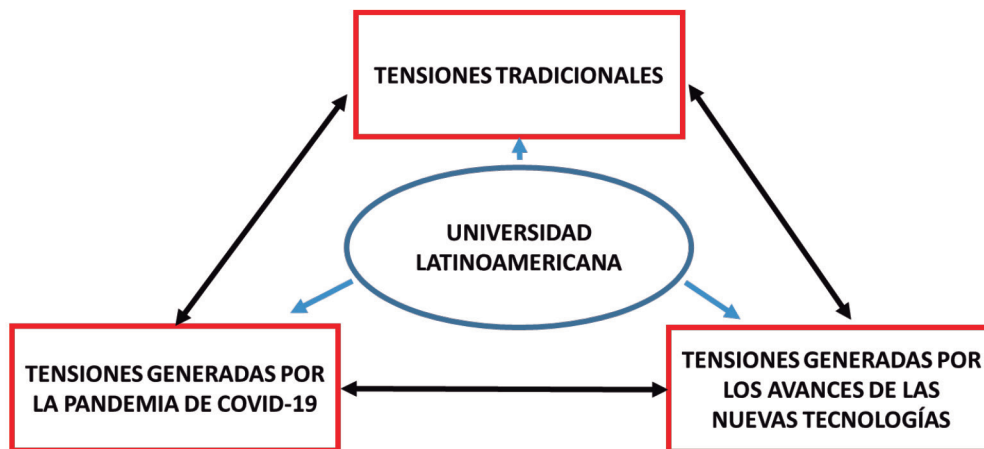
Este modelo es esencial para poder aplicar en su conjunto el enfoque de John Biggs. Sobre las distintas herramientas que emplea el modelo de alineamiento constructivo, se ha planteado lo siguiente:

De igual forma, el modelo 3P, el protocolo de alineación CAE y la taxonomía SOLO, se han de asumir como camino metodológico para la transformación del proceso de enseñanza, ..., transformándola en un contexto donde los estudiantes pueden hacer apropiación de nuevos y más efectivos aprendizajes en términos de competencias. (Carlino, 2021, p. 66)

4. Discusión

La universidad latinoamericana se encuentra frente a una coyuntura particular, en la que confluyen las demandas tradicionales de acceso, financiamiento, inclusión y calidad con la situación generada por la pandemia de covid-19 y los nuevos cambios tecnológicos que demanda el mercado laboral. Este análisis se muestra a continuación en el gráfico 1.

Gráfico 1: Situación de la universidad latinoamericana actual



Fuente: Elaboración propia.

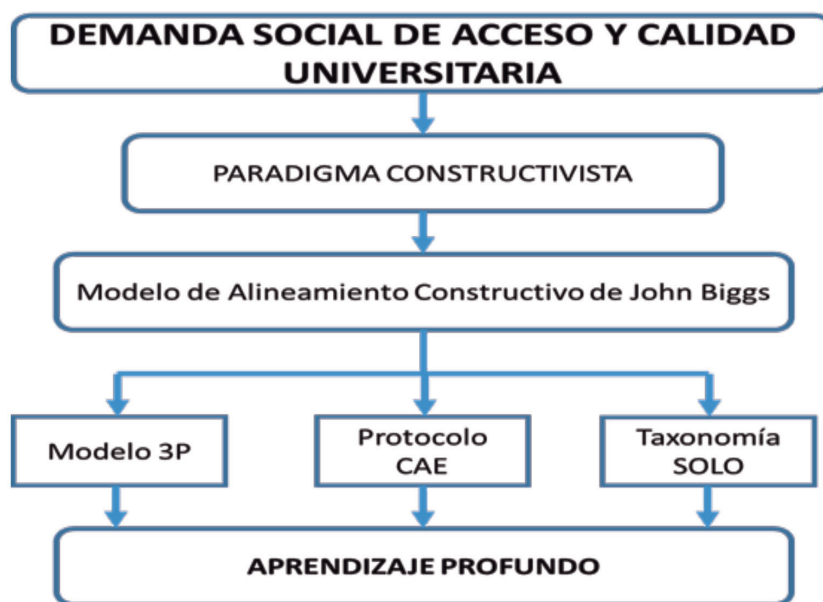
Esta particular coincidencia de tensiones de tres tipos, que se han ido acumulando por años sin que exista una respuesta adecuada desde las políticas públicas y los sistemas de educación superior, ha lastrado la oportunidad de aplicación de modelos pedagógicos en las universidades que apunten a promover el aprendizaje profundo, la calidad en la formación, el desarrollo de la investigación en

función de los profesionales en formación y la vinculación con los problemas económicos y sociales del entorno (Quinn et al., 2021).

Este análisis ha permitido la elaboración del gráfico 2, en el que se muestra la lógica de la obra del autor John Biggs, que parte de la búsqueda de solución a una demanda social de la década de 1990, la integra a la propuesta de Marton y Säljö (1976) sobre los

aprendizajes superficial y profundo, mientras diseña herramientas metodológicas como la taxonomía SOLO, el protocolo CAE y el modelo 3P. Todos estos componentes integran su modelo de alineamiento constructivo, en el que reconoce la importancia del alineamiento de los resultados de aprendizaje esperados, la evaluación y la realización de actividades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 2: Concepción teórico-metodológica de John Biggs



Fuente: Elaboración propia.

De manera integral la propuesta de Biggs establece que debe existir un alineamiento entre los resultados de aprendizaje, la evaluación y las actividades previstas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Biggs (2005) señala que: “la enseñanza es eficaz cuando apoya las actividades adecuadas para alcanzar los objetivos curriculares, estimulando por tanto a los estudiantes para que adopten un enfoque profundo del aprendizaje” (p. 29).

Como puntos de coincidencia entre el aprendizaje profundo y el alineamiento constructivo se encuentran tres aspectos que resultan esenciales:

a) el paradigma constructivista; b) la inclusividad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, y c) la jerarquía de los niveles de comprensión cognitiva en la taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982).

El paradigma constructivista convierte al estudiante en protagonista de su proceso de aprendizaje. Por tanto, el docente y las actividades diseñadas deben favorecer la reflexión, el descubrimiento y la construcción de un nuevo nivel de conocimiento. La inclusividad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes es una demanda social que se mantendrá sobre las universidades ya que en la ma-

yoría de los países latinoamericanos la demanda de estos estudios supera la oferta de los estudios de grado y posgrado.

4.1. Limitaciones de la propuesta del modelo de alineamiento constructivo

Biggs y Tang (2007) son conscientes de estos usos del modelo para servir a una agenda que él denomina “de gerenciamiento de la educación” (*managerial agenda* en el original): “Necesitamos distinguir cuidadosamente entre las perspectivas basadas

en resultados que se usan al servicio del gerenciamiento de la educación y aquellas que se usan para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 8). El empleo excesivo y descontextualizado del modelo de alineamiento constructivo lo ha vuelto simplista y desgastado.

5. Conclusiones

El alineamiento constructivo es un modelo pedagógico ideado por el profesor australiano John Biggs que

surge como resultado de la genuina preocupación acerca de cómo mejorar la calidad de la enseñanza en un sistema postsecundario impactado por cambios estructurales que abren las puertas de la educación superior a nuevos sectores sociales.

A la hora de fundamentar la aplicación del alineamiento constructivo en las universidades contemporáneas, se reconocen las transformaciones sociales, tecnológicas y económicas de la sociedad actual. Biggs plantea un todo coherente entre las actividades de aprendizaje propuestas por el

docente, que deben hacer coincidir los objetivos aprendizaje con la evaluación realizada para comprobar el aprendizaje alcanzado.

En síntesis, el modelo de Biggs propone identificar los conceptos centrales, establecer lo que se requiere que los estudiantes aprendan, explorar y activar los conocimientos previos y antecedentes con los que cuenta el grupo. Al interactuar con la realidad del contexto universitario es posible detectar las problemáticas y derivar los contenidos de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Azorín, C. (2020). Entrevista al profesor emérito de la Universidad de Toronto, Michael Fullan. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 7(10), 5-9. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21124
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. Recuperado de <https://acortar.link/B8VVVx>
- Biggs, J. (s/f). *Taxonomía SOLO*. [Mensaje en blog personal]. Recuperado de <https://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>
- Biggs, J. B., y Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The taxonomy*. Academic Press. Recuperado de <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=623732>
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. SRHE y Open University Press.
- Carlino, F. (2021). De la alienación al alineamiento constructivo: Más allá de la trampa mecanicista. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(35), 58-70. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i35.413>
- Ginés-Mora, J., Serra, M., y Vieira, M. J. (2018). Social engagement in Latin American universities. *Higher Education Policy*, 31(4), 513-534. Recuperado de <https://bit.ly/3frrAD>
- González, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de la Educación*, 339, 43-58. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiguos/2006/re339/re339-03.html>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill Education. Recuperado de <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- López, A. C., y Luna, L. L. R. (2023). Pandemia y educación superior en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 52(205), 01-20. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2367>
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning-1: Outcome and process. *British Journal of Education Psychology*, 46, 4-11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Onwuegbuzie, A., y Frels, R. (2016). *7 Steps to a Comprehensive Literature Review: A Multimodel & Cultural Approach*. Sage.
- Ordorika, I., y Rodríguez-Gómez, R. (2018). Field of higher education research in Latin America. En Shin, J. C., y Teixeira, P. (eds.), *Encyclopedia of International higher education systems and institutions* (1-8). Springer.
- Pérez, A. (2007). Para aprender mejor: Reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4352300>
- Pérez, A., y Rodríguez, A. (2020). Economía conductual y covid-19: Una interpretación social de la realidad. *Revista De Ciencias Sociales*, 26(4), 507-514. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i4.34646>
- Pérez, A., y Rodríguez, A. (2022). La universidad imperfecta: Una aproximación desde la diversidad social. *Revista de la Educación Superior*, 51(201), 95-108. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/2022>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. Morata.

- Rama, C. (2018). La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: De la diferenciación institucional y la regulación pública, a la diversidad académica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 64-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6572531>
- Sandelowski, M., y Barroso, J. (2007). *Handbook for Synthesizing Qualitative Research*. Springer.
- Soler, G. M. (2015). *Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: Posibles relaciones entre sí y con el logro académico de los estudiantes en evaluaciones externas* (Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperado de <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/100>
- Weinrib, J., y Jones, G. A. (2014). Largely a matter of degrees: Quality Assurance and Canadian Universities. *Policy and Society*, 33(3), 225-236. <https://academic.oup.com/policyandsociety/article/33/3/225/6422300>

Contribución de autoría

Aimara Rodríguez Fernández: conceptualización, curaduría de datos, análisis formal de datos, metodología, escritura del borrador del artículo, revisión y edición del artículo.

Armenio Pérez Martínez: conceptualización, curaduría de datos, análisis formal de datos, metodología, escritura del borrador del artículo.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio no se encuentran disponibles.







Gramática de las emociones de la docencia universitaria en tres universidades públicas regionales chilenas durante la pandemia de covid-19¹

Grammar of the emotions of university teaching in three Chilean public universities during covid-19 pandemic

Gramática das emoções da docência universitária em três universidades públicas regionais chilenas durante a pandemia de covid-19

Patricia Castañeda Meneses.
ORCID: 0000-0002-4676-5872¹

¹ Escuela de Trabajo Social,
Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Valparaíso, Chile.
Contacto: patricia.castaneda@uv.cl

Recibido: 18-12-23
Aceptado: 08-02-24

Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación documental de enfoque cualitativo que tiene por objetivo describir la gramática de las emociones de los equipos docentes de pregrado de tres universidades públicas regionales chilenas en contexto de pandemia de covid-19. Dado que la preocupación universitaria durante el confinamiento se centró en el estamento estudiantil, la salud mental docente fue desplazada en su contención inmediata y se desconocen antecedentes de su situación en pandemia. Las unidades de análisis correspondieron a clases teóricas virtuales impartidas por los equipos docentes de las instituciones participantes del estudio y grabadas audiovisualmente durante el confinamiento sanitario, seleccionadas por criterio de representatividad estructural intencionada. Los criterios de revisión corresponden a contexto temporal, características de interacción docente-estudiantes y expresión de emociones docentes. El análisis se centra en las emociones docentes expresadas en las clases virtuales contextualizadas temporalmente, que son las bases de las cadenas y complejos emocionales que dan origen a la gramática de las emociones docentes. Los resultados identifican un complejo emocional docente negativo, constituido por cadenas emocionales convergentes, y un complejo emocional docente negativo-positivo, conformado por cadenas emocionales divergentes, que reflejan el costo emocional docente asumido en la realización del proceso formativo en condiciones de confinamiento.

Palabras clave: docencia universitaria, emociones docentes, pandemia covid-19.

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

Abstract

The article presents the results of a documentary research of a qualitative approach that aims to describe the grammar of emotions of the undergraduate teaching teams of three Chilean regional public universities in the context of pandemic COVID-19. Given that university concern during confinement focused on the student body, the mental health of teachers was displaced in its immediate containment and no history of their pandemic situation is known. The units of analysis corresponded to virtual theoretical classes taught by the teaching teams of the institutions participating in the study and recorded audiovisually during the sanitary confinement, selected on the basis of intended structural representativeness. The review criteria correspond to temporal context, characteristics of teacher-student interaction and expression of teaching emotions.

The analysis focuses on the teaching emotions expressed in the temporarily contextualized virtual classes, which are the bases of the chains and emotional complexes that give rise to the grammar of the teaching emotions. The results identify a negative emotional teaching complex, made up of convergent emotional chains, and a negative/positive emotional teaching complex, made up of divergent emotional chains, which reflect the emotional cost of teaching assumed in the performance of the training process under conditions of confinement.

Keywords: university teaching, teacher emotions, pandemic COVID-19.

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa documental de enfoque qualitativo que tem por objetivo descrever a gramática das emoções das equipes docentes de pré-graduação de três universidades públicas regionais chilenas no contexto da pandemia COVID-19. Dado que a preocupação universitária durante o confinamento se centrou no nível estudantil, a saúde mental docente foi deslocada em sua contenção imediata e desconhecem-se antecedentes de sua situação em pandemia. As unidades de análise corresponderam a aulas teóricas virtuais dadas pelas equipas docentes das instituições participantes do estudo e gravadas audiovisualmente durante o confinamento sanitário, selecionadas por critérios de representatividade estrutural intencional. Os critérios de revisão correspondem a contexto temporal, características de interação docente-estudantes e expressão de emoções docentes. Os resultados identificam um complexo emocional docente negativo, constituído por cadeias emocionais convergentes, e um complexo emocional docente negativo-positivo, formado por cadeias emocionais divergentes, que refletem o custo emocional docente assumido na realização do processo formativo em condições de confinamento.

Palavras-chave: docência universitária, emoções docentes, pandemia COVID-19.

Introducción

En marzo del 2020 se declaró oficialmente a la infección por covid-19 como pandemia, ins- trayéndose el confinamiento preventivo de la población para evitar contagios (Ministerio de Salud [MINSAL], 2020; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021). En Chile, la disposición afectó a cinco millones de estudiantes de todos los niveles, quienes fueron transferidos forzosamente a modalidad remota (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020). En la educación universitaria los esfuerzos se focalizaron en la habilitación de la modalidad virtual (Asociación de Universidades Regionales de Chile [AUR], 2020; Consejo de Rectores de Universidades Chilenas [CRUCH], 2020), con atención en las brechas digitales (Jofré, 2021; Reyes

y Baeza, 2021; Romero et al., 2021; Romero y Tenorio, 2021) y en la salud mental estudiantil (Carvacho et al., 2021; García et al., 2022; Lapierre et al., 2022, Mac-Ginty et al., 2021; Martínez-Líbano, 2020; Morán y Moya, 2021; Salas-Durán et al., 2021). Específicamente en salud mental, la gestión universitaria se orientó por la propuesta de la Organización Mundial de la Salud (2013), que la concibe como un estado de bienestar que permite a cada individuo realizar sus capacidades, superar el estrés normal de la vida, trabajar productivamente y aportar a su comunidad. Este concepto enmarcó las acciones institucionales, definiendo al estamento estudiantil como preocupación central y desplazando la salud mental docente en su contención inmediata. En consecuencia, la gramática de las emociones docentes resultó invisibi-

lizada, por lo que el presente artículo busca develarla desde la perspectiva de la antropología de las emociones, campo disciplinario que analiza las manifestaciones y consecuencias de lo emotivo como significados asociados a la salud mental culturalmente producidos, expresados y sentidos (Sirimarco y Spivak, 2019).

Le Breton (1999) señala que las emociones se expresan en forma momentánea e intensa, mediadas por el cuerpo a través de tonos de voz, gestos, movimientos y manifestaciones fisiológicas. Ahmed (2012) plantea que las emociones son modeladas por la memoria, lo que permite asignar sentimientos a los recuerdos. Complementariamente, Monkevicius (2022) reconoce una poderosa relación emocional entre la memoria y los eventos recordados, por lo que es difícil comprender una emoción sin

los contextos culturales en los que se construye, socializa y expresa. Complementariamente, De Luxán y Rodríguez (2021) plantean que el pensamiento, la lengua y las emociones se encuentran estrechamente ligados y valoran la necesaria coherencia entre lo que se dice y lo que se siente. Los autores identifican el enfado, el miedo, la tristeza, el disgusto y la sorpresa como emociones centrales que se vinculan con las producciones del habla.

Heller (1988) las concibe como sentimientos cognitivo-situacionales, en que la intensidad emocional depende de la comprensión personal de la situación. Es decir, la situación determina la emoción experimentada, y la intensidad de la emoción regula el nivel de razonamiento y comprensión expresado. Desde la perspectiva moral, la autora propone la metáfora de un jardín y un jardinero para ilustrar la relación entre las emociones y el razonamiento humano (Heller, 2009). Así entonces, en un jardín florecen semillas de emociones positivas orientadas por el bien común, tales como compasión, ternura, alegría, gratitud, empatía, seguridad o lealtad. El buen jardinero las cultiva hasta que florezcan como hábitos emocionales. Como contraparte, las semillas de emociones negativas tales como envidia, tristeza, miedo, enojo, incompreensión, incertidumbre, inseguridad, decepción, ansiedad, culpa o soledad afectan la dignidad personal y deben ser eliminadas. El buen jardinero cultiva el jardín emocional para construir un mundo sentimental con otras personas desde un compromiso moral que se extiende a toda la humanidad. Kenny (1989) plantea una gramática de las emociones cuyas fuentes corresponden al objeto, al síntoma y a la acción. Sobre esta base, Pardo y Coehlo (2018) definen una gramática que refiere a la comprensión de las emociones distintivas de la sociedad

a la que se pertenece. Esta gramática está compuesta por complejos emocionales expresados en cadenas de emociones convergentes y divergentes, que reflejan la conducta humana a través de sus propósitos personales y colectivos (Grajales, 2022). Las habilidades de comprensión y expresión emocional contribuyen a la salud mental mediante interacción social satisfactoria y habilidades sociales positivas. En oposición, las dificultades para expresar e interpretar emociones se asocian a problemas de salud mental y precariedad emocional (Stornaiuolo et al., 2017). En el marco de los antecedentes expuestos, el artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es describir la gramática de las emociones de los equipos docentes de pregrado pertenecientes a tres universidades públicas regionales chilenas en contexto de pandemia de covid-19.

Método

Se realizó investigación documental de enfoque cualitativo con carácter descriptivo exploratorio (Valles, 2000) en el marco de tres universidades regionales públicas chilenas que imparten docencia de pregrado en las áreas disciplinarias de ciencias, tecnologías, salud, educación y ciencias sociales, a las que se accedió por medio de contactos por redes de trabajo académico. Las unidades de análisis correspondieron a clases teóricas virtuales impartidas por los equipos docentes de las instituciones participantes del estudio y grabadas audiovisualmente durante el confinamiento sanitario (marzo de 2020 a diciembre de 2021). Se definió el criterio de representatividad estructural intencionada, que orientó la búsqueda de eventos de interés, asumiendo que en cada interacción docente-estudiante realizada en confinamiento los componentes contex-

tuales y conceptuales en que se enmarca el estudio se contienen como unidades representativas e ilustrativas de la totalidad de la que forman parte (Rodríguez et al., 1996).

La técnica de levantamiento de información correspondió a revisión documental, se valoraron los registros audiovisuales desde su rol de agentes activos de circulación de información (Rivera-Aguilera 2017). Se revisaron 18 grabaciones de clases virtuales de una hora de duración promedio, facilitadas voluntariamente por cada docente responsable. Los criterios de revisión corresponden a contexto temporal, características de interacción docente-estudiantes y expresión de emociones docentes. La identificación de emociones docentes se realizó mediante la observación de la expresión corporal, mediada por gestos, movimientos, tonos de voz o silencios, que se diferenciaron en intensidad de los momentos previos y posteriores en los que fueron expresados (Le Breton, 1999). La revisión es ilustrada con los registros de interacciones virtuales docente-estudiantes realizadas mediante diálogo directo o mediadas por chat. Se definió como código de identificación el número de grabación revisada y su fecha, separados por una diagonal (GN.º/día. mes.año). Dado su carácter confidencial, el conjunto de datos y grabaciones que apoyan los resultados de este estudio no se encuentran disponibles. El análisis se centra en las emociones docentes expresadas en las clases virtuales contextualizadas temporalmente (Pardo y Coehlo, 2018), que son las bases de las cadenas y complejos emocionales que dan origen a la gramática de las emociones docentes (Kenny, 1989). Los resultados se validaron mediante ejercicio de reflexión sobre las evidencias e inferencias aportadas por el análisis, trianguladas con los referentes conceptuales del estudio.

Resultados

El inicio del confinamiento obligó a los equipos académicos de pregrado a una migración imprevista e intensiva hacia la docencia virtual, lo que generó emociones docentes asociadas directamente a los contextos que les dieron origen.

Emociones docentes en contexto inicial de clases virtuales (marzo 2020-abril 2020)

En el inicio del confinamiento, existen permanentes referencias al contexto de emergencia sanitaria traducidas en la emoción docente de incertidumbre y reflejada en las tomas de decisiones del semestre.

(Chat) Javiera: ¿Hay otra evaluación aparte del trabajo?

(Respuesta de profesora en video) En principio son dos evaluaciones. Pero lo vemos conforme avance el semestre y cómo se vaya resolviendo esta situación. (G2/17.04.2020)

En la interacción digital, el manejo docente expresa dominio disciplinar avanzado de las materias a cargo, situación asociada a la emoción de seguridad.

(Chat) Sabrina: ¿Cómo puedo diferenciar los supuestos y los juicios de valor en el análisis?

(Respuesta de profesora en video) A ver, aquí hay una pregunta de Sabrina. (Lee la pregunta al curso.) A ver, los supuestos se relacionan con los referentes teóricos con los que estás trabajando. Desde allí se extraen. Los juicios de valor deben ser fundamentados y se formulan una vez analizada la información. ¿Entendiste, Sabrina? ¿Te queda alguna otra duda?

(Chat) Sabrina: Gracias por la explicación, profe, me quedó claro. (G4/25.04.2020)

Como contrapunto, el manejo digital emerge como dificultad operativa en el desarrollo de las clases, instalando la emoción docente de inseguridad.

(Profesora en video) La semana pasada intenté grabar, pero no resultó. Apreté una tecla mal y no funcionó. Esperemos que esta semana resulte. (G3/20.04.2020)

Esta inseguridad es subrayada por la participación estudiantil que aporta activamente sugerencias, invirtiendo momentáneamente los roles del aula.

(Chat) Andrea: Profe, para grabar tiene que poner el cursor en los tres puntos. Ahí sale la opción grabar.

(Profesora en video) ¿Dónde tengo que poner el cursor? ¿Aquí?

(Estudiante en video) Sí, profe.

(Estudiante en video) Ahí, profe. Justo ahí.

(Estudiante en video) Cuando empecie a grabar va a aparecer la luz roja.

(Profesora en video) Ya. A ver. ¿Apareció la luz roja?

(Estudiante en video) Sí, profe. Ahí apareció.

(Profesora en video) Qué bueno. Parece que estamos grabando. Muchas gracias por la ayuda. A ver si esta semana me resulta la grabación. (G3/20.04.2020)

En el inicio del confinamiento, la ansiedad fue una emoción docente expresada en torno a eventos futuros sobre los que se aspiraba a poseer algún tipo de control o certeza.

(Profesora en video) La fecha de entrega del trabajo es en tres semanas más. Así que podemos ir resolviendo las dudas que tengan en las clases que nos quedan. Pero igual si hay dudas o consultas antes, me envían correos o me avisan por el aula virtual. Así no se atrasan esperando la clase siguiente y pueden seguir avanzando. (G5/27.04.2020)

Emociones docentes en contextos de dictado regular de clases virtuales (mayo 2020-diciembre 2021)

Asumido el confinamiento como realidad cotidiana, se manifestaron demandas estudiantiles en torno a condiciones de excepción por la situación de pandemia. Como respuesta institucional, desde organismos centrales se ofrecieron apoyos para sortear las dificultades presentadas. Sin embargo, influyeron en la dinámica de aula y confrontaron la posición docente con los límites formativos posibles de mantener o flexibilizar. Así entonces, es posible pesquisar las emociones docentes de enojo, enlazadas con empatía o indiferencia. En el caso de las emociones de enojo y empatía, se expresaron cuando los requerimientos estudiantiles no se justificaban plenamente, pero fueron acogidos para resignificarlos como aportes en la formación.

(Chat) Sara: Profe, ¿puede explicar la pauta del segundo trabajo?

(Chat) Macarena: Profe, ¿explicará la pauta del segundo trabajo?

(Profesora en video) Pero la pauta ya la explicamos la semana pasada, ¿se acuerdan? (Silencio en chat y en audio por 8 segundos.) También está en la grabación de la clase de la semana pasada. ¿No la revisaron? (Silencio en audio por 6 segundos.)

(Chat) Macarena: Yo no pude, profe. Tengo problemas con la conexión del internet.

(Profesora en video) (Suspiro.) A ver. Veamos de nuevo la pauta. Voy a buscar el archivo [...] Aquí está. Veamos. El objetivo del trabajo [...]. (G13/07.10.2020)

En otras ocasiones, la emoción de enojo desplegó consecuentemente la emoción de indiferencia ante la inconveniencia de asumir requerimientos estudiantiles que afectarían el funcionamiento del curso.

(Chat) Jenny: Profe, ¿con qué nota exime en el examen?

(Profesor en video) Según reglamento, no hay eximición en el examen. Todo el curso tiene que dar examen.

(Estudiante en video) Pero estamos en pandemia, profe. ¿Puede hacer una excepción?

(Chat) Jenny: Profe, estamos en pandemia.

(Profesor en video) A ver. Según reglamento no puedo eximir en el examen. Este ramo que estamos cursando es un ramo central (de la carrera), así que no puedo hacer excepciones. Si la dirección del departamento da instrucciones al respecto, no hay problema (en aplicar la medida). Pero por ahora, no hay eximición. ¿Queda claro? (Silencio en chat y video por 7 segundos.) Bien, retomemos por favor. (G11/29.09.2020)

Las clases virtuales demandaron manejo docente para permitir el acceso estudiantil a las sesiones, dada su condición de anfitrión de la plataforma. Sin embargo, cada estudiante decidía en forma independiente la activación de cámara y micrófono personal. La evidencia demuestra que la conexión estudiantil se tradujo principalmente en cámara y micrófono apagados, con escasa o nula interacción en la dinámica de la clase, ocasionando emociones docentes ligadas a la soledad y sin pistas de retroalimentación sobre el desempeño realizado.

(Profesora con cámara y micrófono conectados y 24 conexiones estudiantiles con cámaras y micrófonos apagados) Vamos a continuar con la revisión que estábamos haciendo la clase pasada sobre los componentes metodológicos que necesitamos para formular el proyecto. ¿Alguno de ustedes se acuerda de algún componente metodológico o de alguna formulación que revisamos la clase pasada? (Silencio en chat y video por 9 segundos.) Pueden contestar por chat si prefieren. (Silencio en chat y video por 7 segundos.) ¿No? ¿No se acuerdan? A ver, algún componente, alguna propuesta. (Si-

lencio en chat y video por 11 segundos.) Bueno, vamos a tener que volver a revisar los componentes. (G8/25.08.2020)

En ocasiones, la ausencia de interacción motivó emociones docentes ligadas a la incompreensión, en tanto sus esfuerzos por realizar su tarea formativa virtual obtenían una respuesta de pasividad estudiantil, distante de la curiosidad intelectual esperada.

(Profesora con cámara y micrófono conectados y 32 conexiones estudiantiles con cámaras y micrófonos apagados. Finaliza una exposición docente de contenidos de 12 minutos de duración) ¿Dudas? ¿Preguntas? ¿Comentarios? (Silencio en chat y video por 14 segundos.) ¿Ninguna duda?

(Estudiante en video) No, profe. Ninguna duda.

(Profesora en video) ¿Ninguna? Recuerden que esta es una materia importante y la van a necesitar cuando vayan a práctica profesional. (Silencio en chat y video por 13 segundos.) Bueno, si no hay dudas, entonces veamos al segundo autor. Igual, si surge alguna duda me avisan. (G14/29.10.2020)

A pesar de los esfuerzos desplegados, la tarea docente no siempre contó con la certeza de haber alcanzado sus objetivos. Así entonces, sobre la base de la emoción de la incompreensión se manifestaron variantes emocionales que reflejaron situaciones incófortables. La primera variante devela las emociones docentes ligadas al enojo por incumplimiento de las expectativas de participación estudiantil en la clase.

(Profesora en video) Bien. ¿Alguna consulta? ¿Algún comentario? (Silencio en chat y video por 12 segundos.) Bien. Parece que no hay más dudas ni consultas. (Silencio en chat y video por 9 segundos.) Ya. Cualquier duda me la mandan por correo y yo les contesto apenas pueda. Que estén bien. Nos vemos. (Profe-

sora desconecta inmediatamente la plataforma.) (G16/06.07.2021)

La decepción se devela como emoción docente por la baja participación estudiantil frente a los esfuerzos formativos realizados.

(Profesora en video) Vamos a revisar la guía, aunque no todos los equipos la enviaron. Voy a compartir pantalla. Aquí tenemos la primera guía que llegó dentro del plazo. Qué lástima por los grupos que no enviaron su guía, porque no las vamos a poder revisar ahora. (Silencio en chat y video por 5 segundos.) Recuerden que aquí estamos todos en disposición de aprender. Nadie lo hizo mejor ni peor. Y cualquier componente al que podamos hacer alusión nos va a permitir, nos va a ayudar a comprender mejor el ejercicio. Y dado que no hay calificación en juego, si tienen interés por ver la corrección se quedan conectados. Si no tienen interés porque no mandaron la guía o por otra razón, se pueden desconectar y me quedo trabajando con los que quieran seguir conectados. (G15/20.06.2021)

La emoción de tristeza sugiere un importante desgaste emocional docente y devela la búsqueda de referentes valóricos para concitar el interés estudiantil.

(Profesora en video con tono de voz bajo y pausado) La segunda evaluación va a tener que ser individual. Porque la primera evaluación se hizo en grupos. Y hay gente que nunca se conectó a las clases y aparece con una evaluación. Pero no tengo ninguna evidencia de que todos hayan aportado en el primer trabajo si no estuvieron en clases. Voy a tener que suponer que vieron las grabaciones disponibles en el aula (virtual). Porque hay situaciones que me preocupan respecto de los avances en la asignatura. Por eso, ahora la evaluación va a tener que ser individual, para que cada uno se haga cargo de lo que sabe. Y las personas que no han venido

a clases pueden revisar el material y preparar la prueba. Ojalá que eso les permita hacer una prueba que demuestre lo que saben de una manera mucho más honesta. ¿Sí? De una forma mucho más honesta en términos de aprendizaje. Y más honesta con su curso y con su profesora. (G17/12.11.2021)

Discusión y conclusiones

Según Kenny (1989), el objeto de las emociones docentes se relaciona con la dinámica formativa virtual debido al confinamiento por covid-19. Las emociones docentes identificadas constituyen un conjunto de síntomas que se manifiestan explícitamente frente al objeto definido y dan origen a combinaciones convergentes y divergentes expresadas en cadenas emocionales que operan como manifestaciones de la salud mental docente, en su condición de significado cultural, socialmente producido, expresado y sentido (Sirimarco y Spivak, 2019).

Conforme a la propuesta de cadenas emocionales de Pardo y Coehlo (2018) y las valoraciones aportadas por Heller (2009) en torno a los criterios normativos culturales, las emociones docentes se expresaron en cinco cadenas emocionales convergentes y dos cadenas emocionales divergentes. Las cinco cadenas convergentes se basan en emociones negativas y corresponden a incertidumbre-inseguridad-ansiedad, enojo-indiferencia, soledad-incomprensión-enojo, soledad-incomprensión-decepción y soledad-incomprensión-tristeza, que caracterizan centralmente la experiencia docente en pandemia. Cuando las emociones negativas se integran a las positivas, conforman dos cadenas emocionales divergentes que corresponden a incertidumbre-seguridad-ansiedad y enojo-empatía, se identifican el dominio disciplinario y la experiencia en aula como apoyos de las emociones positivas docentes. Ambas modalidades de

cadenas emocionales contribuyen a la comprensión de las emociones docentes en el contexto académico al que pertenecen (Monkevicius, 2022).

En consecuencia, emergen dos complejos emocionales claramente definidos (Kenny, 1989). El primero es el complejo emocional docente negativo, constituido por las cadenas emocionales convergentes, que constituye el núcleo emotivo central del desempeño docente en pandemia, asociado a los esfuerzos formativos y tecnológicos exigidos por el tránsito forzado hacia la docencia virtual. El segundo corresponde al complejo emocional docente negativo-positivo, que conforma el núcleo emotivo complementario, asociado al manejo formativo presencial avanzado, transferido al desempeño virtual de la docencia. Los planteamientos anteriores se presentan en forma esquemática en la siguiente tabla síntesis:

Tabla 1: Síntesis resultados de investigación

Complejo emocional docente	Tipo de cadenas	Cadenas	Contexto experiencia docente
Negativo	Cadenas convergentes de emociones negativas	1. Incertidumbre-inseguridad-ansiedad 2. Enojo-indiferencia 3. Soledad-incomprensión-enojo 4. Soledad-incomprensión-decepción 5. Soledad-incomprensión-tristeza	Esfuerzos docentes formativos y tecnológicos exigidos por el tránsito forzado a docencia virtual
Positivo	Cadenas divergentes de emociones negativas-positivas	1. Incertidumbre-seguridad-ansiedad 2. Enojo-empatía	Manejo formativo presencial avanzado transferido a la docencia virtual

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

A partir de los resultados, se constata que la gramática de las emociones docentes en pandemia se expresa centralmente desde un núcleo negativo y complementariamente desde un núcleo ambivalente, como resultado de la emergencia sanitaria que obligó a mantener en marcha los procesos formativos desde la

virtualidad y exigió un importante costo emocional asociado a la redefinición de la docencia de pregrado. Este costo fue asumido desde el silencio, dado que las emociones docentes no fueron expresadas y pudieron ser reconocidas como sentimientos cognitivo-situacionales de presencia velada, inferidos de la corporalidad y

gestualidad observadas en las sesiones revisadas.

Con todo, la salud mental docente movilizó proactivamente sus capacidades para superar las dificultades asociadas a la virtualidad, buscando trabajar de forma productiva para aportar a su comunidad universitaria en el contexto de la emergencia sani-

taria (OMS, 2013), sumando contención y acogida a sus estudiantes. No obstante, según los aportes de Stornaiuolo et al. (2017), puede afirmarse que existieron interacciones sociales insatisfactorias en el contexto formativo virtual, que indudablemente

afectaron el bienestar emocional docente. Finalmente, siguiendo los planteamientos de Ahmed (2015), las cadenas y complejos emocionales identificados en el estudio y silenciados en su expresión plena son testimonio de la indeleble huella de la pandemia en

la memoria emocional de los equipos docentes que formaron parte del inesperado desafío de sostener la formación universitaria local en medio de una emergencia sanitaria global.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México. PUEG-UNAM.
- Asociación de Universidades Regionales de Chile. (2020). *Universidades regionales: Aportes y experiencias ante la situación generada por la pandemia de coronavirus (covid-19)*. Asociación de Universidades Regionales de Chile. Recuperado de http://www.auregionales.cl/documentos-pdf/2020/INFORME_AUR_27may_2020.pdf
- Carvacho, R., Morán-Kneer, J., Miranda-Castillo, C., Fernández-Fernández, V., Mora, B., Moya, Y., Pinilla, V., Toro, I., y Valdivia, C. (2021). Efectos del confinamiento por covid-19 en la salud mental de estudiantes de educación superior en Chile. *Revista Médica de Chile*, 149(3), 339-347. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000300339>
- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. (2020). Actas de sesiones del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Recuperado de <https://www.consejodirectores.cl/el-consejo/actas-cruch/actas-2020/>
- De Luxán, L., y Rodríguez, M. (2021). ¡Emociónate con el aprendizaje de las lenguas española y alemana! En Ravelo García, A. G. (ed. lit.), Alonso Hemández, J. B. (ed. lit.), Travieso González, C. M. (ed. lit.), Sánchez Rodríguez, D. (ed. lit.), Canino Rodríguez, J. M. (ed. lit.), y Pérez Suárez, S. T. (ed. lit.), *InnoEduca TIC 2021: Libro de actas de las VIII Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 75-82). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8227915>
- García, F. E., Andrades, M., Rodríguez, F., Díaz, Z., Alarcón, S., Fonseca, I., y Lucero, C. (2022). Sintomatología y crecimiento postraumático en estudiantes de educación superior en Chile durante la pandemia por covid-19. *Actualidades en Psicología*, 36(132), 1-16. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v36i132.45386>
- Grajales, M. (2022). Las emociones y su relevancia moral y política. *Franciscanum*, 64(178), 1-42. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21500/01201468.5645>
- Heller, A. (1988). *General Ethics*. Basil Blackwell.
- Heller, A. (2009). *A theory of feelings*. Lexinton Books.
- Jofré, V. (2021). Transformación digital de las instituciones de educación superior como consecuencia de la pandemia por covid-19. *Ciencia y Enfermería*, 27, 42. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/7071-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16217-1-10-20220309.pdf>
- Kenny, A. (1989). *The metaphysics of mind*. Oxford University Press.
- Lapierre, M., Marconi, D. R., y Osses, M. H. (2022). Emergencia sanitaria por covid-19 y educación superior inclusiva: Experiencia de estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 21-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100021>
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- Mac-Ginty, S., Jiménez-Molina, Á., y Martínez, V. (2021). Impacto de la pandemia por covid-19 en la salud mental de estudiantes universitarios en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y de la Adolescencia*, 32(1), 23-37. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/350525023_Impacto_de_la_pandemia_por_COVID-19_en_la_salud_mental_de_estudiantes_universitarios_en_Chile
- Martínez-Líbano, J. (2020). Salud mental en estudiantes chilenos durante confinamiento por Covid-19. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 265-276. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.126>
- Ministerio de Educación. (2020). *Impacto del covid 19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Centro de Estudios MINEDUC, Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf
- Ministerio de Salud. (2020). *Guía de Autocuidado. #Cuidémonos entre todos*. Subsecretaría de Salud Pública, Ministerio de Salud. Recuperado de https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2020/07/2020.07.24_GUIA-DE-AUTO-CUIDADO-nos-preparamos-para-salir-paso-a-paso_-versi%C3%B3n-web.pdf
- Monkevicius, P. (2022). Hablar de mí es hablar de todas: Memorias y emociones entre activistas afroargentinas. *Iconos*, 73(26), 123-142. <https://doi.org/10.17141/iconos.73.2022.5132>
- Morán, J., y Moya, Y. (2021). *Salud mental en estudiantes de educación superior de la región de Valparaíso durante la pandemia por covid-19*. MIDAP, Universidad de Valparaíso.

- Organización Mundial de la Salud. (2013). Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013–2020. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Covid 19: Cronología de la actuación de la OMS*. Organización Mundial de la Salud. Comunicados de prensa. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Pardo, J., y Coelho, M. (2018). El doble sentido de la pena: Complejos emocionales y concepción de castigo en el modelo penitenciario de APAC. *Etnografías contemporáneas*, 4(7), 17–43. Recuperado de <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/468/437>
- Reyes, A., y Baeza, M. (2021). Nuevas subjetividades e imaginarios sociales en estudiantes de primer año de educación terciaria en Concepción, Chile: Experiencias de estudios remotos en contexto de pandemia y post estallido social. *Foro Educativo*, (37). Recuperado de <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/2906>
- Rivera-Aguilera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas*, 16(3), 111–121. [https:// dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1092](https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1092)
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romero, M., y Tenorio, S. (eds.) (2021). *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico*. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/49706/9789567062959.pdf?sequence=1#page=229>
- Romero, R., Tejada, C., y Núñez, O. (2021). Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto covid-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior. *Perspectiva Educativa*, 60(2), 99–120. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1175>
- Salas-Durán, K., Vergara-Morales, J., y Ogueda, J. (2021). Representaciones sociales sobre la pandemia de la covid-19 en estudiantes chilenos de educación superior. *Ciencias Psicológicas*, 15(2), e2280. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2280>
- Sirimarco, M., y Spivak, A. (2019). La emoción como herramienta analítica en la investigación antropológica. *Etnografías Contemporáneas*, 4(7). Recuperado de <http://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/467>
- Stornaiuolo, A., Hull, G., y Hall, M. (2017). Cosmopolitan Practices, Networks, and Flows of Literacies. En *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures* (pp. 13–12). Routledge.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Contribución de autoría

La autora es responsable de la totalidad de tareas asociadas a la elaboración del presente manuscrito.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio no están disponibles dadas sus condiciones de confidencialidad.





Cecilia López.
ORCID: 0000-0002-5405-6515¹

Juan Pablo Damián.
ORCID: 0000-0001-8042-5743²

Claudia Borlido.
ORCID: 0000-0001-8967-8026³

José Passarini.
ORCID: 0000-0001-8376-1638⁴

Marcelo Rodríguez Piñón
ORCID: 0000-0002-3377-8375⁵

¹ Bioquímica, Departamento de Biociencias Veterinarias, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: lcecilia779@gmail.com

² Bioquímica, Departamento de Biociencias Veterinarias, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: jpablodamian@gmail.com

³ Educación Veterinaria, Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: claudiaborlido@gmail.com

⁴ Educación Veterinaria, Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: josepasa@gmail.com

⁵ Bioquímica, Departamento de Biociencias Veterinarias, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: marodri0812@gmail.com

Recibido: 15-02-23
Aceptado: 15-02-24

Polimedias: objetos de aprendizaje en bioquímica veterinaria¹

Polymedia: learning objects in veterinary biochemistry

Polimidias: objetos de aprendizagem em bioquímica veterinária

Resumen

Los objetos de aprendizaje (OA) se definen como aquellos archivos o unidades digitales que pueden ser utilizados en distintos escenarios y contextos pedagógicos. El objetivo de este trabajo fue caracterizar el uso de videos polimedia (VP) como OA de contenidos prácticos de Bioquímica por los estudiantes del curso de Biología Molecular y Celular (BMC) de la Facultad de Veterinaria. Para ello, en la sección específica del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA-FVét) de Bioquímica dentro del curso de BMC, se ofrecieron 10 VP de contenidos prácticos para ser consultados como material de apoyo antes del dictado de estos y para la preparación de instancias evaluativas y realización de exámenes.

Mediante estadísticas obtenidas de YouTube, se analizó para cada VP: número de visualizaciones, duración total de las visualizaciones, tiempo medio de reproducción, porcentaje medio de reproducción, porcentaje de visualizaciones totales realizadas en distintos dispositivos (computadora, teléfono móvil y tablet). Los resultados obtenidos mostraron que los VP fueron visualizados un número de veces similar al número de estudiantes, reproducidos en promedio un 63% de su duración, con una relación inversamente proporcional entre la duración y el porcentaje de reproducción. Además, fueron visualizados fundamentalmente en computadoras y, en menor medida, celulares y tablets. Con este trabajo se puede concluir que los estudiantes utilizaron los VP como OA para el seguimiento de los prácticos, así como para la preparación de pruebas parciales y/o exámenes.

Palabras clave: videos polimedia, objetos de aprendizaje, TIC en educación, educación veterinaria, enseñanza de la bioquímica.

Summary

Learning objects (LO) are defined as those files or digital units that can be used in different scenarios and pedagogical contexts. The objective of this work was to characterize the use of polymedia videos (PV) as LO of practical biochemistry contents by the students of the Molecular and Cellular Biology (BMC) course of the Faculty of Veterinary Medicine. For this, in the specific section of the biochemistry Virtual Learning Environment (EVA-FVét) within the BMC course, 10 PV of practical content were offered to be consulted as support material prior to their delivery and for preparation of evaluative instances and carrying out exams.

Using statistics obtained from YouTube, the following was analyzed for each PV: number of views, total duration of views, average playback time, average playback

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré.

percentage, percentage of total views made by different devices (computer, mobile phone, and tablet). The results obtained showed that the VP were viewed in a number similar to the number of students, reproduced on average with 63% of their duration, with an inversely proportional relationship between the duration and the percentage of reproduction. In addition, they were fundamentally viewed through computers and, to a lesser extent, through cell phones and tablets. With this work it can be concluded that the students used the PV as LO for the follow-up of the practical ones, as well as for the preparation of partial tests and/or exams.

Keywords: *polymedia videos, learning objects, ICT in education, veterinary education, biochemistry teaching.*

Resumo

Objetos de aprendizagem (OA) são definidos como aqueles arquivos ou unidades digitais que podem ser utilizados em diferentes cenários e contextos pedagógicos. O objetivo deste trabalho foi caracterizar a utilização de vídeos polimídia (VP) como OA de conteúdos práticos de Bioquímica pelos alunos da disciplina de Biologia Molecular e Celular (BMC) da Faculdade de Medicina Veterinária. Para tanto, na seção específica do Ambiente Virtual de Aprendizagem de Bioquímica (EVA-FVet) dentro do curso BMC, foram oferecidos 10 VP de conteúdo prático para serem consultados como material de apoio antes de sua entrega e para elaboração de instâncias avaliativas e realização de exames.

Usando estatísticas obtidas do YouTube, foram analisados para cada VP: número de visualizações, duração total das visualizações, tempo médio de reprodução, porcentagem média de reprodução, porcentagem do total de visualizações feitas por diferentes dispositivos (computador, celular e tablet). Os resultados obtidos mostraram que os VP foram visualizados em número semelhante ao número de alunos, reproduzidos em média com 63% de sua duração, havendo uma relação inversamente proporcional entre a duração e o percentual de reprodução. Foram visualizados através de computadores e, em menor escala, de telemóveis e tablets. Com este trabalho conclui-se que os alunos utilizaram o VP como OA para o acompanhamento das práticas, bem como para a elaboração de testes parciais e/ou exames.

Palavras-chave: *vídeos polimídia, objetos de aprendizagem, TIC na educação, educação veterinária, ensino de bioquímica.*

1. Introducción

Los jóvenes de hoy poseen gran habilidad para el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Teniendo en cuenta este contexto, los docentes hemos venido realizando cambios para adaptarnos a esta nueva realidad y a las transformaciones tecnológicas en las que estas nuevas generaciones se están desarrollando. Uno de los cambios más importantes es el incremento de la utilización de TIC para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, en la actualidad, son muchas las instituciones educativas que las están empleando (Aguilar, 2012).

De esta manera, la Unidad Académica de Educación Veterinaria de la Facultad de Veterinaria (UAEV-Fvet) ha promovido, difundido y gestionado el uso del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA-FVet) basado en Moodle, desde su instalación en el año 2008, para su utilización en las diferentes unidades curriculares de la carrera de

Facultad de Veterinaria, Universidad de la República (FVet-Udelar).

Con sustento en esta plataforma, se aceleró el proceso de incorporar diferentes objetos de aprendizaje (OA) como recursos de apoyo a la enseñanza (Borlido et al., 2015).

Los OA pueden ser definidos como aquellos archivos o unidades digitales de información con cierto nivel de interactividad e independencia que, a disposición de docentes y estudiantes, pueden ser utilizados en distintos escenarios y contextos pedagógicos (García Aretio, 2005). Además, estos pueden adquirir distintos formatos: diapositivas, tablas de experimentos, juegos o animaciones, secuencias de videos polimedia (VP), audios, frases o párrafos de un texto, lecciones para ser leídas por los estudiantes, estudios de casos y tutoriales.

Por otro lado, el diseño pedagógico y el uso de estas herramientas representan un gran desafío, ya que en la web existen gran variedad de materiales que no se encuentran adaptados a los diferentes cursos, sobre todo

en la educación terciaria, donde cada carrera se imparte en un contexto determinado (universidad, región, país). En consecuencia, los OA deben ser producidos como materiales y contenidos concretos, ser motivadores y accesibles (Toll et al., 2011, citados por Mora Vicarioli, 2012), complementar la información de un tema en determinado curso para ser visualizados por los estudiantes de manera sencilla y, sobre todo, ser coherentes con los objetivos del curso en línea donde se utilizan (Mora Vicarioli, 2012).

Estos recursos, adaptados a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula, tienen un impacto positivo en los estudiantes. Esta afirmación tiene como sustento la experiencia realizada por Tigua Anzules y Cruz Felipe (2022), en la que se observó que los estudiantes que utilizaron OA reaccionaron a las actividades de enseñanza propuestas con mayor motivación, interactuando de forma más abierta y con mayor aceptación de contenidos y productividad de ideas.

En este contexto, consideramos a los VP o “píldoras del conocimiento”, desarrollados por la Universidad Politécnica de Valencia en el año 2003, como recursos multimedia muy interesantes para ser implementados en nuestros cursos. Además, sirven como material de apoyo a la docencia presencial, ya que resultan adecuados para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes, cumpliendo un rol innovador en el ámbito de la enseñanza universitaria actual (Ruíz García, 2015).

De esta manera, los docentes que desean utilizar este recurso como apoyo a sus clases deben preparar el material, que puede ser la explicación de cualquiera de los contenidos del curso al que se dedican, los cuales deben ser adaptados a una presentación, y grabarlo en una sala multimedia específica. Posteriormente, podrán distribuirlos a los estudiantes de forma *online* o mediante dispositivos de almacenamiento, de manera fácil y económica (Maceiras et al., 2010, citados por Cabero Almenara y Gutiérrez Castillo, 2015).

En lo referente al tiempo de duración de los VP, varios autores afirman que este no debe exceder los 10–15 minutos, ya que cuanto más largo es un OA, mayor será la tasa de abandono respecto al tiempo de visualización (López, 2017, citado por Cabero Almenara et al., 2018; Ruíz García, 2015; Turro et al., 2010; Valderrama et al., 2009).

Por otro lado, para poder comenzar a aprovechar este recurso, en el año 2015 la FVet-Udelar instaló una sala de filmación de VP para que los docentes elaboraran materiales didácticos audiovisuales para la enseñanza de las diferentes disciplinas.

Los cursos más masificados, principalmente de primer año de la carrera de Veterinaria, son los más preocupados por generar diferentes alternativas para la enseñanza de sus contenidos. En este marco los docentes de Bio-

química han sido muy activos en la generación de materiales didácticos y fueron de los primeros en hacer uso de la sala de polimedias. De esta manera, como fundamentos principales para la implementación de los VP como OA en el curso de Biología Molecular y Celular (BMC) (Plan 1998) y en los actuales cursos de Bioquímica Descriptiva y Metabólica (Plan 2021), se tuvo en cuenta que los docentes del Área de Bioquímica, hasta el año 2020, dictaban el 70% de las horas de docencia directa del curso de BMC, mientras que el resto de los contenidos eran dictados por otras áreas académicas: Biofísica, Genética e Histología. Además, el curso de BMC se dictaba durante el primer semestre del primer año de la carrera de Doctor en Ciencias Veterinarias de la Facultad de Veterinaria en las sedes Montevideo y CENUR Litoral Norte. Los contenidos de este contemplaban el dictado de clases teóricas, talleres, prácticas experimentales y actividades complementarias. En la actualidad, a partir del año 2021, el curso de BMC se desagregó en las materias que lo integraban, pasando estas a ser unidades independientes, con cursos independientes. Hoy la unidad académica de Bioquímica dicta los cursos de Bioquímica Descriptiva (primer semestre de la carrera) y Bioquímica Metabólica (segundo semestre de la carrera) durante el primer año de la carrera de Médico Veterinario.

Entre las principales dificultades enfrentadas, se encontraba la baja relación estudiante-docente, lo cual es clave en la calidad de la enseñanza. En los últimos años nuestra Facultad de Veterinaria ha sido marcada, al igual que la mayoría de las carreras de la Universidad de la República (Udelar), por un incremento de la cantidad de estudiantes, acompañado de un estancamiento del número de docentes, lo que genera una situación crítica para el desarrollo de una adecuada y amena interacción en el aula. Esta si-

tuación se hace más evidente en los prácticos experimentales, debido al reducido espacio en los laboratorios y el elevado número de estudiantes. Esta masividad implicaba trabajar con grupos muy numerosos, heterogéneos, falta de espacio y menor posibilidad de responder a las necesidades particulares de los estudiantes (Zabalza Beraza, 2004). Sumados a esta problemática, se encuentran el nivel heterogéneo de conocimientos previos de biología y química, y los diferentes perfiles y orientaciones de secundaria con los que los estudiantes ingresan anualmente. Algunos provenientes de bachilleratos opción Medicina, Agronomía, Bachillerato Agrario Diversificado (UTU) e incluso orientaciones humanísticas, los cuales difieren en contenidos, pero, fundamentalmente, en la calidad de la enseñanza entre liceos e institutos de formación media de la capital y del interior del país. Estas carencias eran detectadas principalmente en la prueba diagnóstica realizada al comienzo del curso de BMC.

Por otra parte, las dificultades de los estudiantes en el seguimiento del curso en cuanto a los contenidos (ya que debían procesar gran cantidad de información en poco tiempo) eran y son muy notorias. Para afrontar estas dificultades, en el año 2017 se decidió implementar VP de prácticos de Bioquímica en el curso de BMC, entre otras medidas, y utilizarlos como OA. La principal ventaja que se encontró, cuando fueron colocados a disposición de los estudiantes en el 2017, fue que el dejarlos disponibles en el EVA-FVet libremente les permitiría acceder a los contenidos de cada práctico con anticipación. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue caracterizar el uso de videos polimedia (VP) como OA de contenidos prácticos de Bioquímica por los estudiantes del curso de Biología Molecular y Celular (BMC) de la Facultad de Veterinaria, mediante el análisis de las

estadísticas proporcionadas por la plataforma YouTube.

2. Materiales y métodos

Los 10 VP utilizados en este estudio fueron filmados a finales del año 2016, en cooperación con los integrantes de la UAEV, en una sala multimedia, con el apoyo de recursos humanos especializados en la producción de los videos.

Las 10 VP filmados de prácticos de Bioquímica fueron:

1. Titulación de ácidos fuertes y débiles
2. Titulación de aminoácidos
3. Soluciones buffer
4. Espectrofotometría
5. Cinética enzimática
6. Fermentación láctica
7. Fermentación ruminal
8. Electroforesis
9. Cadena de transporte de electrones
10. Receptores esteroideos en glándula mamaria

Además, se contó con la capacitación y el asesoramiento de la UAEV a los docentes para la incorporación de este tipo de materiales a sus cursos, así como para su integración en el EVA-FVet.

En cada VP, se buscó un formato único, ameno, ágil y amigable para el estudiante.

Se plantearon los conceptos más importantes de cada práctico experimental, que originalmente tienen una duración de dos horas presenciales en el aula. Todos los VP tuvieron la misma estructura: introducción, objetivos, materiales, métodos, proce-

dimiento, resultados, discusión de los resultados y conclusiones.

La duración promedio de cada VP fue de $14:17 \pm 2:51$ minutos (media \pm EEM).

La población objetivo comprendió los 778 estudiantes de Montevideo y 149 de Salto (927 en total) inscritos al curso de BMC durante el primer semestre del año 2017 y los que se encontraban preparando examen.

Los VP se colocaron en una sección específica destinada a los contenidos de Bioquímica dentro del curso de BMC. Los estudiantes podían visualizarlos a través del programa YouTube, se disponibilizaban en EVA-FVet antes de la fecha del dictado de cada práctico experimental y quedaban como material de apoyo para la preparación de pruebas parciales y/o exámenes.

Los prácticos fueron dictados en el mismo orden en que fueron mencionados a lo largo del curso, con una o dos semanas de diferencia entre ellos. El período de evaluación del uso de los VP como OA se extendió desde el día en que estuvieron disponibles en el EVA-FVet hasta el primer período de examen del 2017, luego de culminado el curso de BMC.

Las variables analizadas en cada uno de los 10 VP fueron: número de visualizaciones realizadas por los estudiantes, duración total de cada VP (minutos), tiempo medio de reproducción (minutos), porcentaje medio de reproducción, porcentaje de visualizaciones totales realizadas en distintos dispositivos: computadora, teléfono móvil, tablet. Todas estas variables

fueron obtenidas mediante la herramienta de estadísticas de YouTube.

Para evaluar el uso de los VP se compararon el número de visualizaciones, la duración total, el tiempo medio de reproducción y el porcentaje medio de reproducción entre VP utilizando el test de chi-cuadrado de bondad de ajuste. El porcentaje de visualizaciones en los diferentes dispositivos fue analizado por análisis de varianza (ANOVA). Para correlacionar la duración total con el tiempo medio de reproducción y el porcentaje medio de reproducción de los VP se utilizó el test de correlación de Pearson. Se consideró significativo $p < 0,05$.

3. Resultados

Número de visualizaciones realizadas por los estudiantes

El número de visualizaciones de los VP por los estudiantes fue mayor en Titulación de ácidos fuertes y débiles y Cinética enzimática; intermedia en Titulación de aminoácidos, Soluciones buffer, Espectrofotometría y Cadena de transporte de electrones, y menor en Fermentación láctica, Fermentación ruminal, Electroforesis y Receptores esteroideos en glándula mamaria ($p < 0,05$) (tabla 1). En promedio, los 10 VP fueron vistos por los estudiantes que cursaron BMC y por los que se encontraban preparando examen en ese momento 703 ± 100 veces (media \pm EEM).

Tabla 1: Número de visualizaciones de los 10 videos polimedia (VP) de los prácticos experimentales de Bioquímica del curso de BMC 2017. Período evaluado: desde que fueron colocados en el EVA-FVet a disposición de los estudiantes (antes del práctico) hasta la fecha del primer examen luego de culminado el curso

Polimedias	Visualizaciones
Titulación de ácidos fuertes y débiles	1072 a
Titulación de aminoácidos	803 b*
Soluciones buffer	857 b,c
Espectrofotometría	929 c
Cinética enzimática	1126 a
Fermentación láctica	611 d
Fermentación ruminal	208 e
Electroforesis	402 f
Cadena de transporte de electrones	714 g*
Receptores esteroideos en glándula mamaria	305 h

Diferentes letras indican diferencias significativas. (*) Tendencia (p=0,06) entre VP utilizando chi-cuadrado (p<0,05).

Duración total, tiempo medio de reproducción y porcentaje medio de reproducción

No se encontraron diferencias significativas en la duración total, el tiempo

medio de reproducción y el porcentaje medio de reproducción entre los VP. Los resultados globales muestran que los 10VP fueron vistos con una duración promedio de 14:17±2:51 minutos (media±EEM), con un

tiempo medio de reproducción de 8:50±1:14 minutos (media±EEM) y un porcentaje medio de reproducción de 63±8 (media±EEM) (tabla 2).

Tabla 2: Duración total, tiempo medio de reproducción y porcentaje medio de reproducción de los 10 videos polimedia (VP) de los prácticos experimentales de Bioquímica del curso de BMC. Período evaluado: desde la fecha en que fueron colocados en el EVA-FVet a disposición de los estudiantes (antes del práctico) hasta la fecha del primer examen luego de culminado el curso

Polimedias	Duración total de cada VP	Tiempo medio de reproducción	% medio de reproducción
Titulación de ácidos fuertes y débiles	13:23	7:54	57
Titulación de aminoácidos	17:10	10:26	60
Soluciones buffer	14:22	8:57	62
Espectrofotometría	18:57	10:03	54
Cinética enzimática	14:31	7:30	51
Fermentación láctica	17:10	10:43	61
Fermentación ruminal	10:25	7:39	75
Electroforesis	13:27	8:50	66
Cadena de transporte de electrones	10:08	7:26	75
Receptores esteroideos en glándula mamaria	13:17	8:56	65
Media±EEM	14:17±2:51	8:50±1:14	63±8

La duración total de los 10VP se correlacionó positivamente con el tiempo medio de reproducción y negativamente con el porcentaje medio de reproducción (r=0,8429, p<0,05, n=10 y -0,7526, p<0,05, respectivamente, n=10).

Porcentaje (%) de visualizaciones totales realizadas en distintos dispositivos

El porcentaje de visualizaciones de los VP en diferentes dispositivos fue mayor para la computadora, intermedio para el teléfono celular y menor para la tablet (tabla 3) ($p < 0,05$).

Tabla 3: Porcentaje medio de visualizaciones totales según dispositivo utilizado de los 10 vídeos polimedia (VP) de prácticos experimentales de Bioquímica del curso de BMC. Período evaluado: desde la fecha que fueron colocados en el EVA-FVet a disposición de los estudiantes (antes del práctico) hasta la fecha del primer examen luego de culminado el curso

Dispositivos	Porcentaje de visualizaciones
Computadora	$75,0 \pm 7,9^a$
Celular	$24,0 \pm 1,5^b$
Tablet	$2,3 \pm 0,2^c$

Diferentes letras indican diferencias significativas ($p < 0,05$).

4. Discusión

Globalmente, los resultados sugieren que los estudiantes del curso de BMC adoptaron los VP como OA, con un número de visualizaciones similar al número de estudiantes, un porcentaje medio de reproducción del 63 ± 8 (media \pm EEM), utilizando, mayoritariamente, la computadora.

En comparación con las generaciones anteriores, las actuales no están acostumbradas a ir a la biblioteca física para la búsqueda de la información necesaria para realizar una tarea, sino que lo hacen directamente con cualquier dispositivo que tenga conexión a internet. Esta nueva población de estudiantes obtiene la información en forma prácticamente instantánea, con formatos de calidad que les facilitan las ideas transmitidas de forma prácticamente digerida. De esta manera, realizando una proyección dentro del ámbito educativo actual, los docentes debemos tener en cuenta estos cambios observados en las nuevas generaciones de estudiantes y trabajar exhaustivamente para lograr modelos de enseñanza adaptados a las nuevas tecnologías que nos ayuden a abordar de forma diferente el aprendizaje (Cabero Almenara et al., 2016).

En esta nueva relación tecnológica-educativa (Marqués Graells, 2012; Muñoz Marín, 2012, citados por Ruíz García, 2015) surgen los VP como OA con características de adaptabilidad a las necesidades de la población estudiantil, formada en su mayoría por los llamados *nativos digitales* (García Aretio, 2005; Ruano et al., 2016), en un contexto de masificación, como ocurre en muchas carreras universitarias de la Udelar (Peláez Bruno, 2018).

Adaptándonos a este nuevo contexto tecnológico-educativo y a las diferentes dificultades de masificación a las que se enfrenta el curso de Bioquímica anualmente, decidimos realizar la implementación de VP como OA. De esta manera, en este trabajo se buscaron evidencias de cómo los estudiantes de primer año de la Facultad de Veterinaria incorporaron los VP de los prácticos experimentales de Bioquímica, para conocer más de la herramienta y potenciar su uso educativo.

Del análisis de los resultados obtenidos, se desprende que, durante el período estudiado, los VP puestos a disposición de los estudiantes fueron visualizados una cantidad de veces compatible con el número de estudiantes que cursaron. Esto sugie-

re que desde que fueron puestos en el EVA-FVet antes de cada práctico presencial dictado hasta la fecha del primer período de examen luego de culminado el curso los estudiantes los estuvieron utilizando como OA. Similarmente, Maceiras et al. (2010) dispusieron un VP centrado en un tema específico (equilibrio químico) libremente en la página de la Universidad de Vigo. La contabilización del número de accesos de los estudiantes de España y otros países europeos en el período de mayo a diciembre de 2009 mostró que estos también los estaban utilizando. Por otro lado, el número de accesos aumentó considerablemente en el mes de diciembre, coincidiendo con la fecha en que el docente les indicó a los estudiantes que debían ver el VP como apoyo antes de tratar el tema. Los autores sugieren que los estudiantes utilizaron este VP como OA reutilizable disponiendo de él en cualquier momento; este posiblemente era consultado antes de las clases magistrales (Maceiras et al., 2010), realidad que también podría estar sucediendo con los VP analizados en nuestro trabajo.

Otro estudio realizado por Ungerfeld et al. (2021), en el que se estudió la dinámica de la utilización de VP mediante el análisis de la cantidad de

visualizaciones completas o parciales a través de la plataforma VIMEO, registró que estas aumentaban antes de las fechas de los prácticos experimentales y de las diferentes instancias de evaluación parcial. Por lo tanto, estos autores concluyeron, al igual que nosotros en nuestro trabajo, que el uso de los VP se vinculó fuertemente a las instancias de evaluación, afirmando que estos OA podrían haber sido uno de los principales estímulos para el aprendizaje de los estudiantes.

Además, los VP analizados en este trabajo tuvieron un rango de duración de 10:08 a 18:57 minutos, con una media \pm EEM de 14:17 \pm 2:51 minutos. En general, distintos trabajos sugieren que el tiempo de duración no debe exceder los 10-15 minutos, ya que cuanto más largo es un OA, mayor será la tasa de abandono respecto al tiempo de visualización de este recurso (López et al., 2017, citados por Cabero Almenara et al., 2018; Ruíz García, 2015; Turro et al., 2010; Valde-rrama et al., 2009). El hecho de que en algunos VP haya sido mayor al tiempo sugerido por los autores mencionados puede haber influido negativamente en la duración de las visualizaciones que hicieron los estudiantes. Consistente con esto, la duración de los VP se correlacionó positivamente con el tiempo de reproducción y negativamente con el porcentaje medio de reproducción, indicando que cuanto más largos son los videos, más minutos se visualizan en términos absolutos, pero menos minutos en términos relativos a su duración.

Por otra parte, el porcentaje medio de reproducción de los VP osciló entre 51% y 75%, con una media \pm EEM de 63 \pm 8%. En un estudio con millones de sesiones de visualización en cuatro cursos, Guo et al. (2014) también midieron el tiempo de visualización de cada video (tiempo de participación). El análisis de los resultados de este trabajo mostró que la mediana

del tiempo de participación fue como máximo de 6 minutos, independientemente de la duración total del video. En cuanto a los tiempos de interacción normalizados a la duración total, los estudiantes visualizan menos de la mitad de los videos. En contraste con estos resultados, encontramos que la visualización que hicieron los estudiantes de BMC de los VP de los prácticos experimentales de Bioquímica fue aceptable. Por otro lado, los mismos autores también afirman que la limitación más importante de estas mediciones es que no se puede determinar exactamente si un estudiante está prestando atención al video de forma activa o simplemente lo está reproduciendo de fondo, mientras realiza otras tareas.

Otros autores como Ríos Lizana et al. (2017) se encontraron con los mismos problemas en cuanto a captar la atención de los estudiantes e incrementar su motivación y participación cuando se utiliza un recurso audiovisual para el aprendizaje. Para estos, el mayor problema radica en que existe una gran variedad de materiales multimedia que sirven como apoyo a la docencia, pero no existe interacción entre estos y los estudiantes, cumplen exclusivamente con la transmisión de contenidos. El estudiante no tiene la posibilidad de participar, lo que lleva muchas veces a que no vea el recurso otorgado en su totalidad, al no lograr mantener su atención hasta el final. Para mejorar esta problemática, los autores proponen no cambiar el sistema técnico de producción de los videos, sino que, en una revisión posterior a su elaboración, se seleccionen bloques de explicación donde se puede decidir dónde se encontrarán saltos, pausas para realizar preguntas, distintas opciones de respuesta, todo en un solo video. También afirman que estos recursos pueden realizarse cuando el video sea reproducido. Esto provocaría que el estudiante ya

no los visualice de forma pasiva sino activa. Para esto, los autores proponen diferentes maneras de encarar los contenidos de los videos: pausas para ver contenidos extras (*links*), preguntas con varias respuestas, procesos en paralelo, pausa y revisión.

Otra alternativa para mejorar el porcentaje medio de visualización de los VP es el abordaje motivacional propuesto por Cabero Almenara et al. (2016), en el que los propios estudiantes serían los creadores de los materiales en soporte de VP. Estos autores, luego de que los estudiantes realizaran sus propios VP, les aplicaron una encuesta en la que respondieron en todos los ítems que la experiencia les había resultado muy satisfactoria.

En cuanto al uso de dispositivos, de los resultados obtenidos se desprende que para la visualización de los VP los estudiantes del curso de BMC utilizaron la computadora, el teléfono móvil y las tablets. Esto se encuentra en acuerdo con lo descrito por Casillas Alvarado et al. (2016), quienes afirman que los estudiantes son muy afines a los dispositivos tecnológicos, a aprender a utilizarlos y adaptarlos a sus actividades diarias, es decir, no solo para participar en redes sociales, sino también para salir adelante en sus estudios. Además, nuestros hallazgos concuerdan con el estudio realizado por la editorial McGraw Hill (2017) en el que describen que estos dispositivos son utilizados por los estudiantes ya sea para realizar tareas en clase, tareas domiciliarias e incluso para preparar exámenes, empleando en mayor proporción la computadora, seguida de los teléfonos móviles y por último las tablets.

5. Conclusiones

En conclusión, los VP de los prácticos experimentales de Bioquímica del curso de BMC fueron visualizados un

número de veces similar al número de estudiantes y reproducidos en promedio en un 63 ± 8 (media \pm EEM) de su duración total.

Además, del análisis de los resultados obtenidos se desprende que, durante el período estudiado, los VP puestos a disposición de los estudiantes fueron visualizados una cantidad de veces compatible con el número de estudiantes que cursaron. Esto sugiere que, desde que fueron puestos en el EVA-FVet antes de cada práctico presencial dictado hasta la fecha del primer período de examen, los estudiantes los estuvieron utilizando como OA.

Consistente con esto, la duración de los VP se correlacionó positivamente con el tiempo de reproducción y negativamente con el porcentaje medio de reproducción, indicando que cuanto más largos son los videos, más minutos se visualizan en términos absolutos, pero menos minutos en términos relativos a su duración, siendo su visualización aceptable.

Por otro lado, de nuestro trabajo se desprende que, para la visualización de los VP, los estudiantes del curso de BMC utilizaron diferentes dispositivos como la computadora, el teléfono móvil y la tablet, fundamentalmente

computadoras y en menor medida celulares y tablets.

En base a los resultados obtenidos, se sugiere que los estudiantes podrían haber utilizado los VP como OA para el seguimiento del curso de Bioquímica, además de para la preparación del primer período de examen.

Creemos que su implementación fue clave ya que podría ser un recurso muy importante para descomprimir la situación de masificación que muchas veces resultó y resulta crítica tanto para los estudiantes como para los docentes.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y tecnologías de información y comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811.
- Borlido, C., Cabral, P., Da Rosa Querbi, G., y Passarini, J. (2015). *Incorporación de la plataforma EVA-FVet en la Facultad de Veterinaria*. Recuperado de https://moodlemoot.org.uy/moodlemoot_2015/pdf/AVANZA_CISL_2015_-_MoodleMootUy_2015_paper_52.pdf
- Cabero Almenara, J., Agüera García, D., Gutiérrez Catillo, J., Nieves García, P., y Gallego Pérez, O. (2018). *La incorporación de las producciones polimedia a la formación universitaria*. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/79877/LibroPolimedia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabero Almenara, J., Gutiérrez Castillo, J., y Barroso Osuna, J. (2016). *Polimedia como estrategia de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/65865>
- Cabero Almenara, J., y Gutiérrez Castillo, J. (2015). De la presentación al polimedia: Una experiencia en ciencias de la educación. *Revista Educación, Cultura y Sociedad*, 5(2), 28-40.
- Casillas Alvarado, M., Ramírez Martinel, A., y Ortega Guerrero, J. (2016). Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios. *Revista Innovación Educativa*, 16(70), 151-175.
- García Aretio, L. (2005). *Objetos de aprendizaje: Características y repositorios*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/235764826_Objeto_de_aprendizaje_Caracteristicas_y_repositorios#full-text
- Guo, J., Kim, J., y Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. *L@S'14: Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*, 41-50. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Maceiras, R., Cancela, A., y Goyanes, V. (2010). Aplicación de nuevas tecnologías en la docencia universitaria. *Formación Universitaria*, 3(1), 21-26. DOI: 10.4067/S0718-50062010000100004
- McGraw Hill Education (2017). *Digital study trends survey*. Recuperado de <https://www.multivu.com/players/English/7782354-mcgraw-hill-education-digital-study-trends-survey-learning-technology/>
- Mora Vicaroli, F. (2012). Objetos de aprendizaje: Importancia de su uso en la educación virtual. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 104-118.
- Peláez Bruno, F. (2018). Universidad de la República: Masividad y presupuesto. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/5/universidad-de-la-republica-masividad-y-presupuesto/>
- Ríos Lizana, J., Villarroya, J., y Cáceres González, P. (2017). *Elementos motivadores incorporados en los polimedias plus, videos didácticos y screencast para aumentar y mejorar el aprendizaje del estudiante*. Recuperado de <https://riunet.upv.es/handle/10251/106150?show=full>
- Ruano, L., Congote, E., y Torres, A. (2016). *Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales virtuales en estudiantes universitarios*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/317469170_Comunicacion_e_interaccion_por_el_uso_de_dispositivos_tecnologicos_y_redes_sociales_virtuales_en_estudiantes_universitarios#full-text
- Ruiz García, D. (2015). *Aplicación web para la gestión de polimedias*. (Trabajo para la obtención del diploma de Licenciatura en Ciencia de la Computación, Universidad Central Marta Abreu, de las Villas.

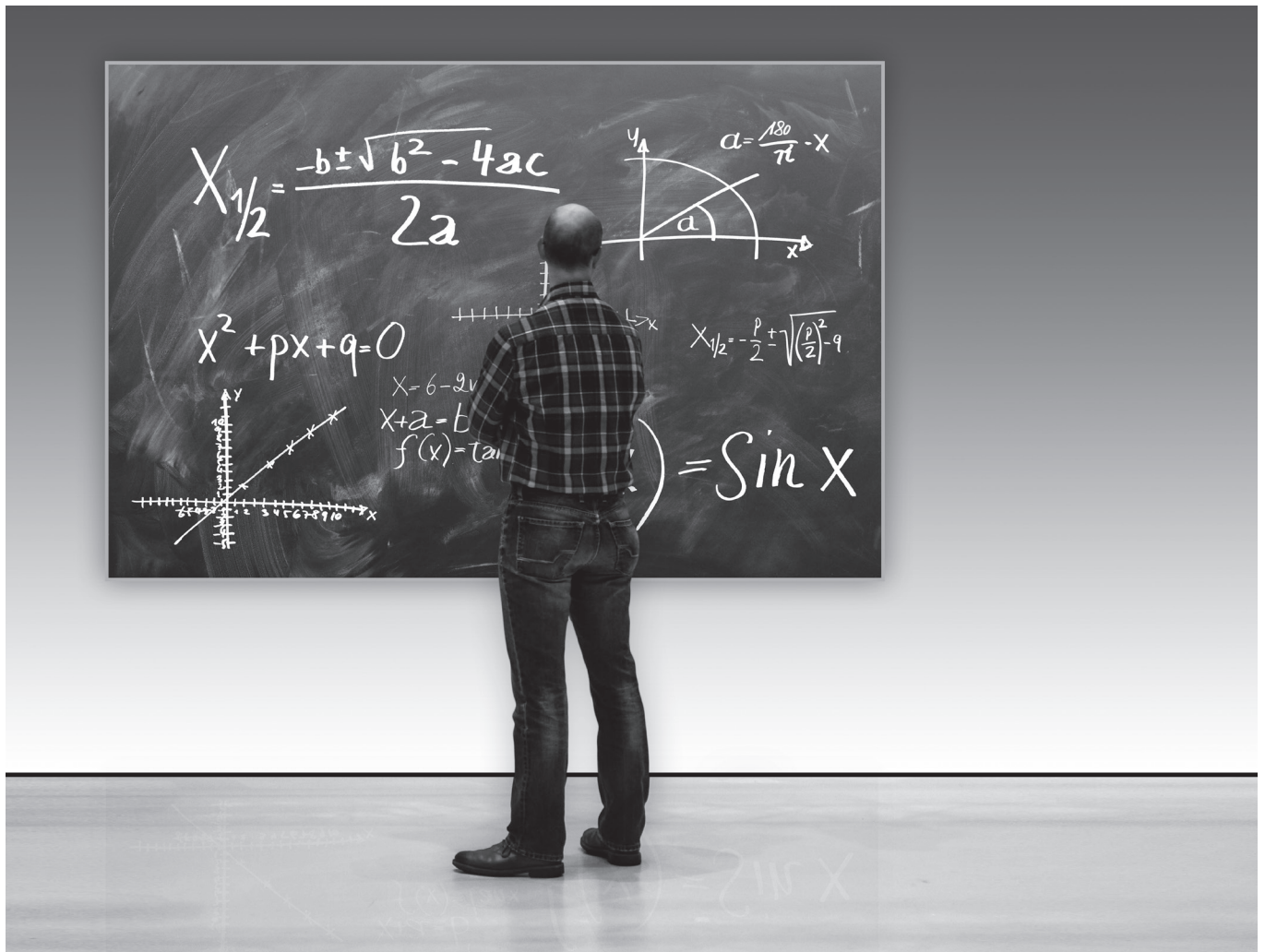
- Tigua Anzules, O., y Cruz Felipe, M. (2022). Objetos virtuales de aprendizaje para mejorar el rendimiento académico en la asignatura Informática. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN*, 6(11). 100-116.
- Turro, C., Cañero, A., y Busquets, J. (2010). *Video Learning Objects creation with Polimedia*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/221558521_Video_Learning_Objects_Creation_with_Polimedia
- Ungerfeld, R. (2021). Uso de polimedias por estudiantes de fisiología veterinaria: I. dinámica de utilización. *InterCambios: Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(2), 83-89. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/357714209_Uso_de_polimedias_por_estudiantes_de_fisiologia_veterinaria_I_dinamica_de_utilizacion_Use_of_polymedias_by_veterinary_physiology_students_I_utilization_dynamics
- Valderrama, J., Sánchez, A., y Urrejola, S. (2009). Colaboración académica internacional en tecnologías de la información y docencia virtual. *Formación Universitaria*, 2(6), 3-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062009000600002>
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas* (2.ª ed.). Madrid: Narsea, 23-35.

Contribución de autoría

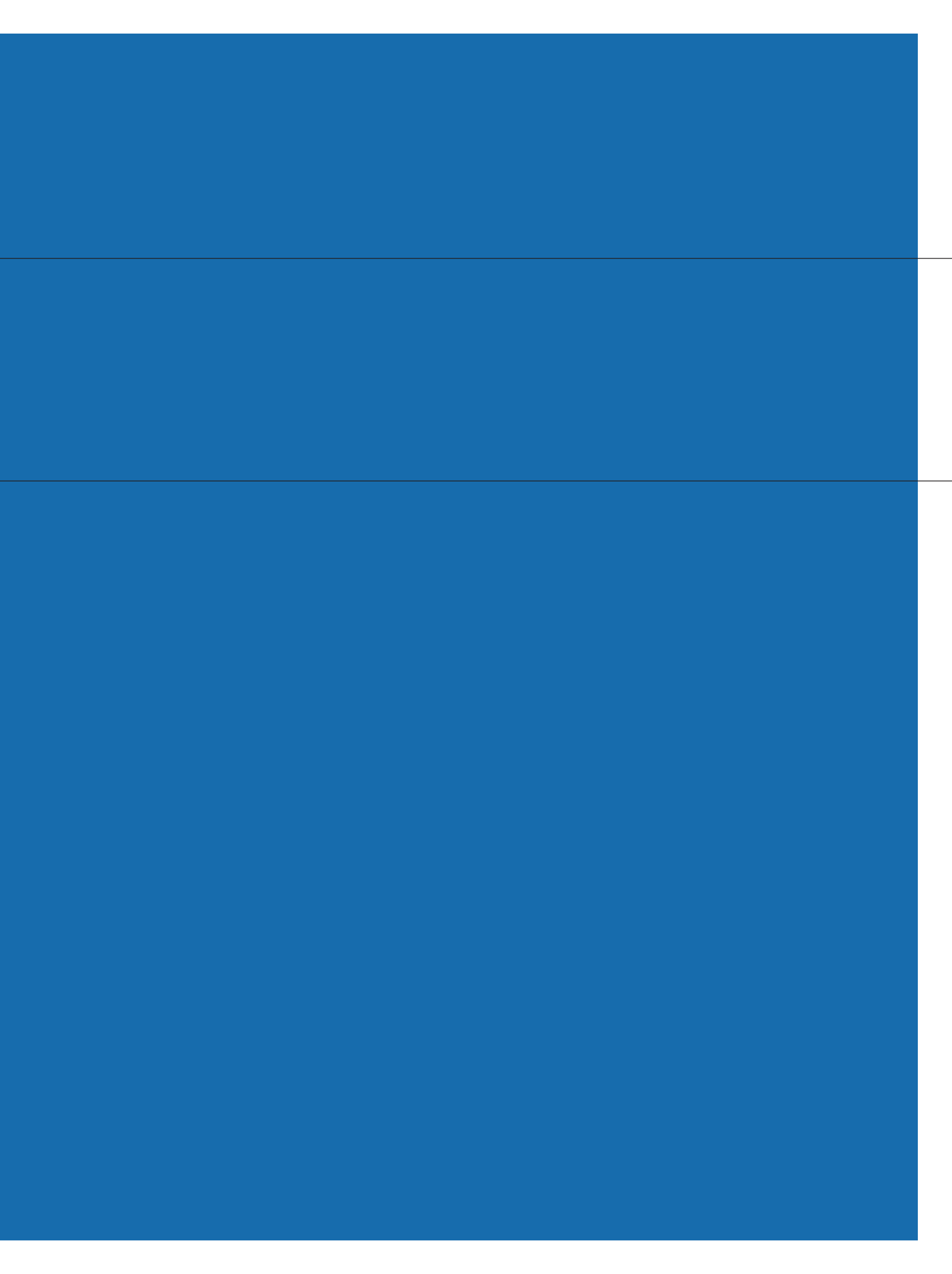
Los autores han participado por igual en la elaboración del artículo.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentran disponibles.



Tesis





Juan Caggiani
Edición 2016-2018
juancaggiani@gmail.com

Aportes académicos e institucionales que justifican una propuesta de criterios e indicadores para la autoevaluación institucional del Programa Integral Metropolitano de la Udelar

Resumen

La siguiente tesis presenta aportes institucionales y académicos que permiten justificar el diseño y la elaboración de una propuesta de criterios e indicadores para la autoevaluación institucional del Programa Integral Metropolitano (PIM) de la Universidad de la República (Udelar).

Para ello, identifica los fundamentos, principales actividades y percepciones que justifican las prácticas integrales desarrolladas por el PIM y releva los aportes cardinales realizados por antecedentes de evaluación y autoevaluación del programa. También profundiza en las principales características de los campos de conocimientos pertinentes al PIM relativos a las prácticas integrales universitarias y los procesos de metropolización.

Complementariamente, identifica los principales aportes a nivel nacional, regional e internacional sobre los procesos de evaluación de programas y servicios académicos en la enseñanza superior universitaria.

A partir del análisis de las fuentes consultadas, las percepciones de actores calificados y los insumos relevados, fundamenta el diseño de una propuesta de criterios e indicadores para la autoevaluación institucional del PIM.

El resultado de este trabajo es una propuesta de un sistema de indicadores adecuados para la autoevaluación institucional del PIM, informados y perfectibles.

Este debe ser analizado en el contexto del panorama internacional de la educación superior en las primeras décadas del siglo XXI, cuando el proceso de Segunda Reforma Universitaria de la Universidad de la República se evidenciaba como una “excepcionalidad” a nivel internacional, aunque también acompañaba una tendencia regional de profundización del derecho a la educación.

La evidencia en la continuidad de las políticas de la Udelar (aunque desarrolladas durante períodos “disímiles” en cuanto a autoridades universitarias y nacionales en las últimas décadas) se manifiesta en el continuo desarrollo y profundización institucional de su autonomía y democracia, fuentes donde abrevaron los fundamentos de este aporte para la autoevaluación institucional en la Udelar del siglo XXI.

Palabras clave: *educación superior, autoevaluación institucional, prácticas integrales universitarias.*

Abstract

The following thesis presents institutional and academic contributions that justify the design and development of a proposal of criteria and indicators for the institutional self-evaluation of the Integral Metropolitan Program (PIM) of the Universidad de la República (Udelar).

To this end, it identifies the foundations, main activities and perceptions that justify the integral practices developed by the PIM and relieves the cardinal contributions made by the evaluation and self-evaluation background of the program.

It also delves into the main characteristics of the fields of knowledge relevant to the PIM related to comprehensive university practices and metropolization processes. In addition, it identifies the main contributions at the national, regional and international levels on the evaluation processes of academic programs and services in university higher education. Based on the analysis of the sources consulted, the perceptions of qualified actors and the inputs surveyed, it bases the design of a proposal of criteria and indicators for the institutional self-evaluation of the PIM.

The result of this work is a proposal for a system of indicators suitable for the institutional self-evaluation of the PIM, informed and perfectible.

It must be analyzed in the context of the international panorama of higher education in the first decades of the twenty-first century, when the process of Second University Reform of the University of the Republic was evident as an “exceptionality” at the international level, although it also accompanied a regional trend of deepening the right to education. The evidence in the continuity of the policies of the Udelar (although developed during “dissimilar” periods of different university and national authorities in recent decades) is manifested in the continuous development and institutional deepening of its autonomy and democracy, sources from which they watered the foundations of this contribution for institutional self-evaluation in the Udelar of the XXI century.

Keywords: *higher education, institutional self-evaluation, integral university practices.*

Beatriz Fernández Cordano
Edición 2018-2020
beatrice.fer@gmail.com

Territorio virtual del Taller de Diseño: la construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual (Udelar) durante la pandemia de la covid-19

Resumen

El Taller de Diseño, como estrategia de enseñanza, ha tenido una importancia clave para la formación universitaria en diseño de comunicación visual, desde sus inicios hasta la actualidad. En particular, el aprendizaje colaborativo —como una de las características principales de la didáctica del taller (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014)— y las prácticas de enseñanza en modalidad virtual —durante 2020— constituyen el foco de mi tesis de maestría. En este sentido, me propuse favorecer la comprensión de la enseñanza del diseño mediante la caracterización del proceso de construcción de experiencias de aprendizaje colaborativo en modalidad virtual en el Taller de Diseño de la Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de la Universidad de la República, durante la pandemia de la covid-19.

Con respecto a la estrategia metodológica, la llevé a cabo a partir de un enfoque cualitativo, en combinación con aportes de la praxis participativa (Rigal y Sirvent, 2020c), de la investigación basada en las artes (Augustowsky, 2017; Hernández Hernández, 2008) y de la basada en relatos biográficos (Sancho et al., 2007), como forma de abordar un fenómeno de enseñanza y su contexto. Su alcance es descriptivo e interpretativo, con base en un estudio de caso. Como investigadora decidí ubicarme por dentro de la experiencia y analizar mis prácticas de enseñanza, compartidas con el equipo docente del Taller de Diseño de Comunicación Visual II, del cual formo parte. También hice partícipes del estudio a estudiantes y docentes. Para el análisis de contenidos, definí categorías en base al marco teórico y a los emergentes del trabajo de campo. Además, utilicé evidencias e instrumentos de análisis que incorporaron mi perspectiva como diseñadora, como fueron por un lado el trabajo con producciones personales, estudiantiles y docentes, y por otro la composición de un mapa como relato visual colectivo, mediante el cual busqué interpretar lo observado y nutrir la reflexión teórica.

Los resultados dan cuenta de las transformaciones en el Taller de Diseño estudiado a partir de su reconstrucción en la virtualidad. De esta forma, el desarrollo del concepto territorio virtual del Taller de Diseño como entorno de enseñanza expandido y como espacio de aprendizajes colaborativos me permitió profundizar en la enseñanza en este ámbito, así como me habilitó a proyectar futuras configuraciones híbridas (Ellsworth, 2005; Maggio, 2020) para el Taller de Diseño pospandemia.

Palabras clave: Taller de Diseño de Comunicación Visual, aprendizaje colaborativo, modalidad virtual, enseñanza universitaria, covid-19, territorio virtual.

Abstract

The Design Workshop as a teaching strategy has had a key importance for university education in visual communication design, since the beginning of its teaching until today. In particular, collaborative learning —as one of the main characteristics of workshop didactics (Ander-Egg, 1999; Lambert, 2014)— and teaching practices in virtual modality —during 2020— constitute the focus of my master's thesis. In this sense, I proposed to favor the understanding of the teaching of design through the characterization of the process of construction of collaborative learning experiences, in virtual modality, in the Design Workshops of the BA in Visual Communication Design of the Universidad de la República (Uruguay), during covid-19 pandemic.

Regarding the methodological strategy, I carried a qualitative approach, in combination with aspects of participatory praxis (Rigal and Sirvent, 2020c), art based research (Augustowsky, 2017; Hernández Hernández, 2008) and that based on biographical accounts (Sancho et al., 2007), as a way to address a teaching phenomenon and its context. Its scope is descriptive and interpretive, based on a case study. As a researcher, I decided to place myself inside the experience and analyze my teaching practices, shared with the teaching team of the Visual Communication Design II Workshop course, of which I am part. I also made students and members of the teaching team participate in the study. For content analysis, I defined the categories based on the theoretical framework and the emergence of fieldwork. In addition, I used evidence and analysis instruments that incorporated my disciplinary perspective as a designer, such as, on the one hand, the work with personal, student and teacher productions, and on the other hand, the composition of a map as a collective visual account of the situation in which I sought to interpret what was observed and nurture theoretical reflection.

The results show the transformations in the Design Workshop being studied from its reconstruction in virtuality. In this way, the development of the concept Design Workshop's virtual territory as an extended learning environment and as a space of collaborative learnings, allowed me to delve into teaching in this area, as well as enabled me to project future hybrid configurations (Ellsworth, 2005; Maggio, 2020) for the post-pandemic Design Workshop.

Keywords: *Visual Communication Design Workshop, collaborative learning, virtual modality, university teaching, covid-19, virtual territory.*

Alejandro Varesi
Edición 2016-2018
alevaresi@gmail.com

Trayectorias académicas en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República de estudiantes provenientes de institutos de la Dirección General de Educación Técnico Profesional

Resumen

La investigación se centró en analizar las trayectorias académicas de estudiantes que ingresaron a la Facultad de Veterinaria (FV) de la Universidad de la República procedentes de un Bachillerato Tecnológico Agrario (BTA) de la Dirección General de Educación Técnico Profesional. Se obtuvo acceso a datos académicos a través del sistema Trébol y a información sociodemográfica brindada por la Dirección General de Planeamiento de la Universidad de la República. A partir de estos datos, se construyó una base que abarcó las cohortes de ingreso comprendidas entre 1998 y 2020, utilizando un diseño de investigación cuantitativo, de cohorte y descriptivo. Se realizó una descripción del perfil poblacional que incluyó variables como edad al ingreso, género, lugar de residencia previa y nivel educativo de los padres. Posteriormente se realizó un análisis longitudinal de las trayectorias académicas, considerando factores como el bachillerato de origen, la actividad curricular y el progreso en la carrera. Para comprender a fondo las experiencias de los estudiantes provenientes de un BTA, se llevaron a cabo 36 entrevistas individuales semiestructuradas. Los hallazgos revelaron que un porcentaje significativo de estudiantes que ingresaron a la FV entre 1998 y 2020 provenían de escuelas e institutos del BTA (10%), con un aumento gradual en su ingreso, alcanzando su punto máximo en 2018 (19%). Se destacaron diferencias en el avance en la carrera entre estudiantes de esta procedencia y el resto de la población; fue menor en el grupo de estudiantes de BTA. Se observó que la proporción de estudiantes desvinculados era mayor en la población de BTA en la mayoría de las cohortes. En cuanto al rendimiento académico, se encontró que los estudiantes BTA obtuvieron calificaciones más bajas en los módulos de Química, Matemática e Idioma Español de prueba diagnóstica. No se observaron diferencias significativas en la mayoría de las asignaturas del Ciclo Común Obligatorio. En términos generales los estudiantes provenientes de un BTA eligieron la carrera por vocación y la influencia del bachillerato en la elección de la carrera fue considerada menor por la mayoría de los entrevistados. Las debilidades identificadas en la formación del BTA se centraron en las áreas de matemática y química. En su mayoría los estudiantes percibían que su formación era sólida, especialmente en habilidades prácticas muy necesarias para la carrera de Ciencias Veterinarias.

Palabras clave: educación superior, ciencias veterinarias, trayectorias académicas, Bachillerato Tecnológico Agrario, rendimiento académico.

Abstract

The research objective was to analyze the academic trajectory of students who entered the Veterinary University from the Agricultural Technology High School (ATHS) under the General Directorate of Technical and Vocational Education. Access to academic data was obtained through the Trébol system, and sociodemographic information was provided by the General Planning Directorate of the University of the Republic. Based on this data, a database was constructed that encompassed cohorts of entry from 1998 to 2020, using a quantitative, cohort, and descriptive research design. Population profiles were generated, including variables such as age at entry, gender, previous place of residence, and parents' educational level. Subsequently, a longitudinal analysis of academic trajectories was carried out, considering factors such as the original high school, curricular activity, and progress in the degree program. To gain a deep understanding of the experiences of students from ATHS, 36 semi-structured individual interviews were conducted. The findings revealed that a significant percentage of students who entered the Faculty of Veterinary Medicine between 1998 and 2020 came from ATHS schools and institutes (10%), with a gradual increase in their enrollment, peaking in 2018 (19%). Differences in progress in the degree program between students from this background and the rest of the population were notable, with a lower rate among ATHS students. It was observed that the proportion of disengaged students was higher in the ATHS population in most cohorts. Regarding academic performance, ATHS students obtained lower grades in Chemistry, Mathematics and Spanish Language in the diagnostic test, although no significant differences were found in most of the subjects in the Common Obligatory Cycle. The majority of students from a ATHS chose the career path out of vocational interest, and the influence of the high school on career choice was considered to be minor by most of the interviewees. Weaknesses identified in ATHS education were mainly related to Mathematics and Chemistry. Overall, the training was perceived as solid, especially in practical skills essential for the field of Veterinary Sciences.

Keywords: *higher education, veterinary sciences, academic trajectories, Technological Agricultural High School, academic performance.*

Natalia Lafourcade
Edición 2010-2011
nlafour1@gmail.com

Evaluación de la calidad educativa en los Espacios de Formación Integral: los casos de los programas integrales APEX y PIM de la Universidad de la República

Resumen

La cultura de la evaluación y acreditación de la calidad educativa se ha difundido ampliamente en todos los sistemas de educación superior.

En algunos de estos sistemas, agencias especializadas han empleado herramientas y métodos rigurosos durante décadas.

En el caso de la Universidad de la República (Udelar), la cultura de evaluación de calidad y su proceso de acreditación han experimentado un desarrollo y cambio significativos en las últimas décadas. La consideración de la calidad de la educación universitaria es esencial para el enriquecimiento del conocimiento y la educación avanzada. Esto va más allá de aspectos meramente técnicos, ya que debe plantearse desde una perspectiva de derechos y de pertinencia social. En cuanto a la extensión universitaria de la Udelar, este tema ha sido objeto de debate en los últimos tiempos, planteando preguntas fundamentales que nos exigen evaluar y mejorar la calidad educativa.

Los estándares de calidad en educación deben reflejar los objetivos estratégicos que la universidad se ha fijado en los últimos años, adaptándose a las realidades socioculturales de nuestro país. A sabiendas del carácter no unívoco del concepto de calidad educativa, este estudio representa un esfuerzo para contribuir a la construcción colectiva que está llevando a cabo la Red de Extensión en relación con el monitoreo y evaluación de los Espacios de Formación Integral (EFI) desde su inicio, en alineación con el sistema de información desarrollado por la Udelar.

Sus objetivos incluyen un análisis crítico de la categoría de calidad educativa según la percepción de los actores educativos, identificando una serie de atributos y características significativos. Además, busca proponer una matriz de indicadores de calidad educativa para los EFI, relacionados con los programas integrales APEX y PIM, con el fin de mejorar los procesos de seguimiento y evaluación de estas prácticas.

Este estudio es de carácter exploratorio y se realizó mediante el método de estudio de casos, con un muestreo de tipo intencional.

Los resultados presentan cinco indicadores para la evaluación de la calidad educativa de los EFI, basados en las variables y categorías relacionadas con el concepto de calidad educativa tal como lo perciben los entrevistados y se identifican en esta investigación a partir de los documentos analizados.

Palabras claves: *evaluación, calidad educativa, Espacios de Formación Integral.*

Abstract

The culture of evaluation and accreditation of educational quality has spread widely in all higher education systems.

In some of these systems, specialized agencies have employed rigorous tools and methods for decades.

In the case of the University of the Republic (hereinafter Udelar), the culture of quality evaluation and its accreditation process have undergone significant development and change in recent decades. The quality of university education plays a crucial role in strengthening knowledge and advanced education, in line with the rights of citizens.

Regarding university extension within Udelar, this issue has been subject of debate in recent times, raising fundamental questions that require us to evaluate and improve educational quality. Quality standards in education must reflect the strategic objectives that the university has set itself in recent years, adapting to the sociocultural realities of our country. This study, aware of the multifaceted nature of the concept of educational quality, represents an effort to contribute to the collective construction that the Extension Network is carrying out in relation to the monitoring and evaluation of Comprehensive Training Spaces (EFI) since its inception, in alignment with the information system developed by the Udelar. Its objectives include a critical analysis of the category of educational quality according to the perception of educational actors, identifying a series of significant characteristics.

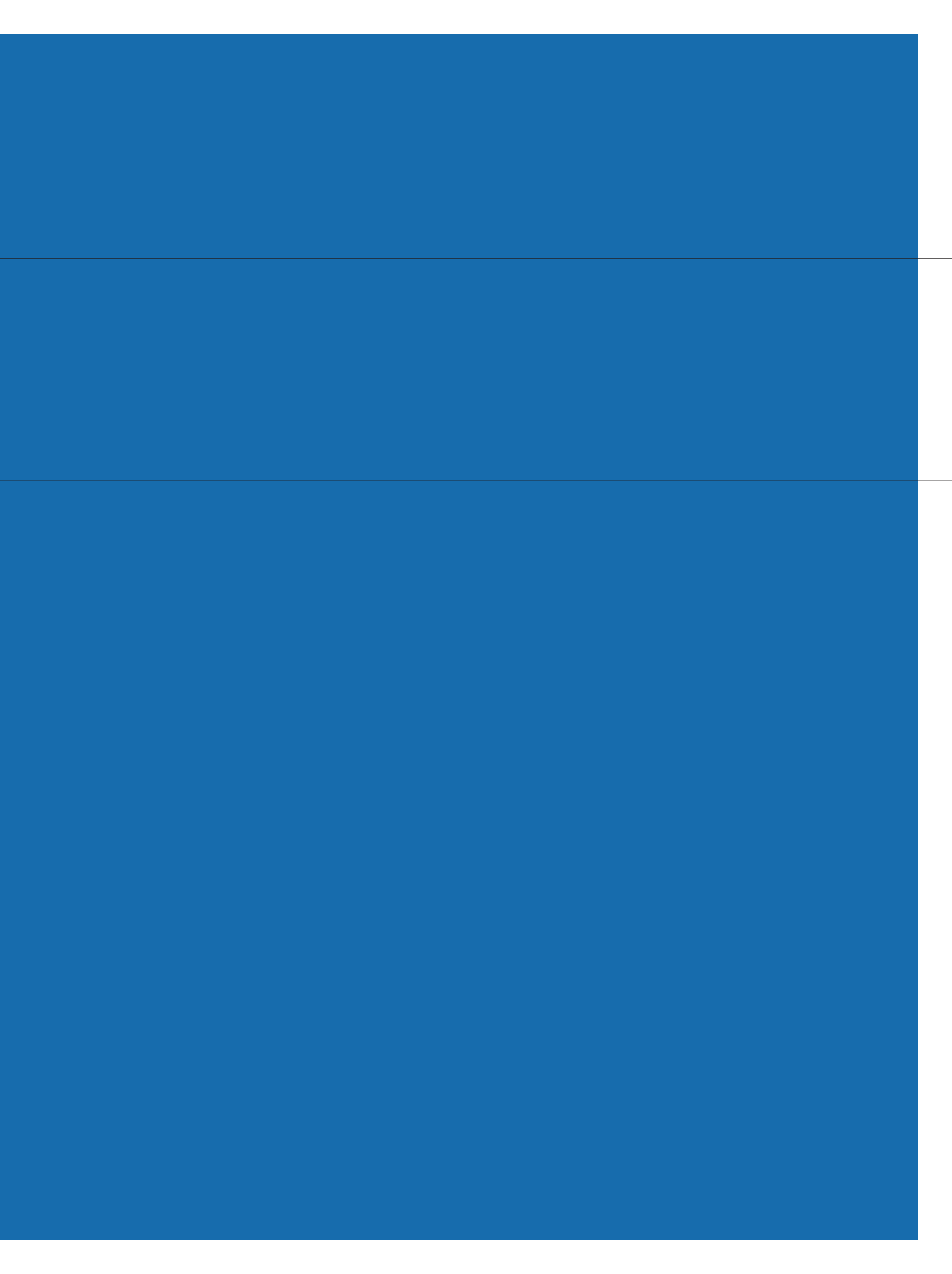
In addition, it seeks to propose a matrix of educational quality indicators for the EFI, related to the APEX and PIM programs, in order to improve the monitoring and evaluation processes of these practices. This study was carried out in an exploratory manner using the case study method, with selective sampling.

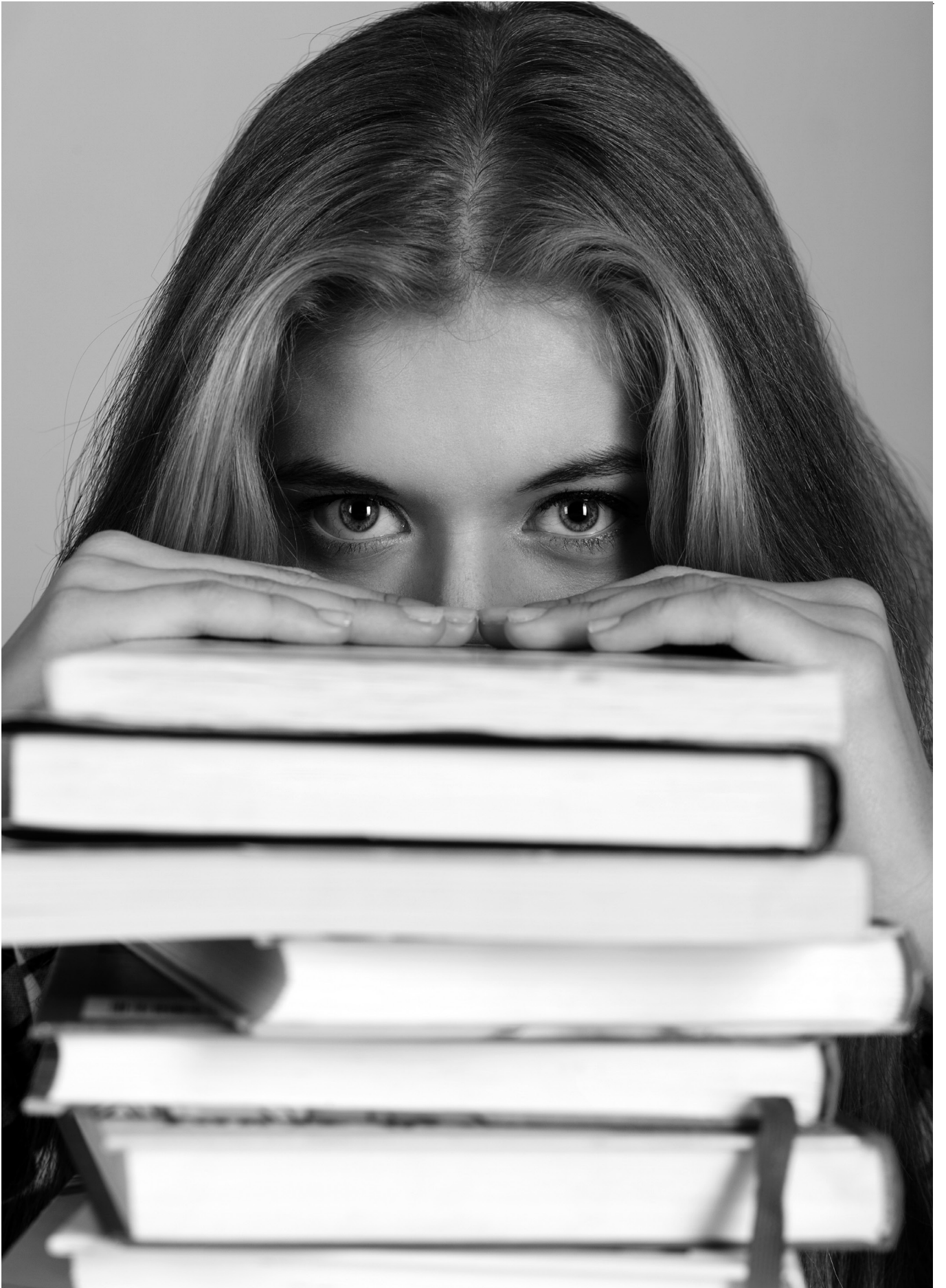
The results present five indicators for the evaluation of the educational quality of the EFI, based on the variables and categories related to the concept of educational quality as perceived by the interviewees and identified in this research from the documents analyzed. The fundamental premise is the creation of a categorical system on educational quality that responds to the profound changes and transformations that our society is currently experiencing, considering both traditional approaches and new perspectives. We have managed to develop twelve main dimensions, each of which are broken down into specific categories.

Keywords: *evaluation, educational quality, Spaces for Integral Training.*



Reseñas





Alché, M., y Naishtat, B. (2023). *Puan*

La universidad en plano secuencia

Juan A. Queijo Olano.
ORCID: 0000-0001-9461-8749¹

¹ Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, Universidad de la República, Uruguay. Sistema Nacional de Investigadores (categoría Inicio). Contacto: juan.queijo@fhce.edu.uy

Buenos Aires, 2023. Muere el profesor titular de la cátedra de Filosofía Política de la UBA. Se abren una vacante y una disputa. Marcelo Pena es uno de los pretendientes, un hombre que ha sido discípulo directo del recientemente fallecido desde sus años de juventud. El otro es Rafael Sujarchuk, un joven que se ha doctorado en la Universidad de Fráncfort (cuna de la filosofía política más influyente del siglo XX) y que regresa a Argentina para ganar ese puesto.

Naishtat y Alché logran hacer de esta película un escenario sumamente familiar para quienes pasamos gran parte de nuestro tiempo en las universidades. La universidad se muestra en una atmósfera decadente, sumamente precaria, politizada, pero también se respira pasión filosófica, pensamiento, debate. Hay un evidente conocimiento en el detalle de lo que implica la vida académica en las universidades públicas de América Latina, un conocimiento que —presumo— tiene mucho que ver con que Benjamín Naishtat, uno de los directores del film, es hijo de Francisco Naishtat, un profesor universitario de filosofía política que ha pensado mucho los modelos universitarios contemporáneos.¹

Ambos personajes representan una tensión presente en nuestras universidades, que se ilustra, de forma un poco caricaturesca, como la de dos tendencias sobre cómo concebir la vida académica. Marcelo Pena encarna la vieja tradición: aquella cuasimedieval en que la relevancia de la formación está dada por la compañía sumisa del discípulo a su maestro. Una compañía que tiene mucho de reverencia y poco de crítica, pero que también encarna el trabajo sistemático, constante y riguroso sobre la literatura canónica en un campo, en este caso el pensamiento filosófico-político. Entonces Pena solo trabaja sobre los autores clásicos, ignora la producción contemporánea porque, en definitiva, lo que se suele asumir desde esta tradición académica es que —como dijo Whitehead— toda filosofía occidental es una serie de notas al pie de página de los diálogos platónicos. Y su labor es como la del evangelista, llevar la filosofía a cualquier rincón y circunstancia: a los estudiantes en las aulas universitarias, a privados de libertad e incluso a adineradas mujeres de clase alta. No importa cómo ni dónde, su oficio es el de llevar filosofía.

Por otro lado está Sujarchuk. Él representa al mundo académico contemporáneo. Atareado, gobernado por la lógica de los proyectos, nómada entre universidades, su papel está precisamente en discutir y derrumbar tradicio-

1 Recomiendo el libro compilado por Naishtat: *Genealogías de la universidad contemporánea: Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos* (Buenos Aires, 2008).

nes. Él no sigue a nadie —busca su propio camino—, se forma en diálogo con muchos ambientes, disciplinas y nuevas interrogantes. Habla fluidamente muchos idiomas, publica en revistas de alto impacto y transita su derrotero académico con una buena dosis de elegancia y *coolness*.

El éxito de la película, o uno de ellos, está en mostrar cómo estos dos mundos pueden entrar en disputa en una pobre universidad latinoamericana, donde otras cosas están en juego —quizás más importantes que la mera contienda por un cargo—. A pesar de ser parte de mundos académicos tan diversos, la película no deja de ocultar el hecho de que la contienda sea entre dos varones gobernados por sus egos irracionales, sus inseguridades y fragilidades. La película, que comienza como comedia pero termina como tragedia política, tampoco oculta que, más allá de la relevancia del conflicto personal entre ambos, existe un conflicto social y político que los excede —un gobierno que quiere cerrar la universidad pública— y que es mucho más importante que esas pequeñas miserias en las que a veces nos vemos envueltos.

La película tiene dos finales. Marcelo Pena pierde el concurso y la Universidad de Buenos Aires es forzada a cerrar por falta de presupuesto. Son dos acontecimientos que se dan casi paralelamente. Lo interesante de la primera resolución del conflicto central de la película, el concurso, es que los directores deciden no mostrar nada de esa instancia. Es como que podemos conocer todo de la vida de los postulantes, sus defectos y virtudes, en-

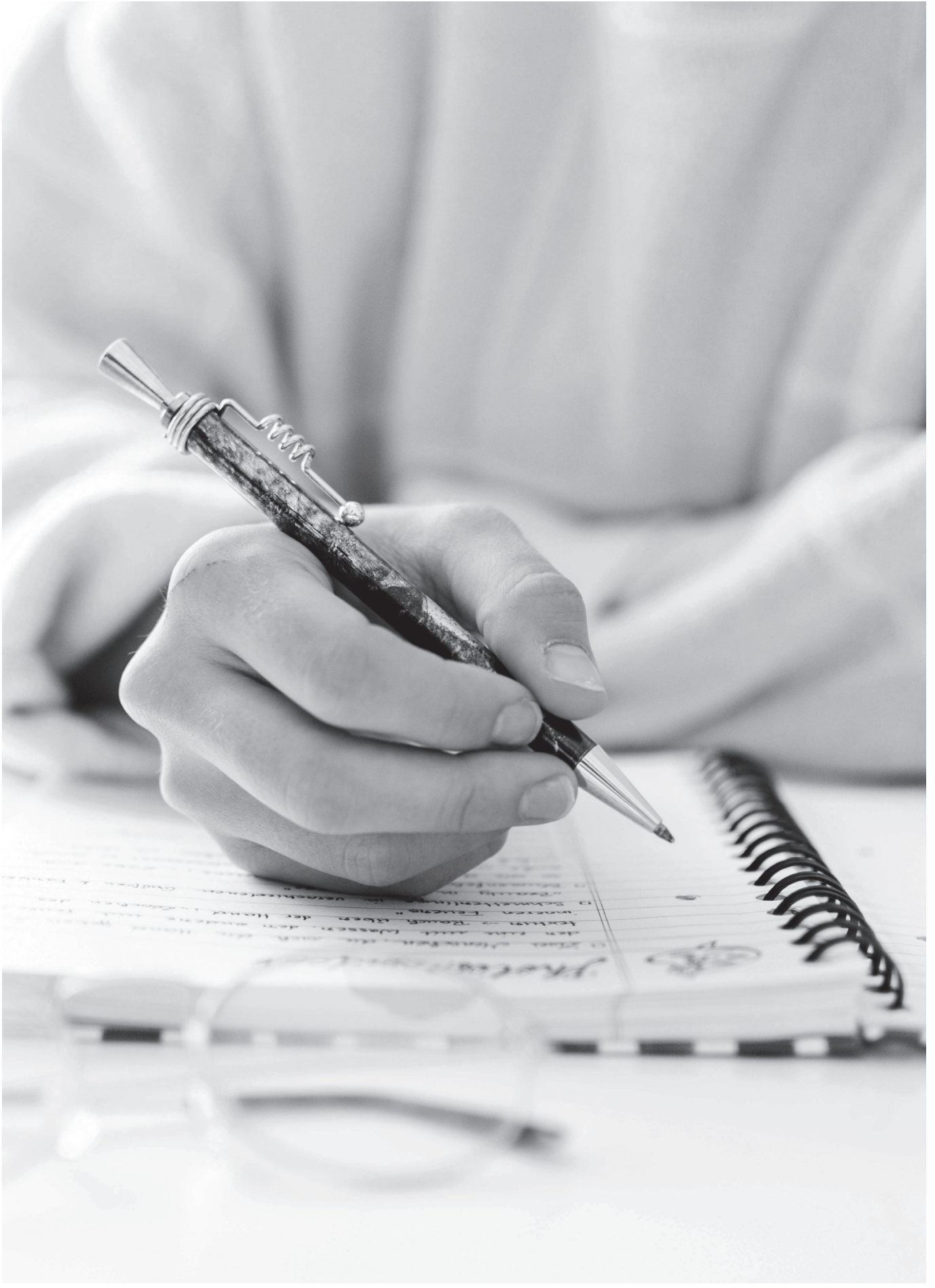
cariñarnos con ellos u odiarlos, pero cómo se desempeñan en el concurso, ese momento decisivo de la película, nos es totalmente negado. El concurso, el momento de la evaluación, es una caja negra en la que sabemos reside el destino de ambos, pero nos está vedado el acceso a ella. Esto me resultó extremadamente paradójico: si de algo se jacta el sistema académico de evaluación es de la transparencia de sus resoluciones y la argumentación pública y fundada de los criterios tomados, pero nada de eso aparece en la pantalla. Hay algo de esa elección de los directores que, me parece, nos dice de cómo evaluamos actualmente en las universidades y de cómo ese proceso supuestamente transparente siempre está cargado de sombras y terrenos oscuros.

El otro gran desenlace es el cierre de la universidad. Allí los docentes, junto con los estudiantes, son llamados a tomar las calles para alzar su voz de protesta. Con la universidad cerrada, ese espacio que nos resguarda para poder hablar libremente y expresarnos sin que nadie nos censure, los académicos deben enfrentarse a la hostilidad de las fuerzas de coacción del Estado. Esa seguridad que otorgan las universidades desaparece cuando estudiantes y profesores deben salir a la calle y se encuentran con la política estatal, el poder del Estado, en su más dura y autoritaria expresión. Si el concurso por el cargo incluyese un ítem de “compromiso con los valores de la universidad”, allí seguramente hubiese ganado Marcelo: es quien conoce y practica mejor la filosofía política en la vida real, no a través de textos sino

poniendo el cuerpo. Porque una característica de nuestras universidades es precisamente esa, que nos obliga a no ser meros empleados de turno, nos obliga a decidir y pelear por su legitimidad y —como en este caso— su propia existencia.

Nuestras universidades, me gusta creer, nos llevan a no alejarnos de la realidad, a no alejarnos de problemas que existen ahí afuera y que muy a menudo solemos ignorar. Transitar la vida académica tan por dentro de la institución, sin reconocer los problemas que la rodean, tiene el peligro de no detectar cuando las amenazas contra la universidad acechan y hacen peligrar su viabilidad y existencia. Por su propia composición, forma de gobierno y naturaleza históricamente conformada, y a pesar de sus muchos errores y deficiencias, vicios y problemas, nuestras universidades son espacios que se resisten a vivir alejados de la sociedad. Ellas nos solicitan algo más que nuestras habilidades intelectuales para ocupar vacantes en cátedras.

Las universidades latinoamericanas, públicas, abiertas y cogobernadas, ponen a sus docentes en esa triple tensión, y la película es exitosa en mostrarlo con humor y crudeza: la de atender a una creciente masa de jóvenes que hoy más que antes pueden llegar a la universidad, la de producir un conocimiento en diálogo con el mundo para desafiar el conformismo endógeno y la de defender su propia identidad, el propio modelo de universidad latinoamericana, que aunque siempre debe estar bajo crítica y revisión, no claudica en su compromiso social y político en nuestros países.



Directrices para los autores

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, portugués e inglés.

El título deberá dar cuenta del tema tratado sin exceder los 60 caracteres con espacios.

Se deberá acompañar el artículo con un resumen de 250 palabras, entre tres y cinco palabras claves 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. Título, resumen y palabras claves deberán presentarse en los idiomas español, portugués e inglés.

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 DOC, 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). Como citar APA.

Desde el año 2019 todos los autores deben contar con ORCID. Si aún no se ha registrado puede hacerlo aquí: <https://orcid.org/>

El Registro ORCID está disponible de forma gratuita para las personas, quienes pueden obtener un identificador ORCID, gestionar su registro de actividades y buscar a otros en el Registro. ORCID es un proyecto abierto, sin ánimo de lucro, comunitario, que ofrece un sistema para crear y mantener un registro único de investigadores y un método claro para vincular las actividades de investigación y los productos de estos identificadores.

Los artículos originales deben ser enviados con una sección llamada "Disponibilidad de datos", informando si el conjunto de datos está disponible y, si es así, dónde acceder a ellos.

Datos de Autoría

Al registrarse en el sistema para realizar un envío, deberán llenar los campos de nombres y apellidos (máximo dos) de hasta cuatro autores y filiación institucional que indique el nombre del departamento, centro, facultad o institución y el correo electrónico. Para el caso de coautoría irá en primer lugar el nombre de uno de los autores como responsable.

Se recomienda que en el campo observaciones 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 presente sistema de publicaciones, en la sección "Envíos"


En el documento adjunto con el artículo no deberán aparecer datos de los autores.

Proceso de evaluación


Se utiliza un proceso de revisión por pares de tipo "doble ciego". El texto enviado será sometido a instancias de evaluación. Los evaluadores serán designados según idoneidad e incumbencia respecto al tema de referencia; su identidad será reservada, como también la del autor.

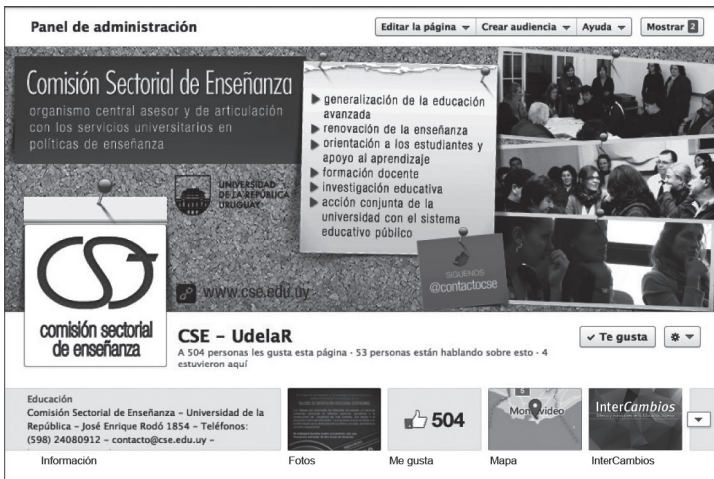
Edición digital




 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