

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

Editorial

Investigaciones y Experiencias

Docentes hora-clase ante la precariedad laboral Edgar Daniel Anaya Torres, Ernesto Ramírez Vicente, Armando Ávila-Carreto.	15
Desempeño de estudiantes de ingeniería con orientación personalizada Carlos Luna, Ximena Otegui, Anabel Fleitas, Daniel Alessandrini.	23
Análisis de las implicancias del régimen académico universitario en las experiencias estudiantiles: estudiar en cursos de hasta 30 personas en la UNAJ (Argentina) Leticia Cerezo.	33
Factores determinantes del éxito académico en los estudiantes de la generación de ingreso 2015 de la Universidad de la República Santiago Martínez Alonso, Mahira González Bruzzese, Tabaré Fernández Aguerre.	45
El plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición. Percepciones del alumnado y docentes Sandra Daniela Ravelli.	61
Acciones de internacionalización de docentes. Estudio de caso en la educación superior ecuatoriana Julio Zurita Altamirano, Judith Pinos Montenegro.	79
Transición a la maestría de estudiantes argentinos Zulma Gabriela Gastaldo, Silvia Batlle, Emmanuel Pacheco.	95
La lectura crítica en ingresantes a la Udelar. Un posible diálogo entre lo esperado y lo empírico Matías Núñez. Lucía Marroco, Elizabeth García, Leonardo Moreno.	111

¿Existe sesgo según el sexo en la prueba diagnóstica EDICH? 121
Eliana Rodríguez, Marcos Davyt, Joaquín Hurtado, Andrés Abella.

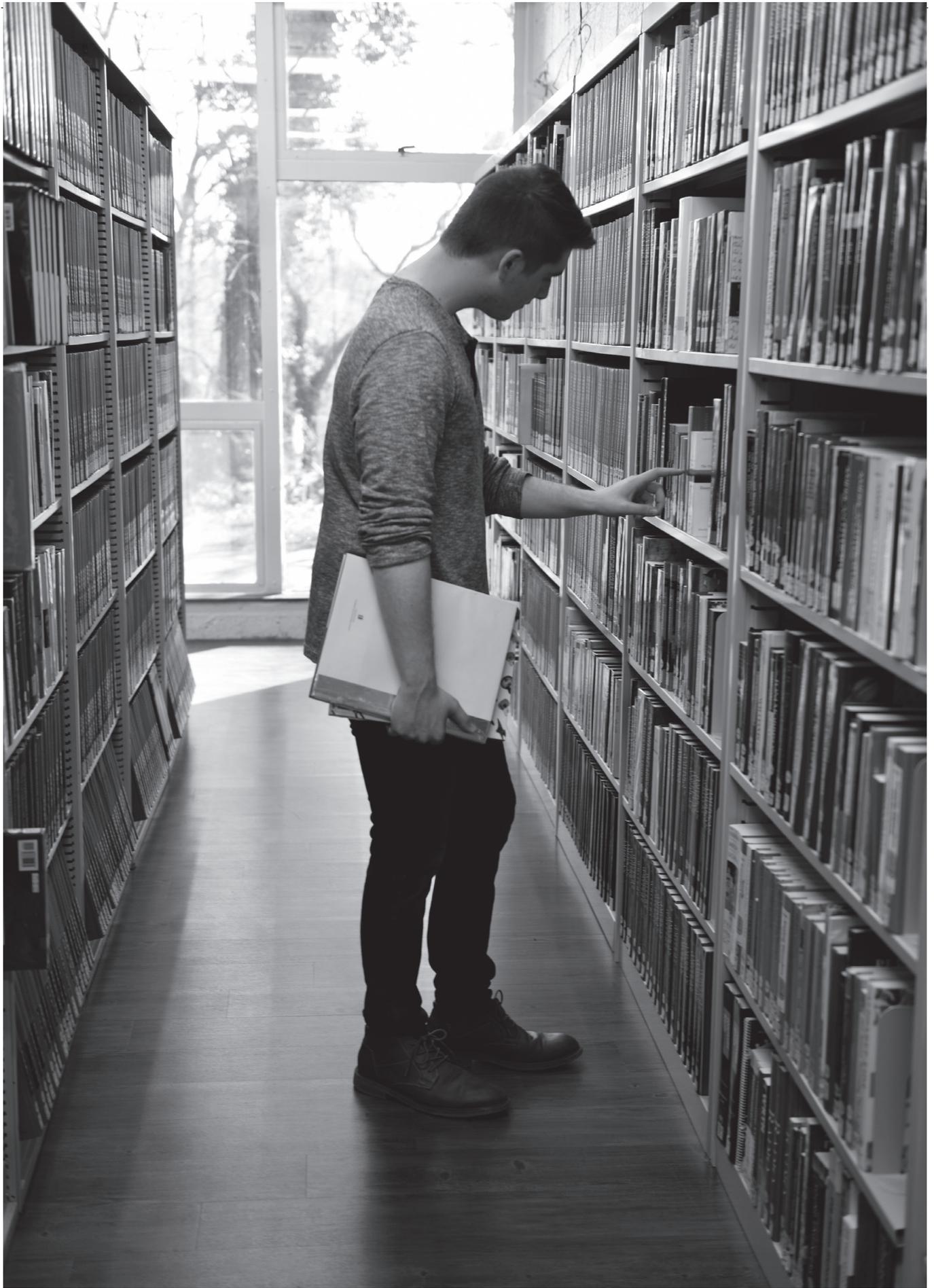
Voces estudiantiles evalúan cursos universitarios en línea 133
Teresa Freire, Carolina Rodríguez Enríquez.

Tesis

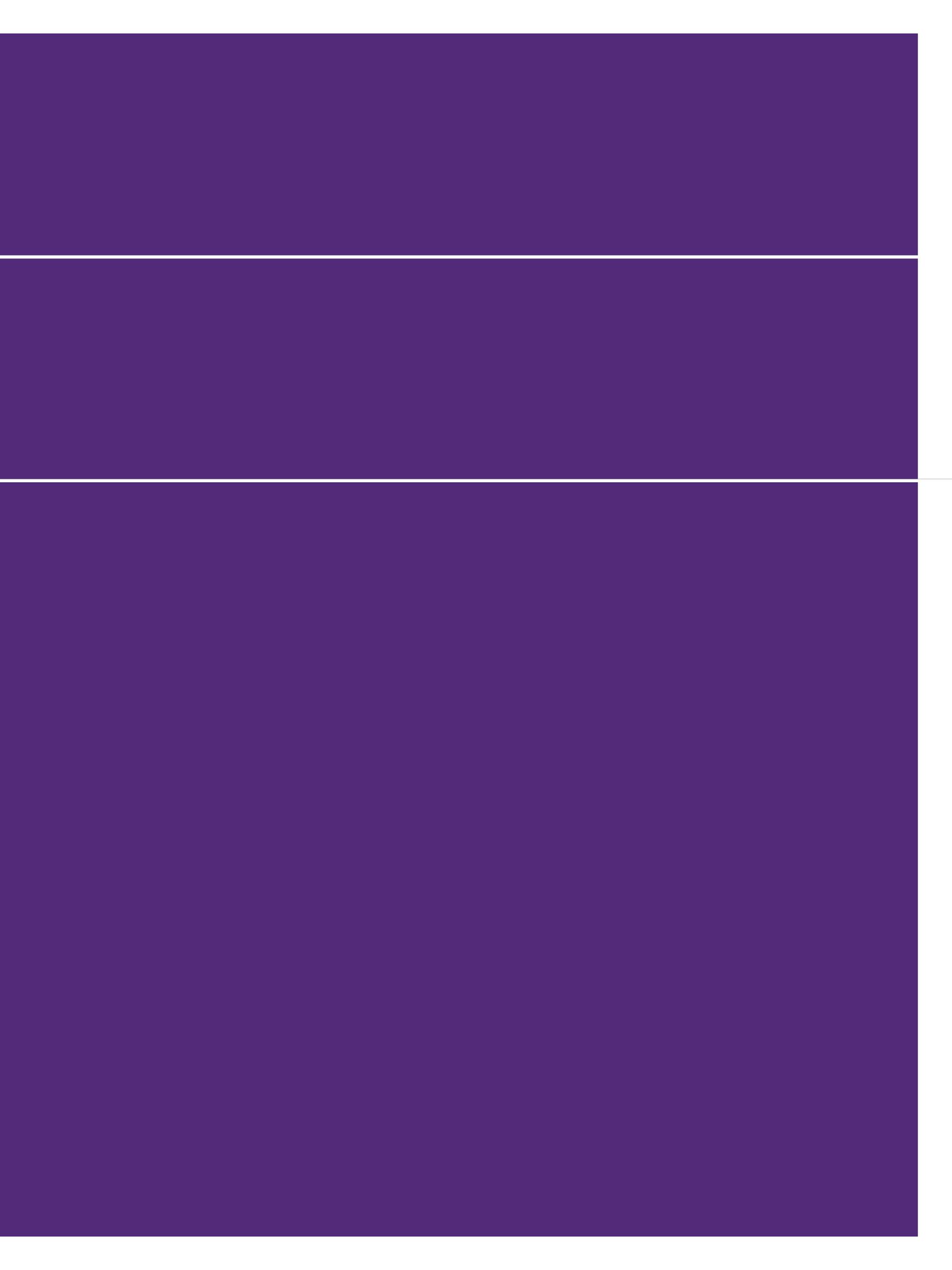
Evaluación del curso universitario Hematología e Inmunología de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República), dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes 149

En memoria

Gonzalo Perera (Rocha, 15/09/66 - 1/09/24) 155



Editorial





El número de diciembre de 2024 de *InterCambios* presenta en sus artículos algunos temas transversales de especial relevancia para la vida universitaria: el rol central del estudiante en la educación superior y cómo las políticas y prácticas docentes influyen en su rendimiento académico, sus experiencias de aprendizaje y su desarrollo como futuro profesional.

La precariedad laboral docente emerge, en este sentido, como una dimensión temática común a varios artículos, ya que impacta directamente en la calidad educativa. Se analiza que la estabilidad y las condiciones laborales del profesorado son esenciales para garantizar un acompañamiento adecuado a los estudiantes, mientras que la internacionalización de la docencia universitaria se plantea como un desafío relevante en este contexto.

Otro eje clave de este número se refiere a aspectos pedagógicos. Se destaca el valor de entornos educativos más cercanos e interactivos, donde los estudiantes puedan participar activamente y sentirse parte integral del proceso de aprendizaje. Además, el análisis de las trayectorias estudiantiles se muestra como una herramienta para comprender los desafíos que enfrentan en su recorrido académico. A esto se suman artículos en los que se discuten los retos que presentan las estructuras curriculares, entre ellos la constante adaptación para responder a las necesidades tanto del estudiantado como de los docentes.

La participación internacional de autores de Argentina, México y Ecuador enriquece el debate y demuestra que los problemas y desafíos de la educación superior trascienden fronteras. Esta edición nos invita a reflexionar sobre la necesidad de abordar de manera integral las cuestiones como la inclusión educativa, la precarización del trabajo docente y las desigualdades de género en un contexto internacional signado por disputas simbólicas y materiales sobre la importancia de la educación superior en la sociedad.

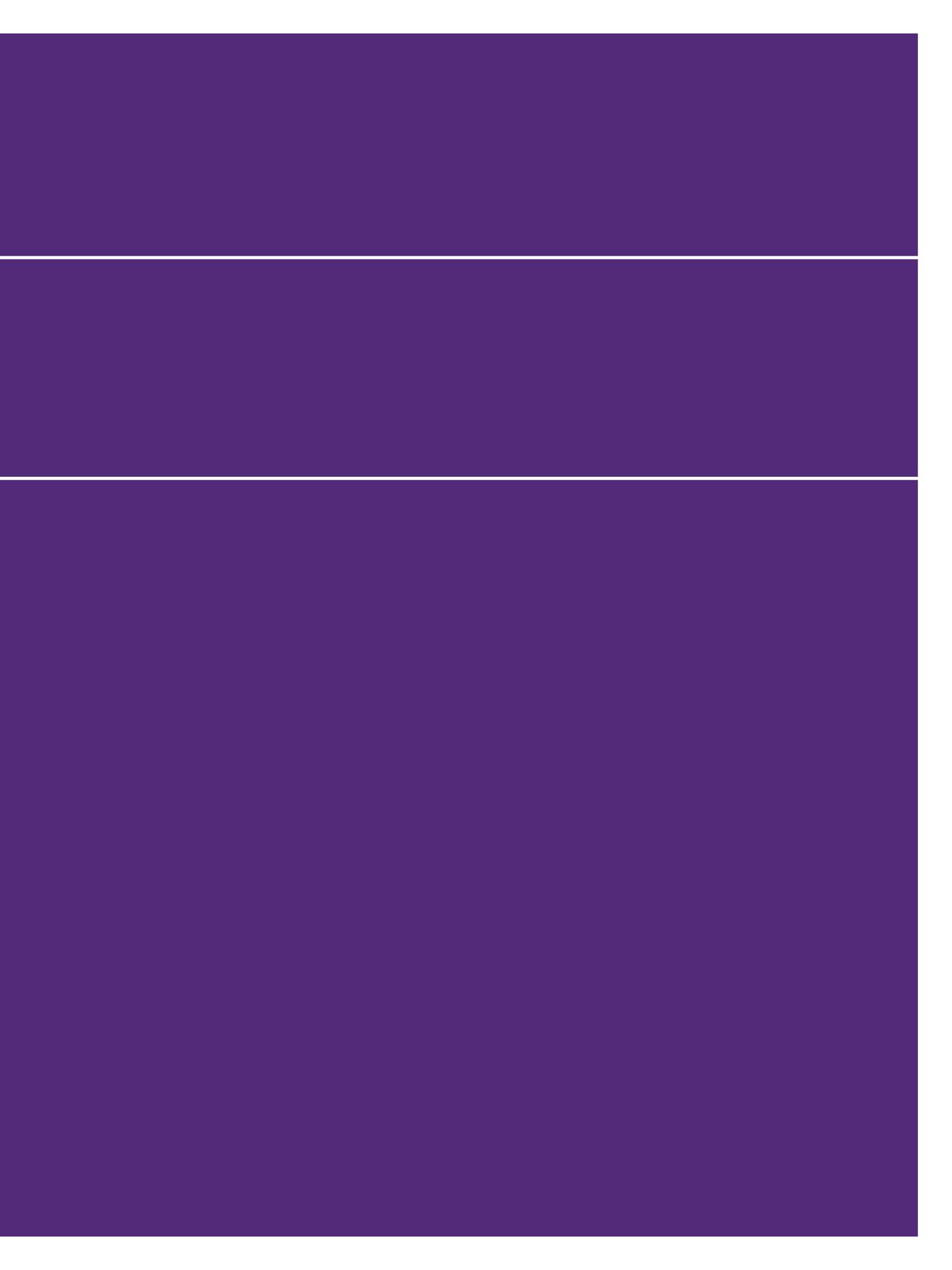
Asimismo, como en cada número de la revista, se incluye el resumen de las tesis de educación defendidas en el período, con el fin de promover la circulación de saberes. En esta edición, también contamos con una reseña en memoria que rinde homenaje a un docente que ha dejado su huella en el ámbito académico, reconociendo su legado.

Agradecemos profundamente a todas las personas que, desde diferentes roles, hacen posible esta publicación: autoras y autores, evaluadoras y evaluadores, así como al personal administrativo, de gestión, informático y de corrección de estilo. Cada uno de ellos contribuye de manera indispensable a este proyecto colectivo.

Finalmente, reafirmamos que las puertas de esta revista siguen abiertas para continuar ampliando el conocimiento y el debate en torno a la educación superior e invitamos a toda la comunidad académica a seguir enviando sus aportes.

Diego Amarilla
Equipo editor

Investigaciones y experiencias





Docentes hora-clase ante la precariedad laboral¹

Part-time professors facing employment precariousness

Profesores horistas frente a precariedad laboral

Edgar Daniel Anaya Torres.
ORCID: 0000-0003-4879-2089¹

Ernesto Ramírez Vicente.
ORCID: 0000-0003-1053-8114²

Armando Ávila-Carreto.
ORCID: 0000-0002-5334-8970³

¹ Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Contacto: edgard.anaya@uatx.mx

² Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Contacto: ernesto.ramirezv@uatx.mx

³ Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Contacto: armando.avila@uatx.mx

Recibido: 05-07-23
Aceptado: 14-02-24

Resumen

El presente artículo muestra las formas de precarización laboral en términos de tiempo, contratos y salarios, enfocándose en los docentes a tiempo parcial y “hora-clase”, que constituyen la mayor parte de la población educativa en instituciones de educación superior. La metodología empleada parte de un análisis conceptual basado en artículos que abordan el creciente problema de la precariedad laboral en el sector educativo latinoamericano. Este problema es el resultado de la adopción de modelos neoliberales desde los años ochenta, que priorizan la eficiencia y la maximización de la producción. La desregulación de los contratos y la subcontratación han dado lugar a una proliferación de trabajos flexibles, lo que ha deteriorado la seguridad laboral y las condiciones de la comunidad docente. Además, el estudio destaca la situación particularmente incierta de los docentes “hora-clase” y no sindicalizados, quienes enfrentan salarios desproporcionados y una sensación de invisibilidad. En definitiva, es profundamente preocupante el escenario en que se encuentran los docentes de educación superior con condiciones de precariedad laboral, en especial si se lleva un estandarte de calidad educativa, y si se antepone el cumplimiento de parámetros y resultados al bienestar de los docentes.

Palabras clave: profesor, neoliberalismo, condiciones de empleo del docente, empleo a tiempo parcial.

Abstract

This paper reveals forms of employment precariousness in terms of time, contracts, and wages, focusing on part-time teachers who make up the majority of the educational population. The methodology employed relies on a conceptual analysis of various articles that address the escalating issue of job insecurity in the Latin American educational sector. This problem stems from the adoption of neoliberal models since the 1980s, which prioritize efficiency and production maximization. Deregulation of contracts and outsourcing have led to a proliferation of flexible jobs, thereby deteriorating job security and working conditions for teachers. Moreover, the study highlights the particularly uncertain situation of non-unionized and “per class” teachers, who face disproportionate wages and a feeling of invisibility. Ultimately, the circumstances under which higher education teachers find themselves, with conditions of job precariousness, are deeply concerning, especially when high standards of educational quality are claimed, yet the fulfilment of parameters and results are prioritized over the teachers’ wellbeing.

Keywords: professor, neoliberalism, teacher conditions of employment, part time employment.

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

Resumo

Este artigo revela formas de precariedade no emprego em termos de tempo, contratos e salários, focando nos professores em tempo parcial, que constituem a maioria da população educacional. A metodologia utilizada baseia-se numa análise conceptual de vários artigos que abordam o problema crescente da insegurança no emprego no sector educacional da América Latina. Este problema decorre da adoção de modelos neoliberais desde a década de 1980, que priorizam eficiência e maximização da produção. A desregulamentação dos contratos e a terceirização levaram à proliferação de empregos flexíveis, deteriorando assim a segurança no emprego e as condições de trabalho para os professores. Além disso, o estudo destaca a situação particularmente incerta dos professores não sindicalizados e “por aula”, que enfrentam salários desproporcionais e um sentimento de invisibilidade. Em última análise, as circunstâncias em que os professores do ensino superior se encontram, com condições de precariedade no emprego, são profundamente preocupantes, especialmente quando se reivindicam altos padrões de qualidade educacional, mas o cumprimento de parâmetros e resultados é priorizado em detrimento do bem-estar dos professores.

Palavras-chave: *professor, neoliberalismo, condições de emprego do professor, emprego em tempo parcial.*

Introducción

La precariedad laboral, que tuvo origen en los años ochenta, es un problema de gran impacto en la actualidad. Con la instauración del modelo neoliberal en América Latina (Anaya, 2019), el escenario histórico y económico propició un giro profundo en la comprensión del crecimiento económico y encontró un elemento importante, la flexibilidad laboral, que implica la desregulación de contratos, tiempos laborales flexibles, subcontratación. Durante estos años, la fuerte crisis del Estado de bienestar, el cambio hacia el modelo neoliberal, el cambio de los modelos productivos de los sistemas fordistas a los sistemas toyotistas o posfordistas propiciaron la flexibilidad en diferentes niveles: producción, contratación, salarios, tiempos, organización (Zucarcino, 2012).

En congruencia con estos cambios, se requirió la producción de un nuevo sujeto que se adaptara a ese paradigma, con lo cual se agregaron un conjunto de estrategias administrativas y punitivas que se gestaron de forma paralela a las políticas educativas que van desde su carácter internacional hasta su implementación en diferentes naciones de América Latina. Este problema impactó en diferentes sectores, pero para los fines de la presente investigación nos centraremos en el ámbito educativo (Zangaro, 2011). En educación, a través de un conjunto de cambios paradigmáticos se abrieron las puertas a modelos de pre-

riedad laboral a expensas de la calidad educativa, ya que los procesos se subsumían a generar individuos flexibles para trabajos flexibles. Si bien no hay una fecha exacta ni universal en la que la categoría hora-clase se implementó en las universidades mexicanas, la práctica de contratar profesores por hora-clase ha sido común y lo sigue siendo en la actualidad. El personal académico contratado por hora-clase (también denominado de asignatura u hora-cátedra) es aquel remunerado en función únicamente del número de horas que imparte, que pueden oscilar entre unas pocas a la semana hasta 40 como máximo, según la institución y sus políticas laborales.

La entrada del modelo neoliberal, con un inicio abrupto en los años ochenta y con Chile como laboratorio y gestor, da paso a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) como distribuidor del modelo que en el escenario educativo fue abanderado de la calidad educativa (Anaya, 2019). Este modelo, basado en sistemas administrativos centrados en conceptos como recursos humanos y la teoría del capital humano, tiene la finalidad de maximizar la producción mediante ejes como la eficacia y la eficiencia. Todo esto mediante sistemas de evaluación continua para generar mediciones y diagnósticos que muestren las áreas de oportunidad, para así mantener una mejora continua (Acuña y Pons, 2016). Con la intención

de generar este modelo flexible se gestaron un conjunto de modelos de contratación flexible:

Se establecieron nuevas formas de contratación —contratos a plazo fijo, eventuales, temporales— que impuso la “externalización” y subcontratación del trabajo —flexibilidad externa—, transfiriendo riesgos empresariales a los trabajadores/as. A la vez que se profundizaron cambios en la jornada de trabajo sobre el ritmo e intensidad laboral-flexibilidad externa. (Favieri, 2016, p. 2)

Estos elementos fueron recibidos por la industria como la solución para el problema de desgaste del modelo fordista, basado en la repetición de acciones por los trabajadores, y para generar empleados ocupados por tiempos determinados, por tanto, sin condiciones de seguridad social puesto que la figura legal permitía el trabajo a destajo. En otras palabras, se le paga al trabajador por el trabajo realizado sin importar el tiempo ocupado en dicho trabajo.

Esta transformación en el sistema laboral responde a los cambios en el sistema de gestión. Con la crisis del fordismo, la manera en que se generó un cambio, no inmediato, sino pausado y adaptado, fue mediante el toyotismo, que busca la eficacia y eficiencia de los sistemas productivos, así como de los trabajadores. Esto tiene una relación con los cambios en los modelos político-económicos que se

fueron moviendo desde 1940 hasta 1980 (Zuccarino, 2012). A lo largo de los años ochenta la implementación de este modelo en políticas públicas en América Latina implicó un conjunto de desregulaciones en los procesos laborales, tanto en su sentido práctico como en su sentido subjetivo, puesto que a la par de estas transformaciones, se gestó un discurso basado en la meritocracia, el individualismo, la cultura del éxito y el esfuerzo como eje primordial de la realización del sujeto (Fardella y Sisto, 2015; Soto et al., 2016). Todo esto atravesado por la idea de la felicidad basada en el consumo. Para Han (2016) se construyó un sujeto de rendimiento que cree que al autoexplotarse se está realizando como ser humano. De acuerdo con Ramírez Vicente (2022),

La tendencia resultante actual global, desde hace por lo menos más de

dos décadas, es la conocida “sobrecualificación” que impide el acceso a puestos y/o la “precarización” de las condiciones de la mano de obra cualificada que consigue un empleo después de los estudios. (p. 91)

Este escenario ha dado lugar a una crisis en el campo de la educación. La creciente demanda de eficiencia y rendimiento ha convertido a la educación en un mercado en el que se valoran más las cifras que la formación. Mientras que las instituciones de educación buscan maximizar su “producción”, los docentes se encuentran atrapados en una situación de precariedad laboral. Esta condición no solo erosiona sus condiciones de trabajo, sino que también desvaloriza su papel y la importancia de la educación en sí misma. La escuela, que tradicionalmente fue un espacio de aprendizaje y desarrollo profesional, se ha convertido en un lugar de explotación laboral.

La precariedad laboral: sus aristas

Para poder entender la problemática es necesario definir el concepto de precariedad laboral. Para ello se describirán cuatro dimensiones que permiten observar sus aristas y dar un rodeo al concepto, ya que la precariedad no implica solo desregulaciones a nivel contractual y salarial, sino que también tiene relación con los tiempos dedicados al trabajo, las condiciones laborales, la seguridad social, el reconocimiento social, la movilidad social y económica, las prestaciones laborales, entre otras. Observar estas dimensiones ayuda a problematizar el concepto de precariedad laboral. La tabla 1 describe en detalle cada una de las cuatro dimensiones.

Tabla 1: Dimensiones de la precariedad laboral

Dimensiones	Definiciones
Temporal	Grado de certidumbre sobre la continuidad del empleo. Se refiere al tipo de relación contractual y los indicadores clave de la duración del empleo.
Organizacional	Control individual y colectivo de los trabajadores sobre el trabajo (condiciones de trabajo, tiempo de trabajo, turnos y calendarios, intensidad del trabajo, condiciones de pago, salud y seguridad).
Económica	Pago suficiente y progresión salarial.
Social	Protección legal o consuetudinaria contra despidos injustos, discriminación y prácticas de trabajo inaceptables, y protección social (beneficios de seguridad social, salud, accidentes, seguro de desempleo).

Fuente: Adaptado de Guadarrama et al. (2012, pp. 218-219).

Estas dimensiones permiten elaborar una definición operativa que da sentido a la interpretación, estructura e intención de la investigación, que es mostrar las condiciones y problemáticas que enfrentan los docentes hora-clase.

Esto conduce a definir a la precariedad laboral como:

una condición de inestabilidad laboral, y/o inseguridad laboral; un lugar en el espacio social donde el/la trabajador/a se encuentra

desprotegido/a ante la expansión de las relaciones no formales, donde las leyes no lo protegen, la consolidación de un área de desprotección, la inexistencia del derecho de afiliación o participación sindical, etc. (Julián, 2014, p. 150)

Existe una relación directa entre la práctica laboral y las condiciones laborales a las que se encuentran sometidos los docentes. Pese a los grandes discursos sobre la calidad educativa, los esquemas administrativos sobre la mejora continua y la búsqueda de reducción de recursos, el capital humano se ve forzado a cumplir con normativas y requerimientos administrativos para dar la ilusión de cumplir con las metas, objetivos que muchas veces nada tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Lipovetsky, 2017).

La falta de condiciones de seguridad laboral de los docentes horas-clase genera una suerte de trabajo efímero que sirve solo para sobrevivir en un mundo flexible, cambiante e incierto. Esto se suma a un discurso con tintes de eslogan en el que se pone en el centro al sujeto de rendimiento que, como toda ilusión, es dueño de su tiempo, de la cantidad que desea ganar, que entre más esfuerzo más realización. Como expresa Han (2012):

el sujeto de rendimiento se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar el rendimiento. El exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en auto explotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. (p. 20)

A pesar de que las innovaciones pedagógicas influyen, el incremento de la burocratización en las tareas docentes, así como el priorizar la cantidad por encima de la calidad de las actividades laborales son una realidad. Esto se manifiesta en un aumento de responsabilidades institucionales que absorben un tiempo significativo, pero no son consideradas parte de la jornada laboral de los profesores y por tanto no se contabilizan como tiempo remunerado.

El punto crucial son los salarios, especialmente en relación con los docen-

tes no sindicalizados que se clasifican como tiempo parcial u “hora-clase”. Se evidencia un trato insensible hacia los profesores, quienes son vistos como “prestadores de servicios” y perciben un tipo de remuneración mediante recibos por honorarios, con pagos a partir de un valor establecido por hora impartida frente a un grupo; así, el valor obtenido es la suma de horas-clase dadas a lo largo de la quincena o el mes. De esta manera, el sujeto entra en una dinámica que transforma los problemas sociales en problemas individuales, “en este contexto, cobran sentido políticas en donde se propone un profesional auto gestor de su carrera basándose en el emprendimiento individual, que debe abrazar la precariedad del medio como una oportunidad para su desarrollo” (Soto et al., 2016, p. 6).

Sumado al mito de la meritocracia, los docentes hora-clase se perciben como emprendedores en su práctica profesional; incluso para recibir sus pagos, los montos están etiquetados como servicios profesionales (Anaya, 2023). Las desregularizaciones en las contrataciones son el gran avance en los años ochenta durante la implementación del modelo neoliberal (Lóyzaga, 1995); así se abre la posibilidad de la flexibilidad de tiempos de contratación. En la educación, este acontecimiento avanzó poco a poco, el reclutamiento de docentes ya no era por plazas constantes, sino más bien por tiempo definido (anual, semestral, cuatrimestral). A ello se sumaba que la forma de contratación solo respondía a un conjunto de materias y horas-clase, tiempos específicos que impedían la generación de contratos colectivos, y se propiciaron dos modelos: contratación individual o contratación de terceros (*outsourcing*) (De la Garza, 2003).

Este panorama no deja espacio para el crecimiento personal y desarrollo profesional de los docentes, sino que les impide ejercer su labor con creati-

vidad y libertad en la práctica pedagógica, convirtiéndose en sujetos repetidores de contenidos y cumplidores de normas. Por otra parte, la inseguridad de sus contratos y la presión constante por cumplir con requisitos y normativas los sumergen en un estado de estrés y ansiedad permanente que deteriora su salud física y mental; que también repercute en su desempeño laboral y en la calidad de la educación que brindan a sus estudiantes.

La desvalorización de la labor docente y la inexistencia del derecho de afiliación o participación sindical solo refuerzan la vulnerabilidad de este grupo laboral frente a las desregulaciones que impone el sistema neoliberal. Es evidente que esta realidad no solo impacta en la vida de los docentes, sino que también tiene repercusiones en la educación y la formación de los estudiantes, quienes se ven afectados por la precariedad laboral de sus maestros. En este sentido, la educación, vista como un pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad, se ve amenazada por las condiciones laborales precarias de sus actores principales. Por ello, es imperante buscar soluciones y establecer políticas que protejan los derechos laborales de los docentes y que, a su vez, promuevan una educación para el bienestar y la dignidad humana. Reconocer la precariedad laboral docente no es suficiente, es necesario actuar para revertir esta situación y garantizar que la educación no sea una víctima más de la lógica mercantilista.

Falta de datos

No se tiene un número específico de la cantidad de docentes en estas condiciones, sin embargo, se tiene la hipótesis de que al menos en cada universidad o centro educativo la mitad de los docentes son por “hora-clase” y por honorarios. Por ejemplo, en la

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla se tiene el siguiente registro:

Durante 2020, profesores contratados por el esquema de hora clase en la BUAP impartieron 50 mil 551 cátedras (57%) a la semana, a diferencia de los docentes de tiempo completo, que dieron 33 mil 376 horas (37%), mientras que los maestros de medio tiempo tuvieron 5 mil 388 (6%). (Celestino, 2021)

La falta de investigaciones en sentido cuantitativo sobre el fenómeno de precariedad laboral en docentes universitarios de “hora-clase” en instituciones de educación superior (IES) deja claro que es poco probable conocer en profundidad la problemática. Sumado a ello, hay una falta de correlación entre contratos, tiempos, impuestos, altas en la seguridad social, y al no existir datos precisos solo se tienen aproximaciones para interpretar dicho problema (Gouveia Passos, 2015). Sin embargo, se puede aseverar que a partir de la entrada del modelo neoliberal, la investigación educativa ha tenido un objetivo claro: la mayoría de las investigaciones están centradas en la maximización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la eficacia y eficiencia en la instrumentalización de la evaluación, la búsqueda de la mejora continua del aprendizaje, mayores elementos de vigilancia como las evidencias de aprendizaje pero obviando las condiciones laborales de los docentes en general y dejando de lado la relación que existe entre las condiciones laborales y la práctica docente.

En la pandemia la reducción de la plantilla por escuelas privadas mostró lo vulnerable y precario de la situación de los docentes, puesto que a aquellos que estaban contratados por tiempo definido no se los volvió a contratar y aquellos con tiempos completos tuvieron que cubrir las actividades que quedaron, lo cual llevó

a una saturación de la carga de trabajo. Existe poca o nula información acerca de este fenómeno, puesto que muchos docentes, ante la precariedad y la facilidad del despido, deciden no dar información por miedo a represalias.

La pandemia abrió un conjunto de problematizaciones: sociales, psicológicas, sobre la cultura laboral, así como sobre las condiciones de vulnerabilidad económica y de seguridad social de los docentes horas-clase. La facilidad de perder el trabajo se mostró sin los consuelos de la meritocracia, el esfuerzo personal, el ser dueños de su tiempo, para descubrir que no se tiene estabilidad (Padilla y Padilla, 2017). Las condiciones no son resultado de sucesos aislados, es un conjunto de procesos acompañados por políticas públicas, políticas económicas y la apertura a la desregularización que permitió cambiar un conjunto de leyes para facilitar la precariedad y la explotación. Existen trabajos realizados sobre la precariedad laboral centrados en los salarios, como el de Solares y Vera (2023), que realizan comparaciones entre profesores hora-clase de la Universidad Nacional Autónoma de México y sus similares de otras universidades, sin embargo, es una arista del enorme trabajo por realizar. Es importante resaltar que, aunque la precariedad laboral de los docentes es una realidad, aún no se han implementado medidas adecuadas para mitigar la situación. De hecho, es probable que la situación se agrave si las universidades siguen priorizando los modelos de contratación flexibles y temporales en lugar de contratos de trabajo estables. Esta tendencia no solo tiene un impacto negativo en el bienestar de los docentes, sino que también puede afectar la vida académica de las IES. Sin embargo, se requieren más esfuerzos para entender las implicaciones de esta creciente tendencia y para promover políticas que mejoren las condiciones laborales de los docentes. En este sentido,

es necesario fomentar un diálogo entre las autoridades educativas, los docentes y los sindicatos para buscar soluciones que beneficien a todas las partes involucradas.

Conclusiones

El modelo neoliberal, caracterizado por su flexibilidad laboral y prácticas de subcontratación, ha generado una precarización notable en el sector laboral, con el ámbito educativo como uno de los más impactados. Dicho modelo ha dado paso a contratos flexibles que incrementan la inseguridad laboral de los docentes y promueven un discurso enfocado en la meritocracia y el individualismo, desvalorizando su labor y poniendo una presión innecesaria en su desempeño. Estas prácticas no solo comprometen la estabilidad contractual y salarial de los docentes, sino que también afectan de manera directa sus condiciones de trabajo, seguridad social, reconocimiento y movilidad social y económica, así como sus prestaciones laborales. Aunado a esto, los profesores se ven desbordados por tareas administrativas que limitan su tiempo y capacidad para concentrarse en mejorar su práctica docente, lo que puede traducirse en frustración, agotamiento y disminución de la satisfacción laboral, todo lo cual afecta el ambiente de aprendizaje.

La situación actual apunta a la necesidad de abordar estos problemas de manera integral, reformando las leyes laborales y políticas educativas vigentes para fortalecer la seguridad laboral, mejorar las condiciones de trabajo y aumentar las prestaciones laborales. Los contratos de trabajo deben revisarse para asegurar condiciones justas y equitativas, y es imperativo garantizar un salario digno, acorde con la formación y experiencia de los docentes.

Como perspectiva a futuro, debemos fomentar una cultura laboral que valore el bienestar de los docentes, proporcionando acceso a la seguridad social, protección contra despidos injustos, promoviendo la movilidad social y económica. La educación tiene una función civilizatoria en nuestra socie-

dad, por tanto, es imperativo reevaluar la sobrecarga de tareas administrativas que enfrentan los docentes y ofrecer soluciones que incluyan optimizar el uso de tecnología digital para aminorarla y permitir más tiempo para dialogar y reflexionar.

En definitiva, la precarización laboral de los docentes es una realidad que precisa atención y esfuerzo para ser revertida. El bienestar y la seguridad laboral de los docentes son esenciales para la transformación de la educación.

Referencias bibliográficas

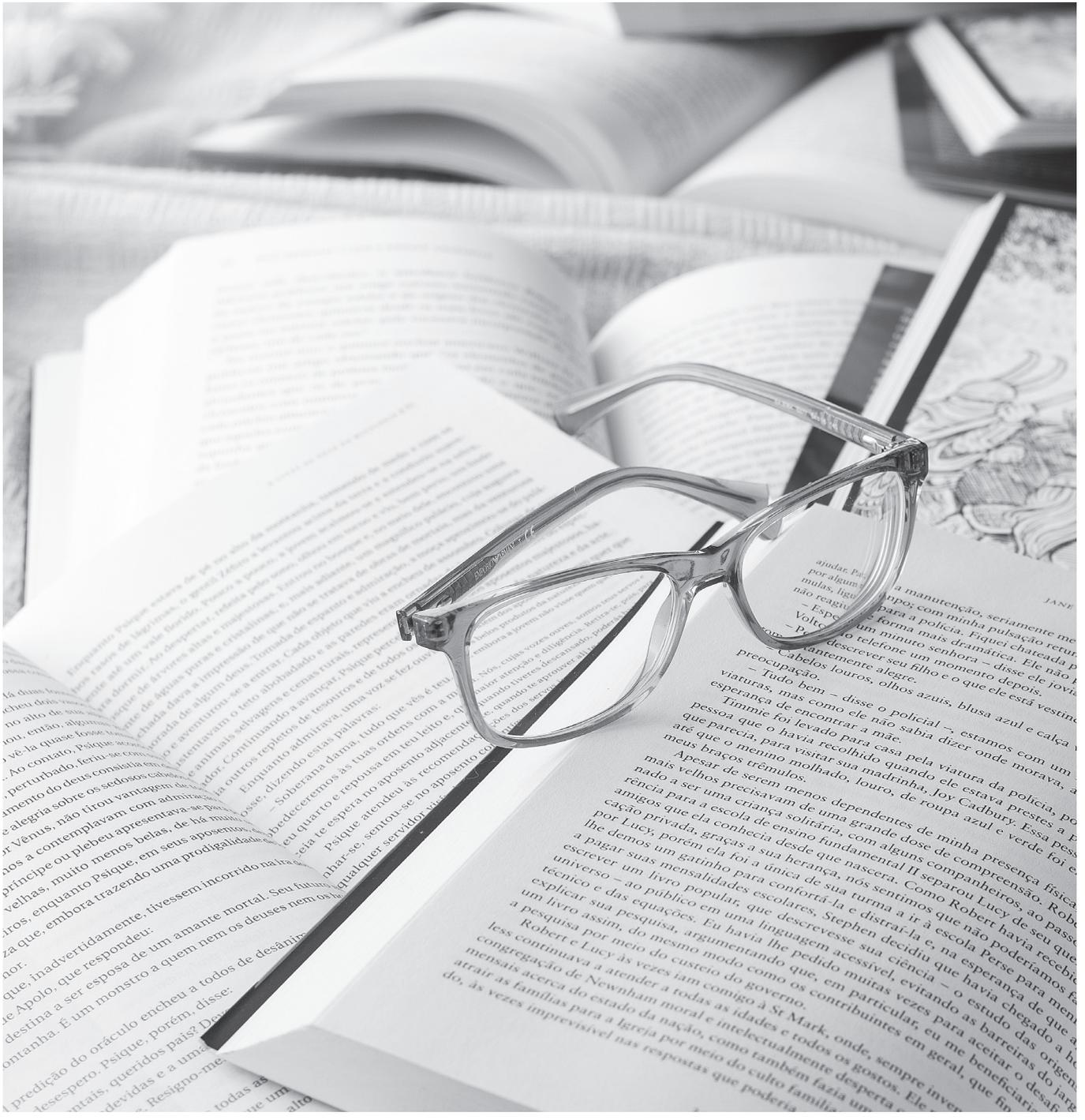
- Acuña, L., y Pons, L. (2016). Calidad educativa en México: De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12, 155-174. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.diciembre.155-174>
- Anaya, E. (2023). Identidad docente y precarización laboral ante la pandemia: El sujeto de rendimiento. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 14, e1771. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1771
- Anaya, E. D. (2019). Calidad educativa como precarización laboral: Análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX(2), 9-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27059273004>
- Celestino, D. (2021). *Con 50 mil horas por semana, acaparan docentes hora clase enseñanza en BUAP*. Recuperado de <https://www.angulo7.com.mx/2021/07/26/acaparan-docentes-hora-clase-ensenanza-en-buap/>
- De la Garza, E. (2003). La flexibilidad del trabajo en México. En Santillana-Macedo, M. A., *Población y sociedad al inicio del siglo XXI* (pp. 416-419). Recuperado de <https://sotraem.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2022/10/flexibilidad.pdf>
- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Favieri, F. N. (2016). Precariedad laboral: Concepto, variables y propuesta de análisis. *De Prácticas y Discursos*, 5(7), 1. <https://doi.org/10.30972/dpd.571208>
- Gouveia Passos, R. (2015). Precariedad y trabajo docente: Expresiones del desafío ético-político para el trabajo social. *Revista Trabajo Social*, 17, 223-237. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/54783>
- Guadarrama, R., Hualde, A., y López, S. (2012). Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: Una propuesta teórico-metodológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 213-243. Recuperado de <http://www.revistamexicana-desociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/31199/28889>
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio* (1.ª ed.). Herder.
- Han, B.-C. (2016). *La expulsión de lo distinto* (1.ª ed.). Herder.
- Julián, D. (2014). La precariedad laboral, modernidad y modernización capitalista: Una contribución al debate desde América Latina. *Trabajo y Sociedad*, 23, 147-168. Recuperado de <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/23%20JULIAN%20Dasten%20precariedad%20laboral.pdf>
- Lipovetsky, G. (2017). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (13.ª ed.). Anagrama. Recuperado de <https://catedratos.com.ar/media/lipovetsky-La-era-del-vacio.pdf>
- Lóyzaga, O. (1995). La flexibilidad laboral en México, antecedentes y perspectivas. *Alegatos*, 29, 57-68. Recuperado de <https://alegatos.azc.uam.mx/index.php/ra/article/view/1226/1203>
- Padilla, P., y Padilla, J. (2017). Precariedad laboral y salud. En *Salubrisimo o barbarie* (Segunda, pp. 185-203). Atrapasueños. Recuperado de <http://saludysociedad.pbworks.com/w/file/attach/119959431/Precariedad%20laboral>
- Ramírez Vicente, E. (2022). Los parámetros sociales del capitalismo académico: Algunos cuestionamientos. *QUADRATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades*, 4(8), 87-106. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i8.962>
- Solares, I. G., y Vera, H. (2023). Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios. *Perfiles Educativos*, 45(182), 45-68. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61081>
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V., y Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: Nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16(3), 3. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1528>
- Zangaro, M. (2011). Subjetividad y trabajo: El management como dispositivo de gobierno. *Trabajo y Sociedad*, XV(16), 163-177. Recuperado de <https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/16%20ZANGARO%20Subjetividad%20FoucaultTrabajo.pdf>
- Zuccarino, M. (2012). Modelos estadounidense-fordista y japonés-toyotista: ¿Dos formas de organización productiva contrapuestas? *Historia Caribe*, VII(21), 197-215. Recuperado de https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/856

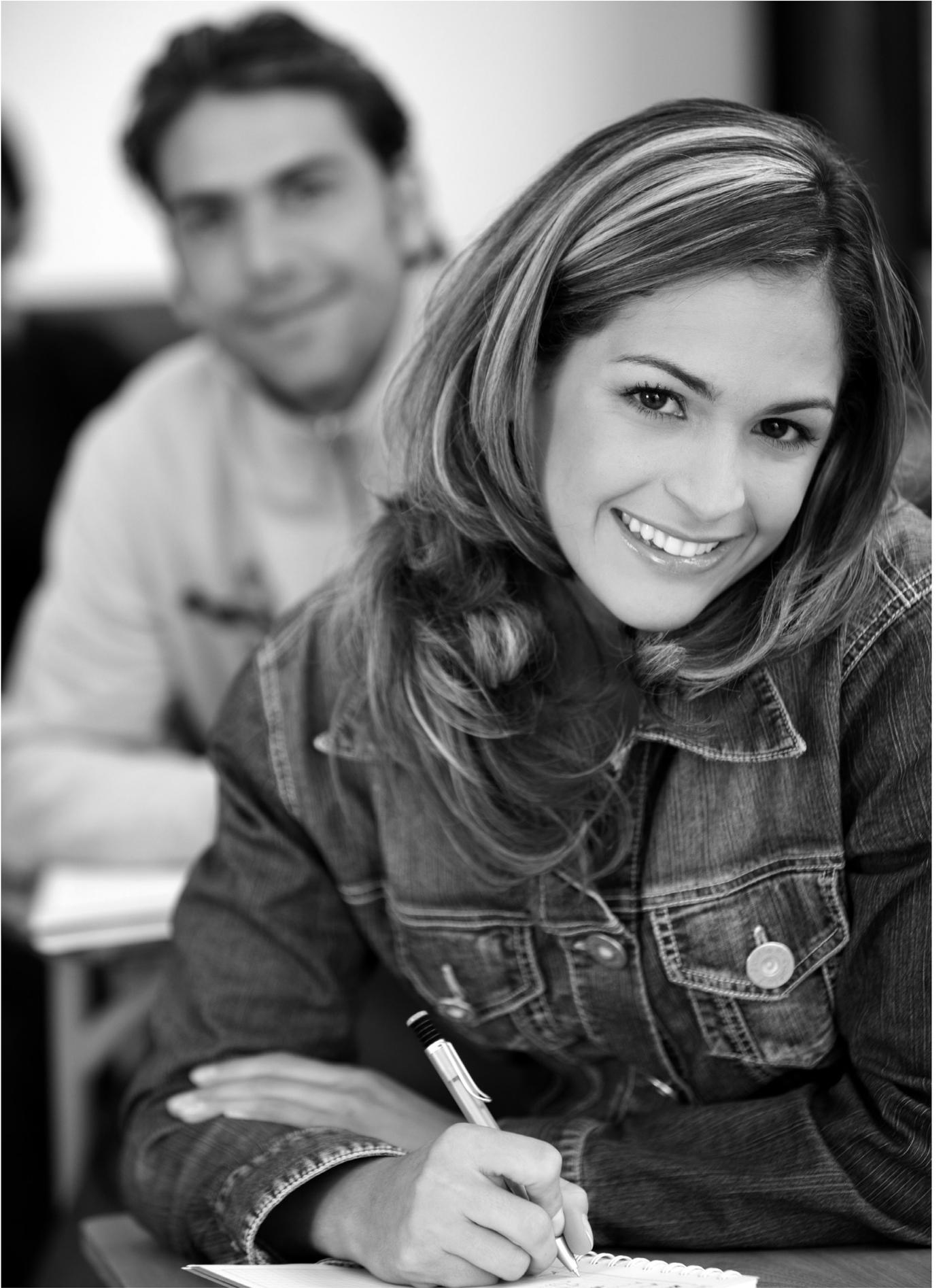
Contribución de autoría

Todos los autores han contribuido de manera equitativa a la elaboración del artículo.

Disponibilidad de datos

La información que respalda las conclusiones de este estudio está disponible en los artículos citados en el cuerpo del manuscrito y listada en las referencias bibliográficas.





Desempeño de estudiantes de ingeniería con orientación personalizada¹

Performance of engineering students with personalized orientation

Desempenho de estudantes de engenharia com orientação personalizada

Carlos Luna.
ORCID: 0000-0002-9985-5927¹

Ximena Otegui.
ORCID: 0000-0002-9638-6678²

Anabel Fleitas.
ORCID: 0000-0002-0563-3064³

Daniel Alessandrini.
ORCID: 0000-0002-2936-003X⁴

¹ Facultad de Ingeniería,
Universidad de la República.
Contacto: cluna@fing.edu.uy

² Facultad de Ingeniería,
Universidad de la República.
Contacto: xotegui@fing.edu.uy

³ Dirección General de Enseñanza
Secundaria.
Contacto:
fleitasanabel@gmail.com

⁴ Facultad de Ingeniería,
Universidad de la República.
Contacto:
dalessandrini@fing.edu.uy

Recibido: 7-02-23
Aceptado: 17-3-24

Resumen

El crecimiento sostenido de la matrícula, la numerosidad en los cursos iniciales y la heterogeneidad tanto en habilidades para afrontar la vida universitaria como en conocimientos previos impactan en el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República. La desvinculación y el rezago son problemas que exigen la implementación de diferentes estrategias para acompañar a los estudiantes en su tránsito universitario. En este contexto, la Facultad de Ingeniería desarrolla diversas acciones con el objetivo de contribuir a mejorar la situación estudiantil. Desde 2016, el Espacio de Orientación y Consulta y la Unidad de Enseñanza trabajan de manera articulada en la implementación de acciones de orientación y seguimiento académico estudiantil. Las entrevistas individuales de orientación y seguimiento (EIOS) forman parte de las acciones dirigidas a estudiantes que solicitan, con carácter excepcional, volver a cursar unidades curriculares, mayoritariamente de primer año. Este artículo presenta y discute los aspectos más relevantes que surgen del análisis realizado para el período 2015-2019 respecto a la caracterización y los resultados académicos de estudiantes que participaron en las EIOS. Se identificaron elementos que indican que a lo largo del período las EIOS favorecen el avance académico. En particular, para un curso inicial de cálculo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico a favor de los estudiantes que participaron en las EIOS en 2015, 2016 y 2019, así como un mayor porcentaje de permanencia en la facultad en 2019.

Palabras clave: orientación estudiantil, desempeño académico, ingeniería.

Abstract

The sustained growth of enrolment, the large number of students in the initial courses and the heterogeneity both in terms of skills to face university life and previous knowledge have an impact on the academic performance of students entering the Faculty of Engineering at the Universidad de la República. Disengagement and dropout rates are problems that require the implementation of different strategies to accompany students in their university transition. In this context, the Faculty of Engineering develops various actions with the aim of contributing to improve the student situation. Since 2016, the Guidance and Counselling Unit and the Teaching Unit have been working together to implement student guidance and academic monitoring actions. The individual guidance and follow-up interviews (EIOS) are part of the actions aimed at

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

students who request, on an exceptional basis, to return to curricular units, mostly in the first year. This article presents and discusses the most relevant aspects arising from the analysis carried out for the period 2015-2019 regarding the characterisation and academic results of students who participated in the EIOS. Elements were identified that indicate that throughout the period the EIOS favour academic progress. In particular, for an initial calculus course, statistically significant differences in academic performance were found in favour of students who participated in the EIOS in 2015, 2016 and 2019, as well as a higher percentage of permanence in the faculty in 2019.

Keywords: educational counseling, academic achievement, engineering.

Resumo

O crescimento sustentado das matrículas, o grande número de alunos nos cursos iniciais e a heterogeneidade, tanto em termos de habilidades para enfrentar a vida universitária quanto de conhecimentos prévios, têm impacto no desempenho acadêmico dos alunos que ingressam na Faculdade de Engenharia da Universidade da República. O desinteresse e o atraso são problemas que exigem a implementação de diferentes estratégias para acompanhar os alunos em sua transição para a universidade. Nesse contexto, a Faculdade de Engenharia desenvolve várias ações com o objetivo de contribuir para melhorar a situação dos alunos. Desde 2016, a Unidade de Orientação e Aconselhamento e a Unidade de Ensino têm trabalhado em conjunto para implementar ações de orientação ao aluno e monitoramento acadêmico. As entrevistas individuais de orientação e acompanhamento (EIOS) fazem parte das ações destinadas aos alunos que solicitam, em caráter excepcional, o retorno às unidades curriculares, principalmente no primeiro ano. Este artigo apresenta e discute os aspectos mais relevantes decorrentes da análise realizada para o período de 2015-2019 no que se refere à caracterização e aos resultados acadêmicos dos alunos que participaram das EIOS. Foram identificados elementos que indicam que, ao longo do período, o EIOS favorece o progresso acadêmico. Em particular, para um curso de cálculo inicial, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no desempenho acadêmico em favor dos alunos que participaram do EIOS em 2015, 2016 e 2019, bem como uma porcentagem maior de permanência na faculdade em 2019.

Palavras-chave: orientação ao aluno, desempenho acadêmico, engenharia.

1. Introducción

El crecimiento sostenido de la matrícula, la numerosidad en los cursos iniciales y la heterogeneidad tanto en habilidades para afrontar la vida universitaria como en conocimientos previos afectan el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a la Facultad de Ingeniería (FI) de la Universidad de la República (Udelar) (Enrich, 2015; Luna et al., 2017; Luna et al., 2019). En la FI, considerando las generaciones entre 1997 y 2020 de estudiantes que cursan carreras de cinco años, el egreso corresponde al 17% y la inactividad al 55%; se destaca que 53% del total de los estudiantes activos² no superan los créditos equivalentes a primer año (Unidad de Enseñanza, 2022). Por tanto, la desvinculación y

el rezago exigen a la institución asumir la responsabilidad de conocer las causas específicas que dificultan la permanencia y el avance en las carreras e implementar acciones adecuadas para acompañar a los estudiantes en su tránsito universitario (Carbajal, 2014).

Se trata de una problemática que se registra a nivel mundial y a la cual la Udelar no es ajena (Chiarino et al., 2024; Diconca, 2011; Esteva, 2022). Está vinculada al proceso de democratización de la educación superior, que ha logrado el aumento cuantitativo del ingreso sin poder aún superar la desigualdad educativa (DelValle, 2018; Santiviago et al., 2017).

La FI desarrolla diversas iniciativas con el objetivo de contribuir a mejorar la situación estudiantil. Desde 2016, el Espacio de Orientación y Consulta (EOC) y la Unidad de En-

señanza (UEFI) trabajan de manera articulada en la implementación de acciones de orientación y seguimiento académico. Las entrevistas individuales de orientación y seguimiento (EIOS) forman parte de las acciones dirigidas a estudiantes que solicitan, con carácter excepcional, volver a cursar unidades curriculares (UC), mayoritariamente de primer año, más allá del límite de veces establecido por la institución.

En este artículo se presentan los aspectos más relevantes que surgen del análisis realizado para el período 2015-2019 sobre la caracterización y los resultados académicos de los estudiantes que participaron de las EIOS. Los hallazgos aportan elementos para identificar fortalezas de la orientación a lo largo del período, así como debilidades sobre las que hay profundizar en su abordaje.

² Estudiante activo: registra alguna actividad académica (curso, examen) en al menos una unidad curricular, en los últimos dos años lectivos consecutivos previos a la fecha de la consulta de actividades. Estudiante inactivo: no registra ninguna actividad académica en los últimos dos años lectivos consecutivos previos a la fecha de la consulta de actividades; no se incluye en esta categoría a los egresados. En este trabajo se utilizan como sinónimos estudiante inactivo y estudiante desvinculado.

El análisis corresponde a un período en el que las características generales de los cursos y el seguimiento son similares entre sí. Durante 2020–2022, como consecuencia de la pandemia por covid-19 y solo por dicho lapso, la FI modificó reglamentaciones y modalidades de cursada; fue necesario además adaptar las formas en que se realizaban las actividades de seguimiento y orientación. Por tanto, el análisis de los resultados entre 2015 y 2019 se considera un insumo valioso de referencia para abordar y posteriormente comparar con la situación pospandemia, a partir de 2023.

Este trabajo forma parte del proyecto “La orientación y sus impactos en el desempeño de estudiantes de la Facultad de Ingeniería”, financiado en el llamado conjunto de la Comisión Sectorial de Enseñanza y la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar, en la línea Proyectos de Investigación para la Mejora de la Enseñanza Universitaria 2019 (PIMCEU) (CSEC y CSIC, 2019).³

2. Contextualización

El trabajo conjunto entre el EOC y la UEFI iniciado en 2016 (Luna et al., 2017) se ha fortalecido y profundizado. Un indicador de ello es la financiación obtenida para el proyecto PIMCEU 2019 referido. A partir de su desarrollo se busca analizar el impacto de las acciones del EOC con relación a la permanencia y el avance académico de los estudiantes que participan en alguna de sus dos líneas de acción: los talleres de orientación al inicio (Luna et al., 2019) y las EIOS. Este artículo profundiza y extiende el análisis del impacto de las EIOS en los estudiantes que solicitan volver a cursar una unidad curricular (UC) de manera excepcional más allá del

límite de veces establecido institucionalmente. Para ello, es requisito que cada estudiante realice una solicitud de excepción de cursada a través de un expediente a ser evaluado por el EOC y Decanato y, además, que participe en al menos una EIOS.

En la FI, los créditos de una UC se logran típicamente mediante dos vías: I) exoneración: cuando se obtiene 60% o más del puntaje en las evaluaciones parciales durante el curso, y II) ganancia de curso y examen: cuando se obtiene entre 25% y 59% del puntaje en las evaluaciones parciales durante el curso, que habilita a rendir el examen, que se aprueba superando el 60%. En caso de no lograr al menos el 25% del puntaje en las evaluaciones parciales, el estudiante debe volver a cursar. Cada UC se puede cursar hasta dos veces, luego de lo cual el estudiante queda automáticamente habilitado a dar el examen en calidad de libre.

En el año 2004 la FI resolvió limitar la cantidad de cursadas para diferentes UC, principalmente del tramo inicial de las carreras. Esta decisión se vincula con análisis realizados en la institución que indican que cursar ilimitadamente no mejora las chances de aprobación y, además, genera cada vez más situaciones de numerosidad (FI, 2016).

Si bien los estudiantes disponen de la opción de examen libre, optan en general por volver a cursar de manera reiterada una misma UC con el objetivo de intentar exonerar mediante las pruebas parciales y evitar así rendir el examen. Este comportamiento aporta pistas sobre las dificultades que hacen a las formas de estudiar en la universidad y es una de las principales razones que llevaron al EOC a incorporar las EIOS como requisito para decidir sobre la solicitud presentada por un estudiante a través de un expediente. A través de las EIOS se busca orientar, acompañar y hacer seguimiento a

estudiantes que ya han fracasado en intentos previos, muestran rezago en el avance en la carrera y por tanto se encuentran en mayor riesgo de desvinculación.

Las EIOS son una instancia personalizada con cada estudiante, en la que se elabora en conjunto un plan para el semestre en curso. Este plan implica poner énfasis en identificar las estrategias previas que no han permitido el logro de los créditos en las UC, para modificarlas y buscar alternativas adecuadas a su realidad, considerando diferentes factores, como la disponibilidad de tiempo efectivo que el estudiante puede dedicar a los estudios. Se busca en esta instancia ayudar al estudiante a (re)definir su planificación respecto a qué cursar y qué rendir en forma de examen, y se le brinda información sobre alternativas al currículo sugerido para su carrera. También se intercambia sobre estrategias de estudio adecuadas para el nivel universitario. A partir de estos encuentros, los estudiantes generalmente reelaboran su planificación y eventualmente desisten de ciertos cursos para hacer factible el plan definido.

En el marco del proyecto PIMCEU 2019, este artículo presenta los aspectos más relevantes que surgen del análisis de resultados 2015–2019 respecto a la caracterización y los resultados académicos de los estudiantes que participaron de las EIOS. Del análisis surgen elementos que permiten valorar las acciones del EOC a lo largo del período en cuanto a su contribución a la permanencia y al avance académico de los estudiantes.

Las preguntas que guían el análisis de esta investigación son: ¿las EIOS contribuyen a la permanencia y al avance académico de los estudiantes de la FI? En particular, ¿cómo inciden las EIOS en el desempeño académico de los estudiantes que vuelven a cursar la

³ Texto del proyecto disponible en https://www.fing.edu.uy/~cluna/PIMCEU_2020_EOC.pdf

UC de matemática del primer año de las carreras de ingeniería?

3. Resultados

En esta sección se presenta un análisis de los aspectos más relevantes de la caracterización y de los resultados académicos de los estudiantes que presentaron solicitudes de excepción de cursada (de aquí en adelante: solicitudes de excepción) al EOC en el período 2015-2019. No se consideran para este trabajo otras solicitudes y consultas que también realizan los estudiantes al EOC.

Como fuentes de información se utilizan el registro anual de solicitudes de excepción elaborado por el EOC y consultas al Sistema de Gestión Administrativa de la Enseñanza (SGAE) realizadas por la UEFI. Para el análisis de los resultados académicos se

establecen las siguientes definiciones y criterios: I) créditos iniciales: créditos acumulados por el estudiante al inicio del semestre en que solicita la excepción; II) los resultados académicos para los cursos —exoneración, aprobación o reprobación— se consideran al finalizar el semestre en que se solicita la excepción, y III) los resultados académicos para los exámenes —aprobación o reprobación— se consideran luego de los tres períodos consecutivos de examen siguientes a la finalización del semestre en que se solicita la excepción.

3.1. Características generales de la población que realiza solicitudes

La distribución según hombres (71%) y mujeres para el período de interés no difiere de la del ingreso a la FI (promedio anual: 72% son hombres). Lo mismo sucede para las tres carreras más numerosas; las solicitudes se

distribuyen en porcentajes similares al promedio anual de ingreso: Computación (43%), Eléctrica (13%) y Civil (12%) (Unidad de Enseñanza, 2022). La mayoría de las solicitudes corresponden a estudiantes que no trabajan (promedio anual: 70%); en ningún año, el factor trabajo aparece como razón destacada vinculada a la solicitud.

3.2. Solicitudes de excepción

En el período 2015-2019 el EOC concedió el 91% de las solicitudes recibidas (tabla 1); equivale en promedio a 300 solicitudes realizadas por 220 estudiantes cada año. La FI cuenta aproximadamente con 9.500 estudiantes activos (Unidad de Enseñanza, 2022). Por lo tanto es posible afirmar que la solicitud de excepción no es un recurso que se utilice de forma masiva.

Tabla 1: Total de solicitudes de excepción de cursada recibidas y otorgadas por año en el período 2015-2019

Año	Recibidas		Otorgadas
	(n)	(n)	%
2015	242	236	98
2016	380	353	93
2017	222	203	91
2018	249	207	83
2019	400	360	90
Total	1.493	1.359	91

Las excepciones solicitadas se otorgaron luego de realizar una EIOS. En esta instancia se pone especial atención a las solicitudes de excepción para más de una UC en el mismo semestre, dado que análisis previos indicaron que ello dificulta el logro

de créditos (Luna et al., 2017). En consonancia con esto, las excepciones otorgadas para dos UC disminuyeron a lo largo del período, pasando de 13% en 2015 a 4% en 2019.

Los resultados que se presentan a continuación refieren solo a las soli-

citudes de excepción otorgadas por el EOC, es decir, corresponden a estudiantes que cursaron tres o más veces, habiendo participado de al menos una EIOS.

3.3. Unidades curriculares con más solicitudes

Cada año las solicitudes se vinculan mayoritariamente a UC de los primeros dos semestres de las carreras (tabla 2).

Tabla 2: UC con mayor porcentaje de solicitudes de excepción de cursada por año; se indica a qué semestre de la carrera corresponde

Año	UC más solicitada	Solicitudes de excepción de cursada (%)	Semestre de la carrera en que se encuentra la UC
2015	Cálculo 1	56	1.º semestre
2016	Cálculo 1	40	1.º semestre
2017	Cálculo 2	31	2.º semestre
2018	GAL 2	14	2.º semestre
2019	CDIV	24	1.º semestre

Nota: GAL2 es Geometría y Álgebra Lineal 2, y CDIV es Cálculo Diferencial e Integral en una Variable.

A partir de 2017, las UC de matemática de los primeros años de las carreras se transforman. Por ello, durante 2018 es posible cursar Cálculo Diferencial Integral en una Variable (CDIV), que sustituye a Cálculo 1, independientemente de las veces de cursado previo de Cálculo 1. Esto puede explicar por qué Cálculo 1/CDIV no es la UC con mayor porcentaje de solicitudes en 2017 y 2018, y vuelve a serlo en 2019.

Desde 2015, cada vez más UC limitan la cantidad de cursadas; es así que en el período de interés aumenta el número de UC diferentes entre las

que se distribuyen las solicitudes de excepción: en 2015 se otorgan para siete UC y en 2019 para dieciocho. De todas formas, las UC de primer año continúan siendo las más solicitadas, lo que da cuenta de las dificultades que representan para los estudiantes.

3.4. Solicitudes según franja de créditos iniciales

La distribución de solicitudes según franja de créditos iniciales (tabla 3) pone en evidencia que la mayoría proviene de estudiantes que no han

logrado superar los créditos del primer semestre de las carreras, lo que es acorde con lo mencionado en el ítem anterior: las principales dificultades corresponden al logro de créditos de las UC iniciales.

Se observa también en 2018 el efecto de las transformaciones en las UC de matemática (tabla 3). Para ese año, se modifica la tendencia y la mayoría de las solicitudes provienen de estudiantes con más de 90 créditos iniciales. A su vez, en 2017-2018 disminuye considerablemente la cantidad de estudiantes con 0 créditos iniciales, aumentando nuevamente en 2019.

Tabla 3: Distribución del porcentaje de solicitudes de excepción de cursada según franja de créditos iniciales por año en el período 2015-2019. Se indica el avance aproximado en la carrera que corresponde a cada franja de créditos iniciales; se estima que cada semestre en FI equivale a 45 créditos

Avance aproximado en la carrera	Franja de créditos iniciales	Solicitudes de excepción de cursada (%)				
		2015	2016	2017	2018	2019
--	0	23	25	5	8	19
1.º semestre	1 a 45	51	48	48	24	33
2.º semestre	46 a 89	18	18	22	24	13
3.º semestre y más	Más de 90	8	9	25	44	35

3.5. Logro de créditos

El hito en una UC es el logro de créditos. La ganancia del curso, como resultado de haber alcanzado entre 25% y 59% del puntaje en las evaluaciones, puede transformarse en una ilusión de avance en la carrera si no está acompañada de rendir y aprobar el examen.

El seguimiento realizado en 2015-2016 alertó sobre un porcentaje importante de estudiantes que habiendo aprobado el curso no se presentaban al examen en los tres períodos siguientes (Luna et al., 2017); el EOC puso énfasis en modificar esta situación. A lo largo del período 2015-2019 se observa que los resultados globales

en este sentido mejoran significativamente (tabla 4). Por un lado, aumenta el porcentaje de estudiantes que logran los créditos en las UC, pasando de 28% en 2015 a 49% en 2019. Por el otro, aumenta el porcentaje de estudiantes que dan el examen teniendo el curso aprobado, pasando de 34% en 2015 a 80% en 2019.

Tabla 4: Porcentaje de estudiantes que logran los créditos (exoneran o aprueban examen) para las UC solicitadas y porcentaje de estudiantes que rinden el examen en los tres períodos consecutivos a cursar, habiendo obtenido ganancia de curso para las UC solicitadas. El máximo para “Rinde examen con ganancia de curso” corresponde al total de estudiantes que obtienen entre 25% y 59% del puntaje en las evaluaciones parciales

Año	Logro de créditos Exonera/aprueba examen (%)	Rinde examen con ganancia de curso (%)
2015	28	34
2016	37	48
2017	27	43
2018	40	67
2019	49	80

El análisis de estos resultados por franja de créditos iniciales (tabla 5) brinda información más detallada y permite visualizar que los créditos iniciales son un factor a tener en cuenta en el logro de créditos para las UC en las que se solicita excepción.

Al finalizar el período se observa un marcado aumento del porcentaje de estudiantes que logran los créditos en todas las franjas de créditos iniciales excepto para aquellos con cero créditos iniciales. Los estudiantes que solicitan excepción no habiendo logrado cré-

ditos previamente son los que tienen más dificultades para lograr los créditos correspondientes a las UC solicitadas (menor porcentaje en exonera/aprueba examen). Los estudiantes que solicitan excepción en la franja 45 a 89 créditos y más de 90 créditos presentan mejores resultados que el resto.

Tabla 5: Porcentaje de estudiantes que logran los créditos según franja de créditos iniciales para las UC solicitadas cada año

Franja de créditos iniciales	Logro de créditos (%) Exonera/aprueba examen				
	2015	2016	2017	2018	2019
0	11	8	13	0	13
1 a 45	32	39	20	24	50
46 a 89	38	63	42	50	70
Más de 90	30	55	27	49	61

En cuanto a rendir el examen (tabla 6), se observa que desde 2017 el porcentaje de estudiantes aumenta significativamente en todas las franjas de

créditos. A partir de ambas tablas se puede observar que la presentación al examen de los estudiantes favoreció el logro de créditos. El énfasis puesto

en la orientación a partir del análisis realizado en 2015-2016 tuvo consecuencias positivas.

Tabla 6: Porcentaje de estudiantes que rinden examen habiendo obtenido la ganancia de curso según franja de créditos iniciales para las UC solicitadas cada año

Franja de créditos iniciales	Rinde examen con ganancia de curso (%)				
	2015	2016	2017	2018	2019
0	52	58	89	87	89
1 a 45	21	46	93	90	95
46 a 89	36	36	87	96	97
Más de 90	57	60	96	95	94

3.6. Análisis sobre resultados académicos

Se realizan análisis estadísticos sobre los resultados académicos para las cuatro UC de matemática de primer año con mayor cantidad de solicitudes de excepción en el período: Cálculo 1/CDIV, Cálculo 2/CDIVV (Cálculo Diferencial e Integral en Varias Variables), GAL1 y GAL 2.

En 2015 y 2016 los resultados académicos de los estudiantes que solicitan excepción de cursada se comparan con los de aquellos que cursan sin solicitar excepciones. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas para Cálculo 1 respecto al modelo de independencia estadística, a favor de los estudiantes que transitan por el EOC en el mismo período (Luna et al., 2017). En 2017 se reitera el análisis y no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las cuatro UC. En 2018 la cantidad de estudiantes que solicitan excepción en estas UC no es suficiente para hacer el análisis.

En 2019 se determina estadísticamente que quienes solicitan excepción para CDIV muestran cinco veces más

chances de aprobar o exonerar el curso que de reprobar, con relación al resto de los estudiantes que recursan sin solicitar excepción.

Como información complementaria a este análisis estadístico, destacamos que el 92% de los estudiantes que solicitan excepción para CDIV en 2019 se encuentran activos en 2023, mientras que del resto de los cursantes de dicha UC se encuentran activos el 60%. Además, si bien se trata de estudiantes con un rezago importante (50% se encuentran aún en la franja de créditos equivalente al primer semestre de la carrera habiendo ingresado hace cinco años o más), permanecen activos en la FI.

En síntesis, para tres de los cuatro años en los que es posible realizar análisis estadísticos sobre resultados académicos, se encuentran diferencias estadísticamente significativas en Cálculo1/CDIV a favor de los estudiantes que transitan por el EOC. Cabe destacar que Cálculo1/CDIV es un curso inicial común a todas las carreras de la FI con alta tasa de reprobación, promedio anual de 61% para 2019. Por tanto, para esta UC el trabajo de orientación del EOC incide positivamente en el desempeño estudiantil,

contribuyendo a la disminución del rezago y de la desvinculación.

4. Consideraciones finales

El análisis de los resultados de cinco años de implementación de una de las acciones de orientación personalizadas del EOC, las EIOS, permite identificar fortalezas así como debilidades para las cuales será necesario repensar estrategias complementarias de trabajo. Como resultados destacados vinculados con la orientación a través de las EIOS al finalizar el período 2015-2019 se encuentran:

- Aumento en el porcentaje de estudiantes que rinden examen habiendo obtenido la ganancia de curso para todas las franjas de créditos iniciales. Este aspecto se considera relevante, dado que desde 2016 se puso énfasis en acciones de orientación en esta dirección y se constatan resultados positivos.

- Aumento en el porcentaje de estudiantes que logran los créditos para las UC en las cuales solicitan excepción. Se trata de un resultado global muy alentador. Sin embargo, el análisis según franja de créditos iniciales

pone en evidencia que los estudiantes con cero créditos iniciales muestran grandes dificultades en este sentido a lo largo de todo el período: en promedio solo el 9% logran los créditos de las UC. Los créditos logrados previamente a la solicitud de excepción inciden en el desempeño de las UC para las que se solicita excepción; por tanto, es un aspecto a considerar al momento de realizar las EIOS para otorgar (o no) las excepciones.

- Diferencias estadísticamente significativas en los resultados académicos de Cálculo 1/CDIV, en tres de los cuatro años en los que fue posible realizar el análisis. Además, los estudiantes 2019 de CDIV que participaron en las EIOS se encuentran activos en un porcentaje sensiblemente mayor que el resto, situación que da cuenta de la permanencia en la FI, a pesar de ser una población con alto rezago. Luego, otorgar la excepción mediada por la orientación en el caso de CDIV mar-

ca una diferencia favorable. Acordar un plan y acompañar a los estudiantes tiene resultados positivos.

- Los estudiantes con cero créditos iniciales son quienes no han modificado sus logros a lo largo del período. Esta población de estudiantes interpela a la FI y demanda encontrar alternativas para apoyar su tránsito, ya que presenta un riesgo alto de desvinculación. En particular, esta población requiere apoyo personalizado y constante a lo largo del semestre que favorezca el desarrollo y fortalecimiento de estrategias apropiadas para transitar por la FI.

En síntesis, hay elementos que dan cuenta de que la acción del EOC referida a las EIOS contribuye a la permanencia y al avance académico de estudiantes de un curso inicial de matemática que es clave y crítico. Otorgar excepción de cursada en un contexto de orientación y planificación colabora con el avance en la ca-

rrera de los estudiantes a lo largo del período.

Es necesario continuar con el análisis de la población que transita cada año por el EOC, dado que permite identificar aspectos específicos en los cuales focalizar la atención y delinear pautas de trabajo. Asimismo, es relevante profundizar, a futuro, el análisis de los resultados cuantitativos con relación a otros datos cualitativos de que dispone el equipo del EOC, a partir de todas las actividades de orientación que se realizan.

La pandemia ha puesto en escena nuevos elementos vinculados a las formas de enseñanza y requerimientos para el aprendizaje —cognitivos y afectivos—, que deberán tenerse en cuenta a la hora de pensar la orientación y apoyo desde el EOC, principalmente en los estudiantes que cursaron los primeros semestres en este período tan particular.

5. Referencias bibliográficas

- Carabajal, S. (2014). La permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República: Una construcción colectiva. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 72-81. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/14>
- Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., y Olveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas en Educación*, 24(2), 1-37. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>
- Comisión Sectorial de Enseñanza y Comisión Científica, Universidad de la República. (2019). *Proyectos de Investigación para la Mejora de la Enseñanza Universitaria*. Recuperado de https://www.fing.edu.uy/~cluna/PIMCEU_2020_EOC.pdf
- DelValle, D. (2018). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. En DelValle, D., y Suasnábar, C. (Coord.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a diez años de la CRES 2008*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC-CONADU CLACSO. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.763/pm.763.pdf>
- Diconca, B. (coord.). (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. Universidad de la República. Recuperado de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/desvinculacio%CC%81nestudiantil_2012-04-16_imprensa.pdf
- Enrich, H. (2015). Desempeño estudiantil en la Facultad de Ingeniería. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 2(1), 40-47. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/42>
- Esteva, G. (2022). Rezago en Administración, Diseño Industrial y Nutrición. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 101-109. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/333>
- Facultad de Ingeniería. (2016). Aprovechamiento de cursos y avance en la carrera: Documento de la Comisión de Políticas de Enseñanza. Septiembre 2016. Recuperado de https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/2017/31265/Aprovechamiento%20de%20cursos%20y%20avance%20en%20la%20carrera%20COPE_28_9_16.pdf

- Luna, C., Babino, P., Alessandrini, D., Otegui, X., Chiavone, L., y Viscarret, A. (2017). Orientación estudiantil y desempeño académico en ingeniería. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 4(1), 96-103. Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/119>
- Luna, C., Carlozzi, A., García, V., Chiavone, L., y Babino, P. (2019). Un taller de iniciación a la planificación estratégica para estudiantes de ingreso a carreras de ingeniería. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 6(1). Recuperado de <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/207>
- Santiviago, C., Couchet, M., Sosa, A., y Passarini, J. (2017). El aporte del PROGRESA al desafío de la inclusión efectiva en la educación superior en Uruguay. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(2), 41-50. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200004&lng=es&tlng=es
- Unidad de Enseñanza, Facultad de Ingeniería. (2022). Informe Avance estudiantil en las carreras de grado ingenieriles de la Facultad de Ingeniería en 1997-2020. Recuperado de <https://www.fing.edu.uy/owncloud/index.php/s/TgXFunnyLIPX1z6M>

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio 2. Adquisición de datos 3. Análisis de datos 4. Discusión de los resultados 5. Redacción del manuscrito 6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

C. Luna: 1, 4, 5, 6

X. Otegui: 1, 2, 3, 4, 5, 6

A. Fleitas: 2, 3, 4, 6

D. Alessandrini: 3, 6

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio se pueden solicitar por correo electrónico a uni_ens@fing.edu.uy

Agradecimientos

A MSc. Fernando Fernández y al Mag. Martín Pratto, integrantes de la UEFI, por las consultas a la base de datos de SGAE. A los integrantes anteriores y actuales del EOC, ya que este artículo es producto del trabajo de un grupo altamente comprometido con la orientación estudiantil. A la Comisión Sectorial de Enseñanza y a la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Udelar, por financiar el desarrollo del proyecto PIMCEU “La orientación y sus impactos en el desempeño de estudiantes de la Facultad de Ingeniería”.



Análisis de las implicancias del régimen académico universitario en las experiencias estudiantiles: estudiar en cursos de hasta 30 personas en la UNAJ (Argentina)¹

Analysis of the implications of the university academic regime on student experiences: studying in courses of up to 30 people at the UNAJ (Argentina)

Análise das implicações do regime acadêmico universitário nas experiências dos alunos: estudando em cursos de até 30 pessoas na UNAJ (Argentina)

Leticia Cerezo.
ORCID: 0000-0003-4398-0654¹

¹ Universidad Nacional Arturo Jauretche. Centro de Innovación de las Trabajadoras y los Trabajadores, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Contacto:
cerezoleticia@gmail.com

Recibido: 31-01-24
Aceptado: 21-03-24

Resumen

Este artículo analiza las valoraciones, percepciones y experiencias de estudiantes universitarios de una universidad nacional argentina respecto a un formato novedoso del régimen académico (RA) universitario: la estandarización del tamaño de los cursos de las materias en 30 estudiantes por docente. Esta característica del RA fue seleccionada en tanto resulta una expresión del carácter inclusivo que la universidad nacional analizada reclama para sí. Este rasgo se presenta como una propuesta institucional pedagógica innovadora y “distinta” y responde a las expectativas institucionales de “personalización” y “singularización”. El diseño metodológico se inscribe en el paradigma interpretativo. Los datos fueron obtenidos a partir de un abordaje cualitativo y cuantitativo, mediante grupos focales y encuestas autoadministradas realizadas en 2018 a estudiantes de grado de la UNAJ. En lo que refiere a la valoración de la estandarización del tamaño de los cursos, encontramos que 7 de cada 10 estudiantes afirmaban que ese rasgo del RA contribuyó totalmente o en gran medida a su ingreso y permanencia en la universidad. El estudiantado refiere que la cercanía se materializa en la singularización y en la posibilidad de hacer preguntas y conversar con docentes. Luego, la gran mayoría de los estudiantes perciben a sus docentes como figuras que los ayudan y que se interesan por su aprendizaje. También constatamos que su vínculo es percibido como cálido, de proximidad y con tintes afectivos. A partir de nuestro análisis, encontramos que la estandarización del tamaño de los cursos es muy valorada por el estudiantado y que imprime condiciones particulares a la experiencia estudiantil.

Palabras clave: universidad, inclusión educativa, estudiante universitario, régimen académico.

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

Abstract

This article analyzes the evaluations, perceptions and experiences of university students at a national university in Argentina with respect to a novel format of the university academic regime (AR): the standardization of the size of subject courses to 30 students for every 1 teacher. This characteristic of the AR was selected as it is an expression of the inclusive character that the national university analyzed claims for itself. This feature is presented as an innovative and “different” institutional pedagogical proposal and responds to the institutional expectations of “personalization” and “singularization”. The methodological design is inscribed in the interpretative paradigm. The data were obtained from a qualitative and quantitative approach, through focus groups and self-administered surveys conducted in 2018 to undergraduate students of UNAJ. Regarding the students’ assessment of the standardization of course size, we found that 7 out of 10 stated that this feature of the AR contributed totally or to a great extent to their admission and permanence at the university. Students say that closeness is materialized in the individualization and in the possibility of asking questions and talking with teachers. Then, the vast majority of students perceive their teachers as figures who help them and are interested in their learning. We also found that their relationship is perceived as warm, close and affectionate. From our analysis, we found that the standardization of course size is highly valued by the student body and that it imprints particular conditions on the student experience.

Keywords: university, educational inclusion, university student, academic regime.

Resumo

Este artigo analisa as avaliações, percepções e experiências de estudantes universitários de uma universidade nacional da Argentina com relação a um novo formato do regime acadêmico (RA) da universidade: a padronização do tamanho das disciplinas para 30 alunos para cada 1 professor. Essa característica do RA foi selecionada por ser uma expressão do caráter inclusivo que a universidade nacional em análise reivindica para si. Essa característica é apresentada como uma proposta pedagógica institucional inovadora e “diferente” e responde às expectativas institucionais de “personalização” e “singularização”. O desenho metodológico está inscrito no paradigma interpretativo. Os dados foram obtidos a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, por meio de grupos focais e pesquisas autoadministradas realizadas em 2018 com alunos de graduação da UNAJ. Em relação à avaliação dos alunos sobre a padronização do tamanho dos cursos, verificamos que 7 em cada 10 afirmaram que essa característica do RA contribuiu totalmente ou em grande parte para seu ingresso e permanência na universidade. Os alunos dizem que a proximidade se materializa na individualização e na possibilidade de fazer perguntas e conversar com os professores. Assim, a grande maioria dos alunos percebe seus professores como figuras que os ajudam e se interessam por seu aprendizado. Também descobrimos que o relacionamento entre eles é percebido como caloroso, próximo e afetuoso. A partir de nossa análise, descobrimos que a padronização do tamanho do curso é altamente valorizada pelos alunos e que ela imprime condições específicas à experiência do aluno.

Palavras-chave: universidade, inclusão educacional, estudante universitário, regime acadêmico.

1. Introducción

1. Introducción

El régimen académico (RA) universitario consiste en aquellas regulaciones que organizan las actividades de quienes integran la cotidianidad en una comunidad educativa y estructuran la experiencia dentro de las universidades (Camilloni, 1991). Este artículo se propone analizar las implicancias de una de las características del RA en las expe-

riencias universitarias: la estandarización del tamaño de los cursos de las materias que integran las carreras de grado, configuración impulsada institucionalmente.

Este trabajo, que se enmarca en una investigación doctoral más amplia,² puntualiza en una institución universitaria ubicada en la región sur del Área Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires (PBA), Argentina: la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

La UNAJ es una universidad nacional de gestión estatal que inició sus actividades académicas en 2011, integrando el grupo de las creadas durante la tercera ola fundacional (Chiroleu, 2012, 2014; Chiroleu y Marquina, 2012). Se emplaza en el partido de Florencio Varela, en la PBA, dentro del territorio argentino,³ y por lo tanto constituye una oferta de proximidad geográfica (Pérez Rasetti, 2012) y vincular (Cerezo, 2015) para

2 Beca doctoral 2016–2022, financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. En el marco de esta beca realicé la tesis denominada *La inclusión educativa en el nivel superior argentino: Un estudio de caso de la UNAJ* (Cerezo, 2024).

3 Este partido pertenece al Área Metropolitana de Buenos Aires. Su área de influencia directa corresponde a los partidos de Florencio Varela, Almirante Brown y Berazategui, los cuales forman parte del grupo denominado Conurbano Sur.

quienes residen en su área de influencia. En 2018, último año que abarca este análisis, la cantidad de estudiantes de grado y pregrado era de 21.898, las/os nuevas/os ingresantes eran 7.185 y los graduados (dato acumulado) alcanzaban a 278. La tasa promedio de crecimiento anual de estudiantes entre 2011 y 2018 fue de 32,5 (Secretaría de Políticas Universitarias [SPU], 2018). Al respecto, una de las características distintivas de la UNAJ es su amplia matrícula y su rápida expansión.⁴ Esta tuvo grandes implicancias en su devenir institucional: en la conformación de equipos docentes y de gestión, en el diseño de normativas y de prácticas para acompañar al colectivo estudiantil, en la puesta a disposición de recursos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como planes de estudio, instalaciones, aulas, biblioteca, equipamientos, espacios de práctica, entre otros. Entonces la UNAJ tuvo que atender a su extensa matrícula y lo hizo desde los primeros ciclos lectivos a partir de una propuesta singular del RA⁵ que es la estandarización del tamaño de los cursos de estudiantes estableciendo una relación de 30 estudiantes por docente. Este artículo se enfoca en esta última, por un lado porque es una

propuesta de organización novedosa del RA; por otro, porque aparece en los discursos de sus docentes, nodocentes⁶ y autoridades como expresión del carácter inclusivo que la UNAJ reclama para sí. Fijar la cantidad de estudiantes que integran un curso en 30 es comprendido como una modificación del modelo organizacional y pedagógico de las llamadas “universidades tradicionales” —en las que es posible encontrar cursos masivos— y, por lo tanto, una propuesta que favorece la inclusión.⁷ Este modelo pedagógico “distinto”, que posibilita la cercanía entre docentes y estudiantes, responde a expectativas institucionales de “personalización” y “singularización” que surgen como expresión directa de la relación numérica entre docente y estudiantes dentro del aula y de las condicionalidades que esta organización supone acerca de ese vínculo. Esas expectativas refieren a la posibilidad de conocer de manera personalizada a cada estudiante y de darle un seguimiento a su trayectoria. A los fines de analizar las implicancias que tiene este formato del RA en la experiencia universitaria de quienes estudian en la UNAJ, el presente artículo se organiza en cuatro apartados.

El primero da cuenta de la perspectiva teórica seleccionada y de los conceptos a partir de los cuales se interpretarán los resultados. Luego se da cuenta de la estrategia metodológica de la investigación. Seguidamente se presentan los resultados alcanzados a partir de la información recopilada entre las y los estudiantes consultados, dando cuenta de sus valoraciones acerca de la estandarización del tamaño de los cursos en los que se dictan las distintas materias de grado, en clave de experiencia universitaria y de sus vínculos con el colectivo docente. Por último, se presentan las conclusiones del artículo.

2. Referencias teóricas

La noción de RA fue introducida por Alicia de Camilloni (1991) para dar cuenta del conjunto de regulaciones que rigen la organización de las actividades de las personas que estudian en el nivel universitario y que determinan las exigencias a las que estas deben responder.⁸ La autora sostiene que el RA procura, en una institución determinada, resolver, de manera coherente, preguntas centrales relativas

4 Las personas inscritas para el primer ciclo lectivo (2011) fueron 3.046; en 2012 y en 2013, 3.882 y 3.982, respectivamente; en 2014, unas 5.190; en 2015, unas 4.702; en 2016, 6.099 personas; en 2017, unas 7.646, y en 2018, 7.185. Esta expansión posiciona a la UNAJ como la universidad de mayor matrícula entre las creadas en la tercera ola fundacional.

5 Otras características que adquiere el RA en la UNAJ son que haya un docente único por comisión, la promoción directa de las materias, la indivisión entre teórico y práctico y la organización de las instancias administrativas.

6. *Nodocente* es la forma en que en la UNAJ se refieren a ese claustro; forma parte del lenguaje nativo (Geertz, 1983, en Segato, 2016), de allí que sea la que utilizamos en nuestro trabajo.

7 La inclusión educativa de carácter polisémico y con una connotación positiva muy notable (García, 2020; Sverdllick, 2019) aparece en nuestra investigación como el valor (Ricoeur, 2006) que organiza la vida cotidiana en la UNAJ y que posibilita la justificación de las prácticas, las tensiones y las resistencias que allí se expresan. Para profundizar este aspecto, consúltese el trabajo de Cerezo (2024).

8 Esta definición fue tomada luego para el análisis de las experiencias y las trayectorias de quienes estudian en el nivel secundario (véase Arroyo y Litichever, 2019).

a las teorías de la educación, como aquellas referidas a la autoridad, el conocimiento, los contenidos, el aprendizaje y su evaluación.

Ahora bien, ¿por qué se optó por el concepto de RA para realizar el análisis aquí propuesto? Esta elección conceptual se debe a que es un término que expresa niveles de concreción singulares, condiciones que organizan la enseñanza y permite incorporar la dimensión política al análisis, al mismo tiempo que posibilita hacer referencia a cuestiones “de gestión del diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje” (Baquero et al., 2009, p. 296), lo cual resulta clave para este análisis.

Otra noción que resultó fundamental para el desarrollo de este trabajo fue el concepto de experiencia. Esta nos permitió comprender los modos en que las personas establecen relaciones consigo mismas, con otras personas, con los objetos y con su entorno, entre los cuales se incluyen las instituciones donde realizan sus trayectos educativos (Ricoeur, 2006). La experiencia remite a acontecimientos que les suceden a las personas, las conmueven, alteran, dejan huellas y las

transforman (Brito et al., 2010), y, a la vez, constituye una combinación de registros múltiples, no necesariamente congruentes y de lógicas de la acción que se vinculan al actor (Dubet, 2010). A su vez, la noción de experiencia, en tanto su objeto es la subjetividad de los actores, tiene implicancias ontológicas y metodológicas (Dubet, 2010), que se vincularon a la estrategia metodológica utilizada, a la que nos referiremos a continuación.

3. Metodología

El enfoque de este trabajo se inscribe en el paradigma interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006). Las primeras incursiones en la institución dentro de este estudio descriptivo la presentaron como un conjunto compuesto por distintos segmentos diferenciados: autoridades y nodocentes⁹ con cargos jerárquicos, docentes y estudiantes. De allí que el diseño de la investigación incorporó esas unidades de análisis con sus diversas voces.¹⁰ En este artículo nos enfocaremos en la perspectiva del estudiantado.

Para acceder a las interpretaciones y sentidos de quienes estudian en la UNAJ, se implementaron técnicas de recolección de datos tanto cualitativas como cuantitativas. Los primeros fueron obtenidos a partir de grupos focales (GF)¹¹ que posibilitaron la exploración de su experiencia universitaria, sus prácticas, percepciones, expectativas institucionales, sentimientos y opiniones a partir de la interacción entre participantes (Barbour, 2007, en Hernández Sampieri et al., 2010; Petracci, 2004). Se realizaron tres GF entre 2017 y 2018¹² con participantes de distintos institutos¹³ y carreras. Cada grupo era homogéneo en su interior respecto al tramo de la carrera en que se encontraban sus integrantes. Así, se conformó un grupo de estudiantes ingresantes, otro con estudiantes del tramo medio y un tercero con quienes cursaban el tramo final.

Luego, a partir de los aportes registrados en los grupos focales, se diseñó una encuesta autoadministrada (Mayntz et al., 1975) que fue impresa en papel y respondida por 398 estudiantes. Su implementación tuvo lugar en 2017 y fue aplicada a una muestra

9 *Nodocente* es la forma en la que en la UNAJ se refieren a ese claustro; forma parte del lenguaje nativo (Geertz, 1983, en Segato, 2016), de allí que sea la que utilizemos en nuestro trabajo.

10 La referencia a *voces*, en plural, se debe a que, tal como se verá más adelante, no son grupos homogéneos, sino que presentan diferencias y tensiones. Estos grupos se reconocen como tales entre sí, salvo por la categoría nodocentes, que une tanto a autoridades como a los/as nodocentes propiamente dichos, que incluso son plausibles de ser identificados como claustros universitarios.

11 Cabe aclarar que las personas que estudian en UNAJ alcanzadas en este estudio son aquellas que, de una forma u otra, lograron sortear los distintos obstáculos y/o desafíos que representa transitar una carrera universitaria, en sus distintos tramos. Es decir, que se encuentran “dentro” de la universidad conformando la comunidad educativa de UNAJ; quedaron fuera de nuestro análisis quienes discontinuaron sus estudios y quienes se graduaron.

12 En el marco de un proyecto de investigación correspondiente a la Convocatoria UNAJ Investiga 2017, que estuvo en vigencia hasta 2021.

13 Las unidades administrativas en las que se organiza la universidad son los institutos. Estos son el Instituto de Ingeniería y Agronomía (IIyA), el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSyA), el Instituto de Ciencias de la Salud (ICS) y el Instituto de Estudios Iniciales (IEI). Este último, creado en 2012, tiene a su cargo los dos tramos formativos iniciales de la trayectoria de los estudiantes de todas las carreras de grado que dictan los otros tres institutos, por lo tanto no tiene carreras de grado propias.

aleatoria estratificada representativa de la población de estudiantes de la UNAJ con asignación proporcional (Roldán y Colina, 2007). En base al análisis de información disponible del universo de análisis, se construyeron estratos considerando la distribución de estudiantes entre los distintos institutos y el tramo de la carrera en la que se encontraban (inicial, medio y final). Tomando esas dos variables y su entrecruzamiento, construimos los estratos con los que trabajamos y establecimos sus respectivas cuotas.¹⁴

El cuestionario se organizó en bloques (Alvira Martín, 2011) que indagaban sobre distintas variables sociodemográficas, las trayectorias educativas previas, los motivos por los que decidieron estudiar una carrera universitaria y aquellos por los que lo hacen en la UNAJ, las valoraciones estudiantiles de las distintas prácticas de acompañamiento que despliega la universidad, las estrategias y arreglos familiares que les permiten estudiar, la realización de trabajo remunerado y no remunerado, el uso del tiempo, entre otros.

En lo que refiere al análisis de los datos, se construyó un corpus de datos que se inscribe en la llamada triangulación de datos en el tiempo y el espacio (Forni y Grande, 2020). Para el procesamiento y análisis de la información cualitativa, se procedió a usar el *software* Atlas Ti, diseñado para seguir el método de la *grounded theory*

(Glasser y Strauss, 1967). Por su parte, los datos cuantitativos generados a partir de la encuesta fueron editados y codificados (Alvira Martín, 2011). El procesamiento y análisis de los datos se realizó con el *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que permite manejar bancos de datos de gran magnitud.

Los datos cualitativos y cuantitativos fueron integrados y combinados secuencialmente en determinados momentos de la investigación, lo que implicó una triangulación de los métodos de investigación (Neiman y Quaranta, 2006).

4. Resultados y discusión

Para analizar desde la perspectiva del estudiantado de la UNAJ las implicancias de la estandarización del tamaño de los cursos, dividimos la presentación de los resultados en tres secciones: en la primera se hace referencia a las valoraciones que el colectivo estudiantil atribuye a la estandarización del tamaño de los cursos en los que se organizan las materias, en la segunda se da cuenta de los efectos de sentido de las características del RA en su experiencia universitaria y, por último, se presentan las percepciones de quienes allí estudian acerca de su relación con el colectivo docente.

4.1. Valoraciones del estudiantado de la estandarización del tamaño de los cursos en los que se dictan las materias

En las encuestas realizadas a estudiantes, se los consultaba por su valoración acerca de la estandarización del tamaño de los cursos en 30 estudiantes en términos de contribución a su experiencia universitaria.¹⁵ Al respecto, la valoración promedio de esta característica del RA se ubicó en 4,1 puntos, lo que da cuenta de una apreciación positiva. Al analizar al interior de ese valor medio, se encontró que el 69% afirmó que esa estandarización contribuyó totalmente —o en gran medida— a su ingreso y permanencia en la UNAJ. Esta práctica fue más valorada por mujeres (71,6%) que por varones (64,1%). Al respecto, relacionamos este comportamiento disímil con las construcciones de género (Lamas, 1999), que inciden en la posibilidad de reconocer que reciben ayuda, aspecto que integra la subjetividad masculina hegemónica y se constituye en una barrera interna (Ofman, 2013).

Luego, al analizar las valoraciones en función del tramo de la carrera en la que se encontraban,¹⁶ se observa (figura 1) un mayor aprovechamiento entre quienes tenían aprobado entre el 21% y el 70% de sus carreras (tramo medio), mientras que entre quienes transitaban el último tramo las contribuciones identificadas son casi

14 Para mayor información acerca de la construcción de la muestra, consúltese el anexo 6 de Cerezo, 2024.

15 La pregunta de la encuesta fue: “¿Cómo dirías que las comisiones de hasta 30 personas contribuyeron a tu ingreso y permanencia dentro de la UNAJ? En una escala del 1 al 5, donde 1 es ‘no contribuyó para nada’ y 5 ‘contribuyó totalmente’”. Es decir que para una de las prácticas debían atribuirle un valor, que como mínimo era 1 y como máximo 5. En caso de no haber participado, lo indicaba en la encuesta y no calificaba la práctica.

16 A los fines de analizar la incidencia de los tramos de las carreras, se calculó la proporción de materias aprobadas que cada encuestado/a tenía respecto a la cantidad total de asignaturas establecidas en su plan de estudios. Luego, se establecieron tres tramos: 1) quienes tenían aprobadas un 20% o menos de las asignaturas de sus carreras, 2) quienes tenían aprobadas entre un 21% y un 70% y 3) aquellas personas con más del 70% de su carrera aprobada. Se denominaron a estas categorías tramo inicial, medio y final, respectivamente.

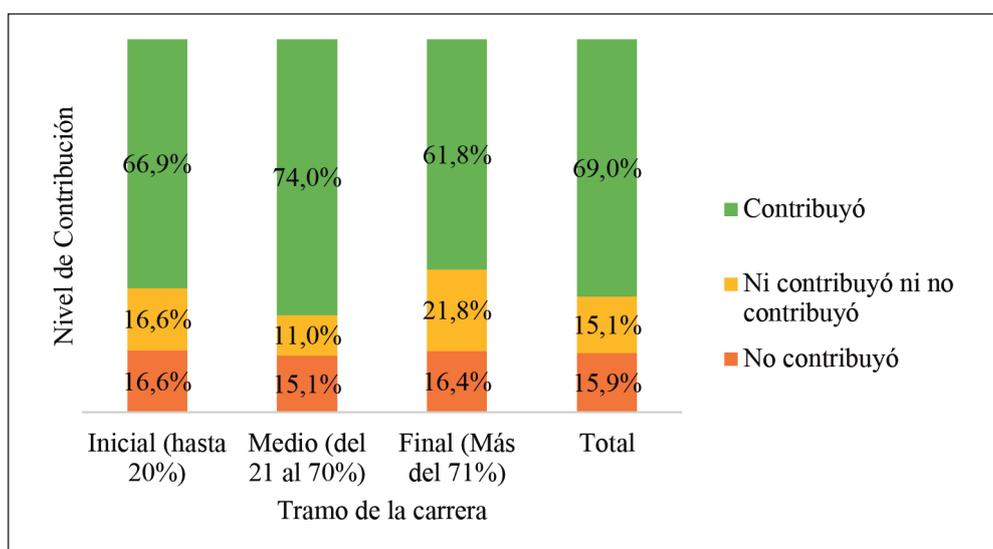
7 PP (puntos porcentuales) menores que el valor poblacional. Esta diferencia puede estar relacionada con el hecho de que para quienes tienen un mayor recorrido dentro de la institución, con un manejo de códigos universitarios más afianzado, que se encuentran más familiarizados con las dinámicas y con mayores grados de afiliación, esta característica del RA aporta, comparativamente, me-

nor aprovechamiento. Frente a resultados similares, Pierella (2014, p. 89) observó que entre estudiantes que están por graduarse la “dimensión despersonalizadora” de la institución se torna positiva porque predispone a la autonomía. Otra interpretación posible, en el mismo sentido, es que hacia el final de las carreras adquieren valor los aspectos que permiten acercarse al campo profesional, en un contexto en

el que además las cohortes suelen ser más pequeñas y por lo tanto la cantidad de estudiantes por docente, más allá de las regulaciones numéricas impuestas por el RA.

Por su parte, la contribución identificada de los cursos de hasta 30 personas es muy similar entre quienes en algún momento pensaron dejar de estudiar en la UNAJ (69,8%) y quienes no (68,9%).

Figura 1: Estudiantes de la UNAJ por tramo de la carrera según contribución de los cursos de hasta 30 estudiantes (valores relativos)



Fuente: Elaboración propia, con información de encuesta autoadministrada realizada en el marco de la investigación. n: 398. Año 2018.

Otro aspecto significativo es que quienes dicen haber tenido experiencias universitarias previas, que representan uno de cada tres estudiantes ingresantes a la UNAJ,¹⁷ valoran en mayor medida esta característica del RA (72,7%) frente a quienes no (66,8%). Entonces, cabe pensar que quienes fueron a otra casa de estudio antes y cursaron en grupos de mayor cantidad de estudiantes por docente aprecian en mayor medida esta disposición del RA. En tal sentido, es posible afirmar que la valoración del

esfuerzo institucional que supone la estandarización del tamaño de los cursos y sus implicancias en las trayectorias educativas es mayor cuando hay una experiencia previa con la que comparar.

4.2. De personalización, aprendizajes y proximidades: experiencias de estudiantes de la UNAJ

En esta sección se da cuenta de las experiencias estudiantiles respecto a

la intención institucional de personalizar los vínculos en la universidad, de acercarse y poder singularizar a las personas que allí estudian.

En primer término, se señala que las referencias al acompañamiento institucional han sido uno de los puntos sobresalientes en los grupos focales realizados con estudiantes. Tal como se desprende de los siguientes fragmentos:

Sí, tuve mucho apoyo desde docentes, está bueno venir acá y que vos

17 De estas personas, la amplia mayoría (87%) no concluyeron esa carrera.

[docente] me digas: “Sí, se puede arreglar de tal forma”. Algo que en otro lado seguramente no se va a poder hacer. Cuando iba a la [nombre de universidad nacional ubicada en CABA] era un número más [...]. (GF, tramo final, varón)

Los profesores son excelentes... hay algunos quizás que son más compinches, más compañeros con el alumno, pero yo estoy pasando un momento muy malo económicamente y recibo mucho apoyo de los profesores... todos. (GF, tramo medio, varón)

En estos párrafos, quienes participaron en los grupos focales refuerzan la importancia de “distinguir sus caras”, asumir su singularidad, como un modo de romper con el anonimato que caracteriza a las universidades nacionales más tradicionales (Carli, 2012). Se alude aquí a la percepción de despersonalización asociada a las llamadas “universidades tradicionales” en función del alto número de estudiantes por comisión y la imposibilidad de singularizar a quienes allí estudian. Cabe relacionar esos fragmentos con la representación extendida en la comunidad educativa acerca de las “universidades tradicionales”, que emergen, en contraposición a las “universidades nuevas”, entendidas también como representaciones, como soportes a partir de los cuales se justifican las prácticas y sus resistencias.

Además, se señala la dimensión afectiva de esa cercanía: docentes que proveen soluciones o que son “compinches”, es decir, que no necesariamente se vinculan con situaciones estrictamente educativas (la economía personal, por ejemplo). En los párrafos anteriores se enuncia, como atri-

butos singulares del colectivo docente de la UNAJ, la disposición a atender y acompañar a cada estudiante en temas que se podrían llamar “extraaúlicos”. En concordancia con lo referido por quienes estudian en la UNAJ, en la investigación se encontró que, tanto para docentes como para autoridades, los cursos de hasta 30 estudiantes se justificaban por una mayor “cercanía”, que permite un enfoque pedagógico más ajustado a las heterogeneidades de esta población (Cerezo, 2024). Sin embargo, el desplazamiento de esta cercanía hacia otras aristas de la vida no es valorado de la misma forma por todo el cuerpo docente¹⁸ (Cerezo, 2024), ni tampoco, como se verá más adelante, por el estudiantado. La personalización y su alcance, entonces, son objeto de problematizaciones también en términos de hasta dónde acercarse y cómo establecer límites en esa proximidad.

La proximidad experimentada por quienes estudian en la universidad con el colectivo docente se materializa en el reconocimiento de su singularidad y la posibilidad de conversar con sus profesores —o con una parte, al menos—, en “no sentirse un número más”, es decir, como una manera de percibirse acompañadas y acompañados en su tránsito universitario. Al mismo tiempo, se encontraron casos de profesores que, además de acompañar a sus estudiantes, revisan sus prácticas docentes. De este modo, se apuntala la experiencia estudiantil al mismo tiempo que se transforman las prácticas aprendidas en “instituciones tradicionales”.

En términos de experiencia de aprendizaje, las cursadas en grupos de hasta 30 estudiantes en su práctica habilitan algo distinto: la posibilidad de hacer

preguntas al docente. Tal como refería uno de los participantes de los GF:

Por el contrario, creo que esa relación personal que se forma con el profesor te ayuda... por ejemplo, a mí me pasa que si no tuviera esa relación sería muy vergonzoso del fondo tener que levantar la mano y hacer una pregunta. En cambio, que te conozca y no solamente estar hablando del tema, sino de cosas personales, te da la posibilidad de perder esa vergüenza de tener que preguntar. (GF, tramo inicial, varón)

En este caso, la cercanía se presenta como un factor relevante para hacer frente a las exigencias universitarias. La asimetría en términos de conocimientos se da por supuesta, y se puede afrontar a partir de una relación afectiva que excede los contenidos y los saberes que deben acreditarse, porque permite hablar de “otros temas, de cosas personales”. Esta cercanía, entonces, se presenta como un aditamento al vínculo entre docentes y estudiantes, según encontramos en los datos relevados.

Resulta interesante la introducción del matiz referido a la personalidad o al estilo docente que menciona otro estudiante: “Depende también del profesor, hay algunos profesores que son un poco más cerrados, no hablan mucho, tipo dan esto y se sientan. Hay profesores también así” (GF 1, varón). Así, la sensación de proximidad adquiere formas distintas en función de los diversos estilos docentes: los de mayor complicidad, quienes son “compinches”, docentes que apoyan a sus estudiantes en aspectos que exceden lo meramente educativo, entre otras. Es posible entonces pensar que la personalización del vínculo entre docentes y estudiantes, si bien pue-

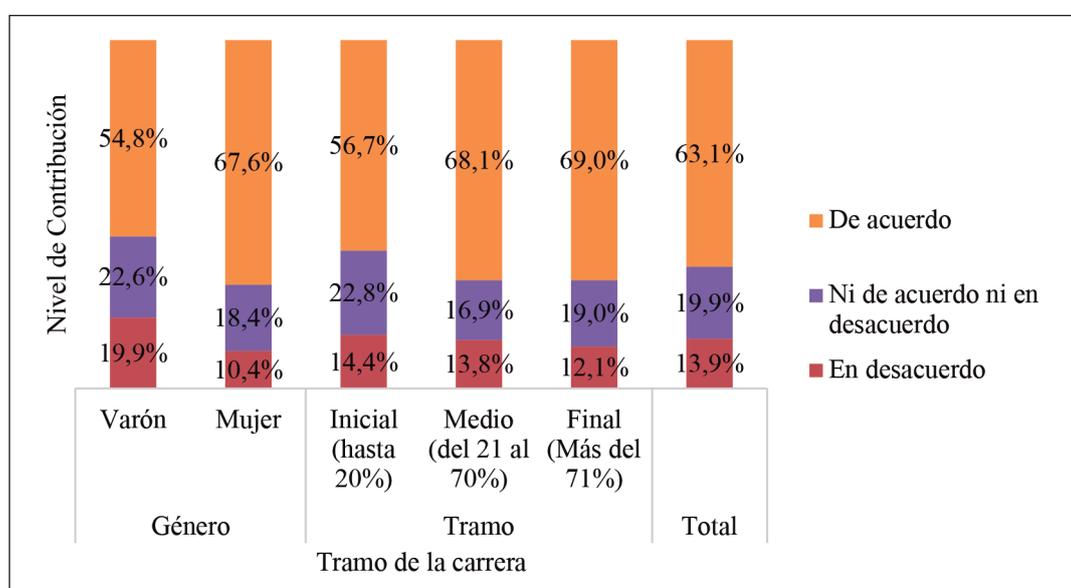
18 Se encontraron docentes que expresaron que incursionar en dimensiones “por fuera del aula” representaba un corrimiento de los aspectos que regulan el contrato pedagógico, y expresaron que su implementación, a veces, va en contra de algunas cuestiones que la mayor parte del cuerpo docente reconoce necesarias para ejercer su rol, enunciadas en términos de respeto, alcance de su compromiso, etc., o bien, que la cercanía al extremo iba en detrimento de la autonomía estudiantil.

de estar habilitada por la cantidad de estos/as últimos, no necesariamente sucede, ya que depende del “estilo docente”. A su vez, cabe pensar que la modalidad que adquiere el vínculo entre estudiantes y docentes no depende solamente del profesor/a, sino que también puede encontrarse asociada al estilo de cada estudiante y sus expectativas y dinámica respecto a ese vínculo.

La singularización de los y las estudiantes como medio para alcanzar la inclusión educativa es identificada por autoridades como una de las justificaciones para la puesta en marcha de la estandarización del tamaño de los cursos como característica del RA y como posibilidad que otorga a las prácticas de enseñanza (Cerezo, 2024). De acuerdo con esto, resultaba interesante poner a jugar la perspectiva estudiantil al respecto. Para ello,

se les preguntó en la encuesta autoadministrada cuál era su grado de acuerdo con que habían elegido la UNAJ como universidad donde realizar sus carreras universitarias porque “es una institución donde no me siento un número más”.¹⁹ Al respecto, el 63,1% acuerda con esa representación institucional, mientras que un 35% manifestó que no (20,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo y 14,3% en desacuerdo).

Figura 2: Estudiantes de la UNAJ por género y tramo según grado de acuerdo con que “la UNAJ es una institución donde no me siento un número más” (valores relativos)



Fuente: Elaboración propia, con información de encuesta autoadministrada realizada en el marco de la investigación. n: 383 (Se excluyen NSNC). Año 2018.

Estas proporciones varían significativamente entre varones y mujeres: el acuerdo con la frase es 12 puntos porcentuales mayor entre ellas (figura 2). Cabe señalar que a lo largo de la investigación se encontró que el acompañamiento en las trayectorias educativas, en todas las formas que este adquiere, es valorado en mayor medida entre las mujeres (Cerezo, 2024).

Asimismo, se encontró un mayor grado de acuerdo entre quienes se encuentran en tramos más avanzados de sus carreras, es decir que, llegada esta instancia, la despersonalización se ha roto en mayor medida. Mientras que el acuerdo entre quienes se encuentran en el tramo inicial es bastante inferior: es entonces cuando se registran menores niveles de acuerdo con que no se sienten un

número más (56,7%). Se considera que esta diferencia se relaciona con el proceso de afiliación institucional (Coulon, 2017) y con la adhesión a la narrativa institucional como parte del modo en que los sujetos articulan sus experiencias como estudiantes.

Esta interpretación permite comprender que durante los primeros años, en el momento del ingreso, pero

¹⁹ La expresión “no sentirse un número más” fue incorporada en el relevamiento, como las demás mencionadas, en tanto categoría emergente de los grupos focales realizados en la investigación. Esta alude a la representación en torno a las “universidades tradicionales” referida al anonimato y desconocimiento de docentes acerca de su estudiantado.

también mientras cursa las primeras materias, el estudiantado habita una tensión que en el discurso institucional, presente en los documentos institucionales y en los discursos de autoridades (véase Cerezo, 2024), aparece mencionada como “otredad”, heterogeneidad, diferencia. A su vez, esa tensión se tramita institucionalmente con diversas prácticas que se organizan en torno a la noción de *cercanía*, con sus diferentes connotaciones. Este proceso les permite inscribirse y reconocerse en la narrativa institucional como estudiantes y conlleva dejar de ser ingresantes para pasar a ser estudiantes, que tiene lugar, sobre todo, durante el primer año.

4.3. Percepciones acerca del vínculo entre docentes y estudiantes

La literatura especializada sostiene que aquellas estrategias pedagógicas e

institucionales que, además de atender la dimensión cognitiva, recuperan aspectos vinculares y de reconocimiento suelen tener mayores resultados en la retención del estudiantado (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2019; Cerezo, 2015; Pierella, 2019). Esto fue observado también en el trabajo de campo, en el cual emergió que la “cercanía”, como dimensión central de la inclusión, alude también al vínculo entre docentes y estudiantes.

En los grupos focales con estudiantes, la referencia a las relaciones con docentes solía expresarse con adjetivos que se vinculan en mayor o menor medida con la “cercanía”, entendida en términos afectivos y expresada en el reconocimiento personal de cada estudiante. A partir de todo esto, en la encuesta elaborada se preguntaba: “¿Cómo describirías la relación entre estudiantes y docentes generalmente?”, y se permitía elegir entre las siguientes respuestas: “Cálida-Fría; Cercana-Lejana; Afectuosa-Distante;

Se interesan por que aprenda-Les da lo mismo que aprenda o no; Me ayudan-Me dejan solo/a”. Los primeros tres pares de dimensiones buscan profundizar en aspectos vinculares y los otros dos en su experiencia de aprendizaje.

En la tabla 1 se presentan las dimensiones seleccionadas, así como también el acuerdo de las personas encuestadas con cada una de ellas y luego cruces con un grupo de variables consideradas de importancia para el análisis.

Cabe señalar que este relevamiento, en términos de Antelo (2008, en Pierella, 2014), permite acceder a representaciones sobre una suerte de vínculo promedio, aunque sin desconocer que este se encuentra atravesado por idealizaciones, desilusiones, que tienen lugar rechazos y atracciones, obediencias y desobediencias, dependencias e independencias.

Tabla 1: Representaciones de los estudiantes de la UNAJ respecto a la relación entre docentes y estudiantes según variables seleccionadas (valores relativos)*

		Aspectos vinculares			Enseñanza y aprendizajes	
		Cálida	Cercana	Afectuosa	Se interesan por que aprenda	Me ayudan
Género	Mujer	96,6%	92,4%	84,4%	96,3%	97,7%
	Varón	93,8%	93,0%	85,7%	95,8%	96,4%
Tramo Carrera	Inicial	94,3%	88,3%	78,8%	94,3%	95,8%
	Medio	96,7%	94,8%	87,7%	96,7%	99,3%
	Final	96,6%	100,0%	96,4%	100,0%	96,3%
Año de Ingreso	2017	95,6%	87,8%	79,1%	93,9%	96,4%
	2014 a 2016	96,0%	94,1%	87,1%	96,6%	97,5%
	2011 a 2013	94,8%	95,9%	88,3%	98,0%	97,7%
Pensó en discontinuar su trayectoria	Si	95,6%	90,0%	82,8%	92,4%	96,4%
	No	95,9%	93,8%	86,0%	97,3%	97,5%
Experiencia universitaria anterior	Si	96,1%	97,6%	88,4%	97,6%	98,3%
	No	95,5%	90,9%	84,5%	96,3%	96,5%
Total		95,5%	92,6%	85,2%	96,1%	97,2%

Fuente: Elaboración propia, con información de encuesta autoadministrada realizada en el marco de la investigación. n: 398 (Se excluyen NSNC). Año 2018.

*Los porcentajes se calcularon sobre el total de estudiantes y para cada una de las categorías de las variables seleccionadas, a los fines de analizar posibles diferencias entre ellas.

Se observa que el colectivo estudiantil percibe que el vínculo con sus docentes es cálido (95,5%), cercano (92,6%) y con tintes afectivos (85,2%, registrando el porcentaje más bajo de las categorías por las que se los consultaba). Los aspectos vinculados a la enseñanza y aprendizajes presentan porcentajes incluso más altos que los vinculares: el 97,2% de las personas encuestadas representan a sus docentes como figuras que ayudan y el 96,1% afirman que se interesan por su aprendizaje. Esto da cuenta de que en la UNAJ la construcción de un vínculo cercano, cálido y afectuoso no va en detrimento de aquellos aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizajes. Asimismo, es relevante mencionar que, al analizar estas variables, no se encuentran diferencias significativas entre las respuestas de estudiantes varones y mujeres. En términos del recorrido dentro de la institución, se identifica que todas las formas de caracterizar el vínculo incrementan sus proporciones a medida que avanzan en sus carreras. Es decir que quienes tienen mayor tiempo en la UNAJ se han apropiado en mayor medida de la narrativa institucional y tiende a incrementarse la conceptualización positiva de su propuesta.

Además, es importante resaltar que la “disposición a prestar ayuda” del profesorado es más valorada en el tramo medio que hacia el final, a diferencia de lo que ocurre con el resto de las categorías. Así, quienes se encuentran en los tramos finales reconocen vínculos más afectuosos (17 PP), más cercanos (casi 12 PP de diferencia) y de mayor interés por su aprendizaje (6 PP) respecto a quienes se ubican en tramos iniciales.

El comportamiento observado en los tramos del trayecto universitario se verifica también al analizar por año de ingreso (tabla 1), aunque las diferencias porcentuales son menores. Se interpreta que esto obedece al énfasis

puesto en la necesidad de impulsar la autogestión y una relación más directa con el campo profesional hacia el final de la carrera, ambos aspectos mencionados en las entrevistas a docentes y nodocentes (Cerezo, 2024). Entonces, la autogestión se presenta como necesaria para que puedan proyectarse como graduados en el campo profesional.

A partir de lo anterior, se pone de relieve que la valoración de los aspectos vinculares se incrementa con el avance en la carrera.

Por su parte, se encontró que quienes tuvieron una experiencia universitaria previa tienden a valorar en mayor medida la “cercanía” (+7PP) y lo “afectuoso” (+4PP) con el colectivo docente que quienes han hecho su primera experiencia universitaria en la UNAJ (tabla 1). Estos resultados son muy interesantes porque permiten apreciar que las experiencias educativas previas generan una mayor sensibilidad a aspectos vinculares y quizás sean un factor de adhesión más importante a la narrativa institucional.

5. Conclusiones

En este trabajo se analizaron las implicancias de la estandarización del tamaño de los cursos de las materias, establecida en un máximo de 30 estudiantes por docente en la experiencia estudiantil. Entendemos que este rasgo del RA es una característica novedosa, produce condiciones distintas respecto a otras propuestas institucionales y pretende generar inclusión educativa, cercanía y personalización de las trayectorias. Es decir, en términos de Baquero y otros (2009), estructura la experiencia del estudiantado e incide en sus trayectorias.

Encontramos que la gran mayoría del estudiantado —7 de cada 10— afirmaba que ese rasgo del RA contribuyó totalmente o en gran medida a su

ingreso y permanencia en la UNAJ. Esta proporción se incrementa entre mujeres, entre quienes tienen experiencia universitaria previa y entre quienes se encuentran cursando el tramo medio de sus carreras. Respecto a esto último, consideramos que la diferencia puede estar relacionada con el hecho de que para quienes tienen un mayor recorrido dentro de la institución y, por lo tanto, cuentan con un mayor grado de afiliación institucional, esta característica del RA aporta menor aprovechamiento.

Por su parte, analizando las experiencias del estudiantado se observó que la cercanía percibida se materializa en la singularización y en la posibilidad de hacer preguntas y de conversar con el colectivo docente: en definitiva, se trata de “no sentirse un número más”. Por lo tanto, la cercanía resulta, en algunos casos, un factor relevante para hacer frente a las exigencias universitarias, mientras que en otros se vive como una mayor complicidad, como apoyo de docentes a sus estudiantes en aspectos que exceden lo meramente educativo, pero que también tiene incidencia en sus trayectorias educativas. Entonces, es posible pensar que la personalización del vínculo entre docentes y estudiantes, si bien puede estar habilitada por la cantidad de personas que integran un curso, no necesariamente sucede por esa razón, ya que depende del estilo docente, así como del “estilo de estudiantes” y de la dinámica que se genere entre ambos.

Desde la narrativa institucional, la singularización de las personas que estudian es una de las justificaciones esbozadas para dar cuenta de la estandarización del tamaño de los cursos; se identifica este rasgo como medio para alcanzar la inclusión educativa. Buscando contrastar esto con la perspectiva estudiantil, se les preguntó si la UNAJ “es una institución donde no me siento un número más”. Si bien el 63% acordó con ello, se obser-

varon diferencias según el tramo de la carrera en la que se encuentran; fue menor entre quienes ingresan, instancia en la que las y los estudiantes habitan una tensión que en el discurso aparece como otredad, heterogeneidad, diferencia.

Al analizar las percepciones de los estudiantes de la UNAJ acerca de su vínculo con el cuerpo docente, se encontró que la gran mayoría del colectivo estudiantil percibe a sus docentes como figuras que los ayudan, se interesan por su aprendizaje, y describen el vínculo como cálido, de proximidad y con tintes afectivos.

La condición y posibilidad de cercanía que favorece fijar la cantidad de estudiantes en 30 por docente apareció como uno de los sentidos

de inclusión educativa relevados en la UNAJ. Por lo tanto, la noción de *cercanía* aparece como un diferencial institucional y se expresa como una cercanía tanto geográfica como pedagógica. Cabe enfatizar que este diferencial se vio condicionado por la disminución del presupuesto universitario que tuvo lugar en Argentina con el gobierno de Mauricio Macri, que se inició en 2015. En ese período, con una retórica en detrimento de lo público, se buscó legitimar su desfinanciamiento, el recorte presupuestario y nuevos procesos de privatización y mercantilización educativa (Del Valle et al., 2021), así como también desacreditar a las universidades nacionales (Cambours de Donini et al., 2019). Indudablemente, la dismi-

nución del presupuesto es un factor que condiciona las prácticas, el trabajo docente, así como el modelo pedagógico de la universidad, y que pone en riesgo el modelo pedagógico de la UNAJ, basado en sostener cursos de 30 estudiantes por docente, central en la narrativa institucional e indispensable para la inclusión. El hecho de que la universidad no pueda disponer de los recursos que se necesitan para sostener los aprendizajes resquebraja su modalidad de trabajo al encontrarse con grupos de 50 o más estudiantes. Se evidencia entonces la necesidad de sostener inversiones en materia educativa a los fines de garantizar el modelo pedagógico y la inclusión educativa en términos de ingreso, permanencia y egreso de la universidad.

Referencias bibliográficas

- Alvira Martín, F. (2011). *La encuesta: Una perspectiva general metodológica*, (35). CIS.
- Arroyo, M., y Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el régimen académico de la escuela secundaria argentina: Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, 2(52), Article 52.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable: Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), Article 4.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A. M., y Gaspar, M. (2010). Desplegar la mirada sobre la lectura, la escritura y la educación. En Brito, A., *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens y FLACSO.
- Cambours de Donini, A. M., Lastra, K., Mihal, I., y Britos, S. M. (2019). Límites y posibilidades de las políticas institucionales inclusivas en las universidades del conurbano bonaerense: Explorando caminos nuevos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), Article 2. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.14667>
- Cambours de Donini, A. M., y Gorostiaga, J. (2019). Acceso y permanencia en universidades del conurbano: Logros y límites de las políticas institucionales. En Ezcurra, A. M., *Derecho a la educación: Expansión y desigualdad: Tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/336009175_Acceso_y_permanencia_en_universidades_del_Conurbano_logros_y_limites_de_las_politicas_institucionales/link/5d8a342aa6fdcc8fd6215847/download
- Camilloni, A. (1991). Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú*, 1, 1-24.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo Veintiuno.
- Cerezo, L. (2015). *Universidad: Tan cerca y tan lejos. Trayectorias universitarias de jóvenes en situación de riesgo de vulnerabilidad (FLACSO Argentina)*. <http://hdl.handle.net/10469/10539>
- Cerezo, L. (2024). *La inclusión educativa en el nivel superior universitario argentino: Un estudio de caso de la UNAJ*. Teseo. Recuperado de <https://www.teseopress.com/inclusioneducativaniveluniversitarioargentino/>
- Chiroleu, A. (2012). Expansión de oportunidades, inclusión y democratización universitaria. En Chiroleu, A., Suasnábar, C., y Rovelli, L. *Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, IEC-CONADU.
- Chiroleu, A. (2014). *Alcances de la democratización universitaria en América Latina*.
- Chiroleu, A., y Marquina, M. (2012). Tiempos interesantes: Complejidades, contradicciones e incertidumbres de la política universitaria actual. La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades. En Chiroleu, A., Marquina, M., y Rinesi, E. (comp.), *Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento* (pp. 9-26).
- Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43(4), Article 4.
- Del Valle, D., Suasnábar, C., y Perrota, D. (2021). La Universidad Argentina pre y post pandemia: Acciones frente al covid-19 y desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 2(10), Article 10.

- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Complutense.
- Forni, P., y Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 159-189.
- García, P. (2020). El desafío de educar en contextos de desigualdade. En *Agendas políticas globais e locais e as práticas contemporâneas em educação* (161-175).
- Glasser, B., y Strauss, A. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago, IL: Alden.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw Hill - Interamericana de México, SA de CV.
- Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5(21), 147-178.
- Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P., y Muniz, J. N. (1975). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.
- Neiman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I., *Estrategias de investigación cualitativa* (vol. 1, pp. 213-237).
- Ofman, S. D. (2013). *Autocuidado en pacientes hipertensos esenciales en tratamiento* (108). 108, Article 108.
- Pérez Rasetti, C. (2012). La expansión de la educación universitaria: Políticas y lógicas. En Chiroleu, A., Marquina, M., y Rinesi, E. (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Petracci, M. (2004). La agenda de la opinión pública a través de la discusión grupal. Una técnica de investigación cualitativa: El grupo focal. En Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis* (pp. 77-89).
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad: Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós.
- Pierella, M. P. (2019). Entre recorridos señalizados y caminos cerrados: La transición entre la escuela media y la universidad desde la perspectiva de profesores y profesoras de primer año. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), Article 16. <https://doi.org/10.24215/23468866e074>
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento: Tres estudios*. (Trad. Agustín Neira). Fondo de Cultura Económica.
- Roldán, P., y Colina, C. (2007). Implicaciones sociológicas en la construcción de una muestra estratificada. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(14), Article 14.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2018). *Anuario de la Secretaría de Políticas Universitarias*. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación.
- Segato, R. (2016). Una paradoja del relativismo: El discurso racional de la antropología frente a lo sagrado. En Gorbach, F., y Rufer, M., *Disciplinar la investigación: Archivo, trabajo de campo y escritura* (pp. 25-62). Siglo Veintiuno.
- Sverdlick, I. (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Education Policy Analysis Archives*, 27(26), Article 26.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.

Disponibilidad de datos

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

Factores determinantes del éxito académico en los estudiantes de la generación de ingreso 2015 de la Universidad de la República¹

Determinants of academic success in students of the 2015 entering class of the University of the Republic

Determinantes do sucesso académico em estudantes da geração de entrada de 2015 da Universidade da República

Santiago Martínez Alonso.
ORCID: 0009-0001-0089-1427¹

Mahira González Bruzzese.
ORCID: 0000-0003-2352-8062²

Tabaré Fernández Aguerre.
ORCID: 0000-0001-5019-7882³

¹ CENUR Noreste, Universidad de la República. Contacto: santiagomartineزالonso7@gmail.com

² CENUR Noreste, Universidad de la República. Contacto: mahiragonzalezbruzzese@gmail.com

³ Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. Contacto: tabare.fernandez@cienciassociales.edu.uy

Recibido: 11-10-23
Aceptado: 04-04-24

Resumen

En los últimos años han sido muchos los investigadores que han comenzado a poner más énfasis en el éxito académico (Serrano et al., 2022). En Uruguay, particularmente, resulta interesante revisar esta problemática en un contexto de aumento de la matrícula universitaria, así como de diversificación y descentralización territorial. El análisis llevado a cabo tuvo dos etapas. La primera fue de tipo descriptivo, ya que se realizaron caracterizaciones de los estudiantes que ingresaron a carreras de la Udelar en el año 2015 y de su rendimiento académico mediante una serie de variables asociadas tanto al origen social como a los eventos de transición a la adultez y a antecedentes académicos previos al ingreso a la universidad. La segunda etapa fue de tipo explicativo, ya que mediante un modelo de regresión logística se intenta estimar el efecto de las variables explicativas en la aprobación. La base de datos se construyó combinando microdatos de dos fuentes: datos provenientes del Formulario Estadístico de Ingreso, brindados por la DGPlan, y datos de bedelía provenientes del Servicio Central de Informática de Udelar (SeCIU). Como principales resultados se destacan que la gran mayoría de las variables resultan significativas para la explicación del éxito académico en la Udelar en el primer año, de las cuales la condición de actividad del estudiante y el haberse inscrito al programa de becas son las que presentan mayor poder explicativo, dado que quienes no trabajan y quienes solicitaron becas tuvieron casi el doble de chances de aprobar en comparación con el resto de los estudiantes.

Palabras clave: rendimiento académico, educación superior, primer año.

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

Abstract

In recent years, many researchers have begun to place more emphasis on academic success (Serrano et al., 2022). In Uruguay, particularly, it is interesting to review this issue in a context of increasing university enrollment, as well as territorial diversification and decentralization. The analysis carried out had two stages.

The first was descriptive, as it characterized the students who entered Udelar's degree programs in 2015 and their academic performance through a series of variables associated both with social origin and the events of transition to adulthood and academic background prior to university entrance. The second stage was of an explanatory type, since by means of a logistic regression model we tried to estimate the effect of the explanatory variables on approval. The database was constructed by combining microdata from two sources: data from the Statistical Entry Form, provided by the General Directorate of Planning (DGPlan), and data from the Central Computer Service of Udelar (SeCIU). The main results show that most of the variables are significant for the explanation of academic success at Udelar in the first year, of which the student's activity status and having enrolled in the scholarship program are those with the greatest explanatory power, since those who do not work and those who applied for scholarships had almost double the chances of passing compared to the rest of the students.

Keywords: *academic performance, higher education, first year.*

Resumo

Nos últimos anos, muitos investigadores começaram a dar mais ênfase ao sucesso acadêmico (Serrano et al., 2022). No Uruguai, em particular, é interessante rever esta questão num contexto de aumento das matrículas universitárias, bem como de diversificação e descentralização territorial. A análise foi efetuada em duas fases.

A primeira foi descritiva, uma vez que caracterizou os estudantes que ingressaram nos cursos de graduação da Udelar em 2015 e o seu desempenho acadêmico através de uma série de variáveis associadas tanto à origem social como aos eventos de transição para a vida adulta e à formação acadêmica anterior ao ingresso na universidade. A segunda etapa foi de natureza explicativa, utilizando um modelo de regressão logística para estimar o efeito das variáveis explicativas sobre as taxas de aprovação. A base de dados foi construída através da combinação de microdados provenientes de duas fontes: dados da Ficha de Registro Estatístico, disponibilizada pela Direção Geral do Planeamento (DGPlan), e dados do Serviço Central de Informática da Udelar (SeCIU). Os principais resultados mostram que a maior parte das variáveis são significativas para a explicação do sucesso acadêmico na Udelar no primeiro ano, sendo a situação de atividade do aluno e o facto de se ter inscrito no programa de bolsas de estudo as que têm maior poder explicativo, uma vez que os que não trabalham e os que se candidataram a bolsas de estudo tiveram quase o dobro das hipóteses de aprovação em relação aos restantes alunos.

Palavras-chave: *desempenho acadêmico, ensino superior, primeiro ano.*

Introducción

En los últimos años han sido muchos los investigadores e instituciones de educación superior (ES) que, a nivel global, han comenzado a poner más énfasis en el éxito académico (Serrano, et al., 2022). Particularmente en la parte tangible del éxito académico, definida como “la obtención de una serie de conocimientos a la aprobación de un parcial, examen o materia...” (Albán Obando y Calero Mielles, 2017). Su contraparte, el fracaso académico, la no obtención de aprobaciones, es una de las caras visibles del rendimiento académico, fenómeno multidimensional, complejo y polisémico. En Uruguay, particularmente, resulta

interesante revisar esta problemática en un contexto de aumento de la matrícula universitaria, así como de diversificación y descentralización de carreras hacia fuera de la capital del país. Históricamente, si bien existen varias instituciones prestadoras de ES, la Universidad de la República (Udelar) se ha encargado de responder a esta demanda y en los últimos años ha tenido un incremento periódico en sus tasas de matriculación, llegando a contar con más de cien mil estudiantes dos años antes de que ingresara la generación que se estudia en este trabajo (Dirección General de Planeamiento [DGPlan], 2013).

Es por eso que, en un contexto de crecimiento universitario, como dirían Kinsumba et al. (2017), elevar la eficacia y la eficiencia de los procesos educativos resulta vital no solo

para los recursos que el país destina a este nivel, sino también para las trayectorias educativas de cada estudiante universitario. Teniendo en cuenta el contexto de crecimiento de la matrícula en la Udelar, el objetivo de investigación de este artículo es identificar las variables que influyen en la obtención del éxito académico en aquellos estudiantes que ingresaron en el año 2015 y cursaron al menos una actividad.

Las variables asociadas al éxito académico difieren según el contexto del país y de la institución. Entre las más destacadas se encuentran las asociadas al origen social. Uno de los mayores exponentes sobre el tema es Pierre Bourdieu (2001), quien sostiene que los hábitos de los estudiantes son generados por una dotación de condi-

ciones de existencia como el capital cultural, que está desigualmente distribuido entre estos. De esta manera, aquellos estudiantes que provienen de hogares con un mayor capital cultural, que pertenecen en su mayoría a clases favorecidas económicamente, heredarán disposiciones que servirán para su actividad académica y, en concreto, para el éxito de esta. Por el contrario, aquellos que provienen de hogares con menor capital cultural serán más propensos al estancamiento, al retraso y en definitiva al fracaso escolar (Bourdieu y Passeron, 2003).

Otro tipo de variables que son relevantes en el estudio del rendimiento académico son las relacionadas con los eventos de transición a la adultez (TA), es decir, eventos que se encuentran vinculados a los roles sociales adultos (Fostik et al., 2014). Estos eventos marcan de manera irreversible las trayectorias de las personas en todas sus dimensiones (incluyendo la trayectoria académica) (Filardo et al., 2009). Es preciso introducir el concepto de moratoria social para poder entender en mayor medida cómo los eventos de transición a la adultez se vinculan con rendimientos diferenciales en el ámbito educativo (Margulis, 1996). La moratoria social se define como la capacidad de posponer responsabilidades asociadas al mundo adulto con el fin de obtener un determinado objetivo como, por ejemplo, un título universitario. Margulis (1996) destaca que el “ser joven” es estar en presencia de esta moratoria social, la cual resulta ser desigual,

ya que la demora de las responsabilidades va a ser desigual para personas provenientes de distintos orígenes socioeconómicos, dado que aquellos que provienen de sectores más populares van a tener más complicado el acceso a dicho estado. En la sección de metodología se mencionan los distintos eventos de TA considerados en esta investigación.

Metodología

El diseño de esta investigación fue marcadamente cuantitativo. Se optó por este tipo de diseño con la intención de poder generalizar los resultados a una población de referencia relativamente grande. El análisis llevado a cabo tuvo dos etapas. La primera fue de tipo descriptivo, ya que se llevaron a cabo caracterizaciones de los estudiantes que ingresaron a carreras de la Udelar en el año 2015 y de su rendimiento académico, mediante una serie de variables asociadas tanto al origen social como a los eventos de transición a la adultez y a antecedentes académicos previos al ingreso a la universidad. La segunda etapa fue de tipo explicativo, mediante un análisis multivariado se intentó estimar el efecto de las variables explicativas en la aprobación en el primer año de cursado. Particularmente se utiliza la técnica de la regresión logística, que permite relacionar de manera funcional una variable dicotómica con un conjunto de variables independientes (Camarero, 2017). A su vez, la regre-

sión logística resulta adecuada ya que la variable dependiente (obtener éxito académico) solamente tiene dos resultados posibles (o se obtiene o no se obtiene).

La población estudiada en este trabajo son los estudiantes generación 2015 que estuvieron activos ese mismo año. Es decir, se excluyeron del análisis tanto otras generaciones como la generación 2015 que se mantuvo inactiva ese año. La base de datos se construyó combinando microdatos de dos fuentes: por un lado datos provenientes del Formulario Estadístico de Ingreso, brindados por la DGPlan; por otro lado, datos de bedelía provenientes del Servicio Central de Informática de Udelar (SeCIU). A partir de esta última base se definió la variable dependiente, midiendo el éxito académico como la aprobación de al menos una actividad en el primer año, entendiendo por actividad el haber exonerado al menos una materia o haberla aprobado mediante examen. Por otro lado, el fracaso académico será la situación en la que el estudiante tuvo al menos una actividad en al menos una asignatura, pero no logró aprobar ninguna en el cursado ni en el examen.

Resultados y discusión

Para comenzar, en la siguiente tabla podemos observar la cantidad de estudiantes activos que obtuvieron al menos una aprobación en su primer año de cursado en la Udelar:

Tabla 1: Porcentaje de estudiantes de la generación 2015 que aprobaron algo en el primer año de cursado

Resultado de actividades 2015	Frecuencia	Porcentaje (%)
Aprobación	11.081	81,39%
Reprobación	2.534	18,61%
TOTAL	13.615	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Como se puede observar, poco más del 80% de los estudiantes que comenzaron una carrera en la Udelar en el año 2015 obtuvieron al menos una aprobación. Por otro lado, casi un 20% de los estudiantes que comenzaron una carrera en la Udelar en el año mencionado experimentaron fracaso académico, traducido en la desaprobación de todas las actividades cursadas en ese año. Vale aclarar que en esta primera sección solo se observan aquellos estudiantes que tuvieron al menos una actividad en el año 2015 (es decir, los que no la tuvieron no se consideran en la tabla). La litera-

tura especializada pone énfasis en el primer año de una carrera universitaria, ya que suele ser considerado un año difícil por los propios estudiantes no solo en el ámbito académico, sino también en el ámbito interaccional y administrativo, ya que ellos deben aprender a “ser universitarios” (Fernández y Cardozo, 2014). Teniendo en cuenta que en la Udelar en los últimos años la matrícula universitaria ha aumentado de manera progresiva (Boado, 2011; DGPlan, 2013; DGPlan, 2021), dando lugar no solo a trayectorias heterogéneas, sino también a contextos heterogéneos de es-

tudiantes, la pregunta que se realiza en esta investigación es la siguiente: ¿quiénes aprueban en el primer año? Dicho de otra forma, ¿qué factores se vinculan con las probabilidades de aprobar en el primer año?

En lo que respecta al origen social de los estudiantes, siguiendo las líneas de Bourdieu y Passeron (2003), se esperaría que “los herederos” sean los que más aprueben. En la siguiente tabla se puede observar la cantidad de estudiantes activos en el primer año que aprueban o reprobaban según el tipo de ocupación de los padres.

Tabla 2: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según el tipo de ocupación de los padres del estudiante, en porcentaje

Tipo de ocupación de los padres (en %)							
Resultado de actividades 2015	No manual calificada	No manual no calificada	Manual calificada	Manual no calificada	Fuerzas Armadas/ Policía	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	14,89% (778)	18,73% (882)	18,80% (308)	17,91% (254)	14,81% (28)	65,14% (284)	18,61% (2.534)
Aprobación	85,11% (4.448)	81,27% (3.826)	81,20% (1.330)	82,09% (1.164)	85,19% (161)	34,86% (152)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (5.226)	100,00% (4.708)	100,00% (1.638)	100,00% (1.418)	100,00% (189)	100,00% (436)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Como se puede observar en la tabla 2, parecería no haber muchas diferencias entre el tipo de ocupación de los padres del estudiante y las aprobaciones. La mayor diferencia que se puede observar es en el caso de estudiantes cuyos padres tienen como tipo de ocupación “no manual calificada” y “manual calificada”; la diferencia es de 4 puntos porcentuales a favor del primer grupo. El grupo de estu-

diantes que provienen de hogares no manuales calificados son justamente los “herederos” a los que hacen referencia Bourdieu y Passeron (2003), por lo que los resultados se muestran de acuerdo a lo esperado.

Algo similar ocurre cuando se observa si el estudiante es generación primer ingreso a la universidad. Esta variable nos podría indicar si el capital cultural incorporado, institucionalizado, de los

padres puede correlacionarse con la aprobación de los estudiantes (Bourdieu, 2001). En la tabla 3 se puede observar que aquellos estudiantes que no fueron generación primer ingreso aprobaron más con relación a aquellos que lo fueron. Si bien la diferencia es de menos de 4 puntos porcentuales, es a favor de aquellos estudiantes cuyos padres ya habían ingresado a la universidad.

Tabla 3: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según si el estudiante es generación primer ingreso, en porcentaje

El estudiante es generación primer ingreso				
Resultado de actividades realizadas en 2015	No	Sí	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	15,72% (414)	19,45% (2.094)	11,98% (26)	18,61% (2.534)
Aprobación	84,28% (2.219)	80,55% (8.671)	88,02% (191)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (2.633)	100,00% (10.765)	100,00% (217)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Por último, pero no menos importante, si se observa el tipo de institución donde los estudiantes cursaron

su último año de secundaria, se constata una pequeña diferencia de 3 puntos porcentuales a favor de aquellos

que cursaron su último año en una institución privada sobre los que lo hicieron en la pública.

Tabla 4: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según tipo de institución donde el estudiante cursó su último año de secundaria, en porcentaje

Tipo de institución donde se cursó 6.º secundaria (en %)				
Resultado de actividades realizadas en 2015	Pública	Privada	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	17,78% (1.773)	14,84% (478)	66,90% (283)	18,61% (2.534)
Aprobación	82,22% (8.197)	85,16% (2.744)	33,10% (140)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (9.970)	100,00% (3.222)	100,00% (423)*	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

*Se incluye a los que ingresaron con un examen pendiente de EMS.

En resumen, parecería que las variables asociadas al origen social no tuviesen gran relación con la aprobación de actividades en el primer año de cursado de los estudiantes de la generación 2015: las pequeñas diferencias encontradas, no obstante, favorecen a aquellos grupos “más favorecidos” (o a los ya nombrados “herederos”), es decir, aquellos que cursaron en educación privada, con experiencias universitarias previas en su familia (en este caso sus padres) y con un trabajo, si se quiere, mejor posicionado socialmente (hijos de direc-

tivos, gerentes, profesionales o docentes). La literatura especializada en el tema destaca que este tipo de factores suelen tener poca o nula incidencia en las trayectorias de los estudiantes. Se podría suponer que, al menos en cuanto al éxito académico, por poca incidencia que parezcan tener estos factores, los grupos de “los herederos” tienen mayores probabilidades de experimentar éxito académico. Siguiendo con las variables relacionadas con los eventos de transición a la adultez (así como con el sexo y la edad del estudiante al ingresar), en

la tabla 5 se puede observar que de aquellos que ingresaron a la Udelar con la “edad teórica”, es decir, 18 años o menos, casi el 90% aprobaron alguna actividad, mientras que aquellos que ingresaron con extraedad aprobaron en menor proporción; las mayores diferencias se dan entre los que ingresaron con edades de 22 a 24 años y los que entraron con 25 o más; de los primeros, el 69% aprobaron algo en su primer año, mientras que de los segundos un 70% aprobaron alguna actividad.

Tabla 5: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según la edad del estudiante al ingresar a la carrera, en porcentaje

Edad del estudiante al ingresar a la carrera (en %)						
Resultado de actividades realizadas en 2015	18 años o menos	19 a 21 años	22 a 24 años	25 años o más	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	11,26% (840)	20,25% (642)	30,82% (310)	29,29% (473)	74,31% (269)	18,61% (2.534)
Aprobación	88,74% (6.621)	79,75% (2.529)	69,18% (696)	70,71% (1.142)	25,69% (93)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (7.461)	100,00% (3.171)	100,00% (1.006)	100,00% (1.615)	100,00% (362)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Resulta interesante ver el porcentaje de estudiantes que desaprobaron actividades según edad al ingresar, ya que entre aquellos de 18 años o menos el porcentaje es un poco más del 10%, mientras que en el último grupo etario es casi de un 30%. Esto indica dos cosas: en primer lugar, que aquellos que ingresan con extraedad tienen mayor probabilidad de experimentar fracaso académico que los que ingresan a la carrera con edad teórica; segundo, 1 de cada 10 estudiantes que ingresan a la Udelar con edad teóri-

ca experimenta fracaso académico. Esto se vincula directamente con la trayectoria educativa previa al ingreso a la Udelar, ya que quienes tienen extraedad tuvieron experiencias de rezago educativo (en primaria o secundaria), tuvieron años de inactividad, comenzaron otra carrera que abandonaron o (en menor grado) o cursaron y culminaron otra carrera. Como menciona Cardozo (2018), el acceso a la ES se ve favorable para aquellos que cursaron sus estudios secundarios sin rezago; sin embargo,

aquellos que han experimentado rezago y bajos rendimientos académicos son más proclives a no finalizar educación media.

Este resultado coincide con lo que se puede observar sobre los años transcurridos desde el egreso de secundaria hasta el ingreso a la Udelar. Como se indica en la tabla 6, parecería existir una relación entre esta última y los resultados de los estudiantes, ya que mientras un 85% de los estudiantes que aprobaron al menos una activi-

dad en el año 2015 habían egresado de secundaria hacía un año o menos,² casi un 72% lo habían hecho hacía cuatro o más años.

Tabla 6: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según la cantidad de años transcurridos desde el egreso de secundaria, en porcentaje

Años transcurridos del egreso de secundaria						
Resultado de actividades realizadas en 2015	Un año o menos	Dos años	Tres años	Cuatro o más	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	14,90% (1.598)	22,72% (219)	30,29% (113)	28,25% (335)	73,90% (269)	18,61% (2.534)
Aprobación	85,10% (9.130)	77,28% (745)	69,71% (260)	71,75% (851)	26,10% (95)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (10.728)	100,00% (964)	100,00% (373)	100,00% (1.186)	100,00% (364)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Por otro lado, si se observa la aprobación según la tenencia de hijos al momento de ingresar a la carrera, se puede notar claramente que aquellos que ingresaron a una carrera en la Udelar en el año 2015 sin hijos aprobaron más actividades que aquellos que lo hicieron con un hijo; la diferencia es de casi 12 puntos porcentuales, como indica la tabla 7.

Tabla 7: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según tenencia de hijos, en porcentaje

Cantidad de hijos del estudiante (%)				
Resultado de actividades realizadas en 2015	Sin hijos	Uno o más	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	16,46% (2.058)	27,53% (207)	74,30% (269)	18,61% (2.534)
Aprobación	83,54% (10.442)	72,47% (545)	25,90% (94)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (12.500)	100,00% (752)	100,00% (363)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Cuando analizamos esta relación incorporando la distinción por sexo, podemos ver que la diferencia para las mujeres es de casi 13 puntos porcentuales en cuanto a la aprobación de actividades, con un 86% para las que entraron sin hijos y un 73% para las que entraron con al menos uno; si miramos solo a los hombres, esta es de 8 puntos porcentuales, 79% para aquellos que ingresan sin hijos y un 71% para los que ingresaron con al menos uno: mientras la brecha entre no tener hijos y tenerlos se acorta para estos últimos, para las primeras

² Se incluyen aquellos estudiantes que se inscribieron de manera condicional, es decir, estudiantes que tenían una materia pendiente de secundaria.

se incrementa. Con esta información se podría suponer que, en base a lo destacado por Margulis (1996), la relación entre la tenencia de hijos y el éxito académico sería mayor en las mujeres en cuanto en ellas suelen recaer los cuidados de estos, siendo más

corta la moratoria social para mujeres que para hombres.

Asimismo es necesario observar las diferencias de aprobación entre hombres y mujeres. En la tabla 8 se puede observar que, mientras el 86% de las mujeres aprobaron al menos una acti-

vidad en el año 2015, en el caso de los hombres esto ocurre para un 79% de ellos. Esto indica que, si bien la diferencia es de 7 puntos porcentuales, de momento existen diferencias entre el éxito académico percibido tanto por hombres como por mujeres.

Tabla 8: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según sexo del estudiante, en porcentaje

Sexo del estudiante (%)				
Resultado de actividades realizadas en 2015	Mujer	Hombre	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	14,48% (1.182)	21,29% (1.083)	74,31% (269)	18,61% (2.534)
Aprobación	85,52% (6.983)	78,71% (4.005)	25,69% (93)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (12.500)	100,00% (5.088)	100,00% (362)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Siguiendo con las variables asociadas a los eventos de TA, una de las más importantes en cuanto a trayectorias académicas en ES es la condición de actividad del estudiante al momento de ingresar a la carrera. Como indican las tablas 9 y 10, parecería existir una relación directa entre la variable mencionada y las aprobaciones en el año 2015. De aquellos estudiantes que se encontraban trabajando, 71% aprobaron al menos una actividad en el año mencionado; por otro lado, 90% de los que no se encontraban trabajando

y no estaban buscando trabajo aprobaron alguna actividad: una diferencia de casi 20 puntos porcentuales. Cabe destacar también que esta diferencia se “acorta” entre los estudiantes que no se encontraban trabajando pero buscaban hacerlo y los primeros: 12 puntos porcentuales a favor de los que no trabajaban y tampoco buscaban trabajo.

Ahora bien, si se observa la cantidad de horas trabajadas por aquellos que sí se encontraban en actividad al momento de ingresar a la carrera, se

obtiene que aprobaron actividades en mayor proporción aquellos que trabajaban menos de 10 horas a la semana y entre 10 y 20 horas a la semana (81% y 83%, respectivamente). Por otro lado, aquellos que trabajaban más de 40 horas semanales fueron los que aprobaron en menor proporción alguna actividad en el año 2015 (casi un 62%), tal como puede verse en la tabla 10

Tabla 9: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según condición de actividad del estudiante, en porcentaje

El estudiante trabaja (en %)					
Resultado de actividades realizadas en 2015	Sí	No y busca trabajo	No y no busca trabajo	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	28,83% (966)	17,93% (635)	10,44% (664)	74,31% (269)	18,61% (2.534)
Aprobación	71,17% (2.385)	82,07% (2.906)	89,56% (5.697)	25,69% (93)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (3.351)	100,00% (3.541)	100,00% (6.361)	100,00% (362)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Tabla 10: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según cantidad de horas trabajadas, en porcentaje

Cantidad de horas trabajadas por el estudiante (en %)							
Resultado de actividades realizadas en 2015	Menos de 10 hs semanales	Entre 10 y 20 hs semanales	Entre 21 y 30 hs semanales	Entre 31 y 40 hs semanales	Más de 40 hs semanales	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	19,12% (48)	16,56% (79)	24,05% (140)	28,99% (256)	38,29% (443)	0% (0)	28,63% (966)
Aprobación	80,88% (203)	83,44% (398)	75,95% (442)	71,01% (627)	61,71% (714)	100,00% (1)	71,17% (2.385)
TOTAL	100,00% (251)	100,00% (477)	100,00% (582)	100,00% (883)	100,00% (1.157)	100,00% (1)	100,00% (3.351)*

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

*Total de personas que declararon estar trabajando al momento de entrar a la carrera en 2015.

Hasta el momento puede observarse que las variables asociadas a los eventos de transición a la adultez se relacionan con la obtención de éxito académico, ya que un determinado tipo de estudiante que ingresa con la edad teórica, no posee hijos ni trabaja,

es decir, se encuentra en situación de moratoria social, dedicando tiempo al estudio y postergando su ingreso al mercado laboral, así como la crianza de un hijo, obtiene éxito académico en mayor proporción. En contraposición, aquellos que han experimen-

tado estos eventos obtienen fracaso académico en mayor proporción.

La tabla 11 muestra la relación entre las aprobaciones en el año 2015 y si el estudiante se inscribió a un programa de becas para cursar la carrera.

Tabla 11: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según inscripción a programa de becas, en porcentaje

Inscripción a programa de becas				
Resultado de actividades realizadas en 2015	No	Sí	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	19,67% (1.905)	10,10% (360)	74,31% (269)	18,61% (2.534)
Aprobación	80,33% (2.219)	89,90% (3.206)	25,69% (93)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (9.687)	100,00% 3.566	100,00% (362)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Como se puede observar, mientras 80,33% de los estudiantes que no se inscribieron a un programa de becas aprobaron al menos una materia, casi 90% de los estudiantes que sí se inscribieron a un programa de becas aprobaron al menos una materia. Como mencionan Estavillo et al. (2011), aquellos estudiantes de la Udelar que renovaron la beca del Fondo de Solidaridad al menos una

vez tuvieron mejores escolaridades y avances en las carreras. Si bien en este caso la variable es si el estudiante se inscribió a un programa de becas (y no si efectivamente la recibió, dato que no se tiene en esta investigación), la literatura especializada en el tema da cuenta de la relación entre la obtención de becas y el desempeño académico.

Por último, si se observan los resultados académicos de acuerdo a si el estudiante migró, se puede ver una diferencia de 7 puntos porcentuales a favor de los que migraron. Es interesante profundizar en esta relación en futuras investigaciones, para entender si estas diferencias se deben a que el que migró ha invertido más recursos en la decisión de estudiar.

Tabla 12: Aprobación en el primer año de cursado de la generación 2015, según decisión del estudiante de migrar, en porcentaje

El estudiante emigró				
Resultado de actividades realizadas en 2015	No	Sí	No completó el FEI 2015	TOTAL
Reprobación	18,70% (1.889)	11,64% (365)	58,80% (294)	18,61% (2.534)
Aprobación	81,30% (8.210)	88,36% (2.665)	41,20% (206)	81,39% (11.081)
TOTAL	100,00% (10.099)	100,00% (3.016)	100,00% (500)	100,00% (13.615)

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de la DGPlan.

Análisis multivariado del éxito académico

A continuación se presentan los resultados del análisis multivariado del

éxito académico. Antes de realizar el análisis, conviene hacer una aclaración: en el modelo se toma solo a los estudiantes que efectivamente completaron el FEI 2015 y que tuvieron

actividad ese año (es decir, que efectivamente cursaron): por este motivo el N total del modelo es de 12.052 estudiantes.

Tabla 13: Modelo de regresión logística de aprobación en el primer año de cursado, 2015

N = 12.052	McFadden's R2 ajustado: 0,053	LR: 610,932	Prob > LR: 0,0000
		Modelo: Aprobó algo en el 2015	
Variables		Odd ratio	Desvío estándar
Origen social			
Generación primer ingreso		0,71135***	0,0447
Tipo de ocupación			
No manual no calificado		0,72699***	0,04209
Manual calificado		0,73447***	0,05922
Manual no calificado		0,72224***	0,06389
Fuerzas Armadas/Policía		0,97255	0,20548
Se inscribió a una beca		1,80165***	0,12737
Eventos de transición a la adultez			
El estudiante no trabaja		2,02863***	0,12307
El estudiante tiene hijos		0,90442	0,10186
El estudiante migró		1,30776***	0,09234
Antecedentes académicos al ingreso			
Tipo de institución a la que fue en 6.º de liceo (privado)		1,22248**	0,08454
El estudiante egresó de secundaria hace dos años		0,73872**	0,06845
El estudiante egresó de secundaria hace tres años		0,61664**	0,09166
El estudiante egresó de secundaria hace cuatro o más años		0,72982**	0,07901
Variables sociodemográficas			
Sexo del estudiante (Mujer)		1,60057***	0,08219
Constante		2,48944***	0,19443

* Significativo a un nivel de confianza del 90%.
 ** Significativo a un nivel de confianza del 95%.
 *** Significativo a un nivel de confianza del 99%.

Como se puede observar en la tabla 13, ser generación de primer ingreso, inscribirse a un programa de becas, trabajar, migrar y el sexo del estudiante son variables significativas en la explicación de la aprobación en el primer año de cursado con un 99% de confianza. Al mismo tiempo que las categorías de la variable ocupación de los padres (exceptuando la categoría Fuerzas Armadas) muestran diferencias significativas respecto a la categoría de referencia: no manual calificado a la hora de explicar la aprobación en el primer año.

Por otro lado, el tipo de institución a la que asistió en educación media es significativo en la explicación con 95% de confianza, y las categorías de la variable cantidad de años que hace que egresó de la educación media muestran diferencias significativas con 95% de confianza respecto a la categoría de referencia: egresó hace un año.

Las variables que no resultaron significativas son el haber tenido hijos y la edad al momento de ingresar. Si bien resulta llamativo que esta segunda variable no muestre significancia, dados los antecedentes sobre el tema puede explicarse por estar correlacionada con el tiempo que hace que egresó de la educación media.

El sentido de las relaciones que se observan en el modelo coincide con las analizadas en las tablas bivariadas:

quienes no son generación primer ingreso tienen 1,4 veces más chances de aprobar en el primer año que aquellos que sí lo son.³ Al mismo tiempo, quienes provienen de hogares donde la ocupación principal es no manual calificada tienen aproximadamente 1,4 veces más chances de aprobar en el primer año en comparación con el resto⁴ (exceptuando las Fuerzas Armadas). Quienes se inscribieron al programa de becas tienen 1,8 veces más chances de aprobar que quienes no lo hicieron, quienes no trabajan tienen el doble de chances de aprobar que quienes trabajan y el estudiante que migró tiene 1,3 veces más chances de aprobar que el que no lo hizo. Por otro lado, los antecedentes académicos influyen en dos sentidos: quienes fueron a una institución privada tienen 1,2 veces más chances de aprobar en el primer año y quienes ingresaron a la universidad al año siguiente de egresar de la educación media tienen alrededor de 1,4 veces más chances de aprobar que el resto.⁵ Por último, las mujeres tienen 1,6 veces más chances de aprobar algo en el primer año de cursado que los hombres; este resultado es concordante con la literatura especializada en el tema, en la cual se indica que las mujeres suelen obtener mayores logros educativos en varios aspectos, como la culminación de los estudios, la repetición y el rezago (Batthyany y Genta, 2016).

Calidad de ajuste del modelo y multicolinealidad

La función de verosimilitud que se muestra en la tabla 13 compara la verosimilitud del modelo completo, es decir con las variables independientes incluidas en este trabajo, con el modelo de acuerdo a la hipótesis nula de independencia estadística. Si la función de verosimilitud nos diera 0, mostraría que no existen diferencias entre el modelo estimado solo con la constante y el modelo que incluye las variables independientes señaladas, por tanto estas variables no tendrían efecto sobre la variable dependiente. En este caso la función de verosimilitud nos da un resultado de LR 610.932 y la probabilidad de la hipótesis nula, es decir la probabilidad de que los coeficientes sean iguales a 0, es de $\text{Prob} > LR = 0,0000$. Al ser menor de 0,0001 se descarta la hipótesis nula de independencia estadística, mostrando que al menos uno de los coeficientes es distinto de 0.

Por otro lado, el coeficiente Mcfadden's Adj. R²: 0,053 distinto de 0 nos indica que el modelo permite aportar a la predicción de la variable dependiente.

3 El valor 1,4 surge de calcular el valor inverso (el cual se obtiene al realizar $1/0,71421$). Esto se hace para poder expresar mejor la fortaleza de la relación, teniendo en cuenta que mientras más alejada de 1, mayor es la relación.

4 El valor 1,4 surge de calcular el valor inverso (el cual se obtiene al realizar 1 dividido el resto de las categorías). En este caso el inverso sería la categoría de referencia que toma el modelo (no manual calificada frente a cada una de las otras categorías, lo cual da aproximadamente 1,4).

5 Similar al caso anterior, el valor inverso sería haber ingresado al año siguiente de haber egresado frente al resto de las categorías.

Tabla 14: Análisis de multicolinealidad del modelo

Variables	VIF
Sexo del estudiante (mujer)	2,38
El estudiante tiene hijos	1,15
El estudiante trabaja	3,49
Generación primer ingreso	2,85
Tipo de institución a la que fue en 6.º de liceo (privada)	1,49
El estudiante egresó de secundaria hace dos años	1,07
El estudiante egresó de secundaria hace tres años	1,03
El estudiante egresó de secundaria hace cuatro o más años	1,14
Se inscribió a una beca	1,79
El estudiante migró	1,49
Ocupación: No manual no calificado	1,73
Ocupación: Manual calificado	1,31
Ocupación: Manual no calificado	1,31
Ocupación: Fuerzas Armadas/Policia	1,03

Al estudiar la multicolinealidad modelo señalada en la tabla 14, se puede ver que existe una correlación baja o moderada entre las variables independientes. La variable edad que se había incluido anteriormente en el modelo generaba que este tuviera una fuerte multicolinealidad, por lo que fue excluida.

Conclusiones

El objetivo de este artículo fue analizar qué variables influyen en el éxito académico de los estudiantes de la Udelar en el primer año de cursado. En primer lugar, se pudo observar a partir del análisis descriptivo que variables asociadas al origen social, eventos de TA y educación preuniversitaria del estudiante tenían relación con el éxito que este podía obtener en el primer año; las variables

asociadas a la primera dimensión son las que presentan menores diferencias en comparación con las de la segunda y tercera dimensión.

En segundo lugar, mediante un modelo de regresión logística, se pudo constatar que la gran mayoría de las variables se relacionan de manera significativa con la obtención del éxito académico; la condición de actividad del estudiante y el haberse inscrito al programa de becas son las variables que presentan mayores valores de *odd ratio*, con el doble de chances de aprobar en el caso de quienes no trabajan y casi el doble en el caso de quienes solicitan becas en comparación con el resto de los estudiantes, para quienes esta fue de casi el doble.

Esto resulta especialmente interesante porque se podría conjeturar que las becas estarían compensando las desventajas que podrían traer los estudiantes desde su hogar de origen, ya

que la oportunidad de obtener éxito académico para aquellos estudiantes que no se encontraban trabajando (y quienes tienen la posibilidad de no trabajar por una moratoria social de la que gozan probablemente por un nivel socioeconómico de origen favorable), medida en *odd ratio*, es similar a la de quienes solicitaron algún programa de becas (que mayoritariamente se espera que pertenezcan a hogares menos favorecidos). Sin embargo, no se puede concluir de manera tajante que sea así, por lo que esto deviene en una mera suposición que podría retomarse en futuras investigaciones. Por otra parte, no se puede descartar la influencia de las otras variables, relacionadas con el origen social de los estudiantes, los eventos de transición a la adultez y el sexo, si bien se relacionan con menor magnitud que las anteriormente vistas con la obtención del éxito académico en el primer año.

Es interesante ver que aquellos estudiantes que ingresaron a la Udelar enseguida de haber egresado de secundaria tuvieron mayores probabilidades de obtener éxito académico en comparación con quienes lo hicieron de manera más tardía. Esto resulta interesante ya que podría dar cuenta de un posible estímulo que genera el obtener éxito académico en los niveles anteriores, ya que el estudiante podría encontrar menores dificultades para la aprobación de distintas actividades académicas en la Udelar.

Si bien las variables que caracterizan a los estudiantes calificados como “herederos” en la bibliografía continúan

siendo factores de desigualdad educativa, su importancia es menor con relación a las variables que indican sucesos en la vida del propio estudiante, como los antecedentes educativos o si ingresó al mercado de trabajo. Se podría hipotetizar que los sucesos que ocurren durante la vida del estudiante pueden llegar a ser más relevantes que aquellos que ya ocurrieron.

Por último, es interesante destacar que las mujeres tuvieron mayores probabilidades de aprobar algo en el primer año que los varones. Si bien la literatura especializada en el tema destaca que las mujeres suelen obtener mayores logros educativos que los

varones, no se cuenta con información sobre qué factores contribuyen a esa diferencia. Esta es una línea que podría ser abordada en próximas investigaciones.

Los datos obtenidos constituyen un primer acercamiento a esta problemática. Se considera necesario seguir profundizando en esta temática, ya que con un mayor entendimiento de ella se podrían pensar y diseñar dispositivos y estrategias de apoyo a los estudiantes para poder seguir promoviendo, entre otros aspectos, la continuidad educativa en la Universidad de la República.

Referencias bibliográficas

- Albán Obando, J., y Calero Miele, J. L. (2017). El rendimiento académico: Aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498>
- Batthyany, K., y Genta, N. (2016). *Tendencias en la educación de varones y mujeres en Uruguay (Diagnóstico prospectivo en brechas de género y su impacto en el desarrollo)*. Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Recuperado de https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/inline-files/Genero_educaci%C3%B3n.pdf
- Boado, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2003). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). Las formas del capital: Capital económico, cultural y social. En De Brower, D. (ed.), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164).
- Camarero, L., et al. (2017). *Regresión logística: Fundamentos y aplicación a la investigación sociológica* (pp. 30-52).
- Cardozo Politi, S. (2018). *El largo camino a la educación superior: Análisis de la desigualdad de oportunidades a través de las trayectorias escolares* (Tesis de doctorado en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22790/1/TD_CardozoPolitiSantiago.pdf
- Dirección General de Planeamiento. (2013). *VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado, Año 2012* (Informe técnico). Recuperado de <https://planeamiento.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/33/2019/02/VII-Censo-de-Estudiantes-de-grado-2012.pdf>
- Dirección General de Planeamiento. (2021). Rendición de cuentas 2020. Recuperado de https://planeamiento.udelar.edu.uy/presupuesto/rendicion-de-cuentas/#ert_pane1-1
- Estavillo, K., Peralta, N., y Torres, L. (2011). *Incidencia de la beca del Fondo de Solidaridad en el avance, escolaridad y egreso de los estudiantes de la Universidad de la República que ingresan en el año 2002* (Monografía de grado, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República, Uruguay). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/460/1/M-CD4273.pdf>
- Fernández, T., y Cardozo, S. (2014). Acceso y persistencia en el tránsito a la educación superior en la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003. En Fernández Aguerre, T., y Ríos González, Á. (2014), *El tránsito entre*

ciclos en la educación media y superior de Uruguay. CSIC, Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20236>

Filardo, V. (coord.), Chouhy, G., y Noboa, L. (2009). *Jóvenes y adultos en Uruguay: Cercanías y distancias*. Montevideo: Cotidiano Mujer.

Fostik, A., Soto, M., y Varela Petito, C. (2014). Hacerse adulto en Uruguay: Un estudio demográfico. En Pellegrino, A., y Varela Petito, C. (coords.), *Hacerse adulto en Uruguay: Un estudio demográfico* (pp. 11-13). Ediciones Universitarias. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4621/1/pellegrino-varela-fcs-2014.pdf>

Kinsumba, P. A., Lau-Fernández, R., y Becerra-Alonso, M. J. (2017). Análisis de factores relacionados con el éxito académico en la Universidad Agostinho Neto. *Luz*, 16(3), 1-12. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589166504002>

Margulis, M. (ed.) (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.

Serrano, C., Murgui, S., y Andreu, Y. (2022). Mejorando la predicción y comprensión del éxito académico: El rol de las facetas de personalidad y el compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 21-27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.11.002>

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio 2. Adquisición de datos 3. Análisis de datos 4. Discusión de los resultados 5. Redacción del manuscrito 6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

S. Martínez: 1, 2, 3, 4, 5, 6

M. González: 1, 3, 4, 6

T. Fernández: 4, 6

Disponibilidad de datos

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





El plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición. Percepciones del alumnado y docentes¹

The study plan of the Degree in Nutrition. Perceptions of students and teachers of the Faculty of Biochemistry and Biological Sciences

O plano de estudos da Licenciatura em Nutrição. Percepções de alunos e professores da Faculdade de Bioquímica e Ciências Biológicas

Sandra Daniela Ravelli.
ORCID: 0000-0001-7201-5963

Universidad Nacional del Litoral.
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Cátedra Práctica Profesional. Contacto: sravelli@fcb.unl.edu.ar

Recibido: 28-06-23
Aceptado: 18-08-23

Resumen

El plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición contempla contenidos que fueron seleccionados para el logro de los objetivos curriculares. En este trayecto, estudiantes y docentes son actores esenciales a la hora de emitir sus opiniones. Se consideran las percepciones como el proceso por el cual las personas organizan, interpretan y responden a la información del mundo que las rodea.

Teniendo en cuenta que el plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas se mantiene vigente desde la creación de la carrera en el año 2005, y desde entonces no ha sido revisado, era necesario realizar este trabajo para analizar la situación actual a partir de la percepción de dichos agentes. Se realizó un trabajo de tipo descriptivo transversal, de diseño cuanti-cualitativo, mediante la aplicación de encuestas y grupos de discusión dirigidos a estudiantes avanzados y docentes de la carrera en el último semestre de 2018 y primer trimestre de 2019. Los resultados muestran que ambos actores tienen opiniones coincidentes sobre la introducción de contenidos relacionados con la nutrición en los primeros años, como también sobre la incorporación al plan de estudios de asignaturas afines a nutrición infantil y técnicas dietéticas. La discrepancia entre sus opiniones se presenta al valorar si el plan es coherente con las necesidades del licenciado y si responde al entorno socioeconómico.

Palabras clave: plan de estudios, Licenciatura en Nutrición, percepción del alumnado y docentes.

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

Abstract

The study plan of the Nutrition Degree includes contents that were selected to achieve the curricular objectives. In this journey, students and teachers are essential actors, when it comes to issuing their opinions. Perceptions are considered as the process by which people organize, interpret and respond to information from the world around them.

Bearing in mind that the study plan of the Bachelor of Nutrition at the Faculty of Biochemistry and Biological Sciences has been in force since the creation of the degree in 2005, and has not been revised since then, it became necessary to carry out this work to analyze the current situation from the perception of said agents.

A cross-sectional descriptive work, of a quantitative-qualitative design, was carried out through the application of surveys and discussion groups aimed at advanced students and teachers of the career in the last semester of 2018 and the first quarter of 2019.

The results show that both actors have coincident opinions on the introduction of contents related to nutrition in the early years, in addition to the incorporation into the curriculum of subjects related to child nutrition and dietary techniques. The discrepancy in their opinions arises when assessing whether the plan is consistent with the needs of the graduate and whether it responds to the socio-economic environment.

Keywords: curriculum, Degree in Nutrition, perception of students and teachers.

Resumo

O plano de estudos da Licenciatura em Nutrição inclui conteúdos que foram selecionados para atingir os objetivos curriculares. Nessa jornada, alunos e professores são atores essenciais, na hora de emitir suas opiniões. As percepções são consideradas como o processo pelo qual as pessoas organizam, interpretam e respondem às informações do mundo ao seu redor.

Tendo em conta que o plano de estudos da Licenciatura em Nutrição da Faculdade de Bioquímica e Ciências Biológicas está em vigor desde a criação da licenciatura em 2005, não tendo sido revisto desde então, tornou-se necessário realizar este trabalho para analisar a situação atual a partir da percepção dos referidos agentes.

Foi realizado um trabalho descritivo transversal, de desenho quantitativo-qualitativo, através da aplicação de inquéritos e grupos de discussão dirigidos a alunos avançados e professores da carreira no último semestre de 2018 e primeiro trimestre de 2019.

Os resultados mostram que ambos os atores têm opiniões coincidentes sobre a introdução de conteúdos relacionados à nutrição nos anos iniciais, além da incorporação no currículo de assuntos relacionados à nutrição infantil e técnicas dietéticas. A discrepância de opiniões surge na hora de avaliar se o plano é condizente com as necessidades do egresso e se responde ao ambiente socioeconômico.

Palavras-chave: currículo, Graduação em Nutrição, percepção de alunos e professores.

Introducción

La Licenciatura en Nutrición (LN) tiene su origen en la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) en el año 2005, sostenida en la resolución 167/97 del Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), que en su artículo 1 promueve la creación de carreras de grado (Ministerio de Educación de la Nación [MEN], 2004). El plan de estudios de la LN tiene por objetivo estructurar en orden secuencial, y generalmente semestral, las asignaturas, integrando contenidos teóricos y prácticos. Diversas son las organizaciones curriculares en los planes de estudio, ya que presentan varias opciones para establecer sus contenidos: lineal, modular o mixto. Estas organizaciones dependen, entre

otros factores, de las características de la disciplina, de la disponibilidad de recursos y de los lineamientos de la institución educativa (Martínez Lobatos y Loera Martínez, 2018).

En Iberoamérica existen varios estudios con estructuras parecidas, en los que la organización de los cursos se hace por semestres o cuatrimestres, conformación que seguramente revela una herencia de los estudios anglosajones (Wanden-Berghe et al., 2010). Si bien relevan información sobre carreras relacionadas con las ciencias médicas, en diferentes instituciones de nivel superior se publican consideraciones respecto a los planes de estudio.

Paulini y Dezar (2016) realizaron una investigación cuali-cuantitativa entre graduados de la LN de la FBCB-UNL, de corte transversal, descripti-

va e interpretativa. Los resultados obtenidos con relación a la formación de grado recibida fueron positivos. Además, sugieren que es de vital importancia seguir realizando estudios de seguimiento de egresados para disponer de información actualizada. Un estudio que propone el análisis curricular en las carreras de formación de la LN concluye que el desarrollo debe incluir el análisis epistemológico y los paradigmas del campo disciplinar de la nutrición y los alimentos, así como las necesidades sociales, para permitir un abordaje integral de las necesidades y demandas de formación de los licenciados en Nutrición y Alimentos (Crocker-Sagastume et al., 2012).

La satisfacción implica una valoración subjetiva del éxito alcanzado, ya que está enfocada más en las percepciones

y actitudes que en criterios concretos y objetivos.

Como mencionan Giménez Gonzales et al. (2011), “un alumno satisfecho con la institución universitaria confirma la calidad de la misma, son los propios alumnos los que sostienen que estarán satisfechos en la medida en que los servicios que se les ofrecen respondan a sus necesidades” (p. 49).

Roldán Santamaría (2005) indica la necesidad de evaluación del plan de estudios porque, al avanzar el desarrollo científico y tecnológico, este se desactualiza. Además, afirma que se debe involucrar a la población beneficiada (educadores y educandos).

La implementación de posibles cambios curriculares es un intento sano y responsable acorde con el proceso de cambios científicos, tecnológicos y, en general, académicos y culturales (Vergara, 2012).

El presente plan de la LN de la FBCB lleva en vigencia más de una década, por lo que el propósito del artículo es analizarlo según la percepción de estudiantes pertenecientes a dicha institución.

El plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición

Arnaz (2009) define el currículo como un plan que norma y conduce un proceso concreto y determinado de enseñanza y de aprendizaje de una institución educativa. En él se encuentran diferentes elementos: objetivos curriculares, plan de estudios, cartas descriptivas y sistemas de evaluación. Es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que se deben abordar dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.

La función de los planes o programas de estudio es comunicar y examinar

una gran cantidad de aprendizajes, así como su orden y circunstancias.

En el caso del correspondiente a la LN de la FBCB, es lineal. Consta de un ciclo inicial que brinda conocimientos provenientes de las ciencias básicas y de las áreas de formación social y humanística, que se desarrolla en cuatro cuatrimestres.

El ciclo superior es de seis cuatrimestres y posibilita la profundización de los conocimientos en áreas específicas de nutrición, definiendo el perfil y el alcance del título. El actual plan comprende 36 asignaturas obligatorias con sus respectivas correlatividades y 300 horas de práctica profesional. También es necesario acreditar 300 horas en asignaturas optativas/electivas, no menos de 90 horas correspondientes a asignaturas electivas y 180 horas a asignaturas optativas. Además, la aprobación de inglés es un requisito necesario (MEN, 2004).

La visión independiente y atomizada del plan de estudios ha avanzado hacia una visión curricular integradora, en la que el proceso de formación involucra un complejo conjunto de competencias (Caillon, 2006).

¿Son adecuados los diseños curriculares para lograr esta formación? ¿Esta es efectiva para lograr el perfil deseado?

La formación toma elementos sociales e históricos, resulta de la síntesis de elementos culturales (conocimientos, concepciones, intereses, costumbres, creencias, valores) impulsados por diversos grupos y sectores sociales interesados en determinar, mediante la negociación y la imposición, un tipo de educación específica de acuerdo al proyecto social que sostienen (De Alba, 1996).

Con relación al diseño curricular, Camilloni (2016) considera que un formato llamado *currículo por columnas* es el que hasta ahora mejor resuelve los problemas de diseño de los currículos actuales en la universidad. A diferencia de un currículo en ciclos,

en el que se hallan cortes transversales constituidos por etapas en las que la formación se estratifica, dejando la formación general y básica para los primeros años y después separadamente en los años posteriores la formación profesional, en el currículo en columnas la distribución de la formación es vertical y no horizontal. En el currículo en columnas desde los primeros años se dedica parte del tiempo a los tres tipos de formación: formación general, aquella que es común y desarrolla conocimientos y habilidades necesarios para todos los estudiantes, independientemente de la carrera en la que se están formando; formación básica, la que es relativa a la carrera que cursa el estudiante porque le brinda los fundamentos necesarios para el desarrollo de conocimientos y habilidades específicos, y formación profesional, la que es propia de su disciplina y le permitirá ejercer su labor. Esta autora expresa que uno de los fuertes inconvenientes de la formación universitaria actual surge de la falta de relación entre la enseñanza de las disciplinas básicas y el empleo que se hará luego de esos conocimientos. Sugiere que la formación básica debe iniciarse en el primer año y puede proseguir a lo largo de todo el plan, de manera de fundar e ir complementando la formación profesional para poder ir resolviendo problemas profesionales.

La formación básica, en tanto, acompaña siempre a la formación profesional y se profundiza en la medida en que esta la requiere. La formación profesional es inicial, igualmente comienza con menos tiempo al principio para ir creciendo merced a la mayor duración asignada a medida que el alumno avanza en sus estudios (Camilloni, 2016, p. 86).

Actualmente las modalidades de formación de las carreras se encuentran en un período de creación y transformación.

Perfil del título de la Licenciatura en Nutrición

El perfil del egresado es un elemento central en la elección del currículo de una carrera del ciclo universitario (Díaz Barriga, 2003). Los aspirantes deben cubrir entonces las expectativas propuestas por las unidades formadoras, las cuales se presupone que mediante un plan de estudios adecuado lograrán generar los suficientes conocimientos, habilidades, actitudes y valores para que los estudiantes alcancen el perfil de egreso deseado en el campo de la disciplina correspondiente (De Alba, 2007).

El plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición pretende la formación de profesionales idóneos, preparados para desempeñarse con eficiencia en el campo de la nutrición, actuando en la programación, desarrollo y control de regímenes de alimentación para individuos y comunidades sanos y enfermos, y que además adquieran sólidos conocimientos a nivel de las ciencias básicas, de la química de los alimentos y de los procesos metabólicos, para poder incursionar en áreas en las que se cuenta con excelentes posibilidades de crecimiento. Este abordaje será posible mediante la investigación, el desarrollo y la innovación de otros aspectos que forman parte del vasto campo disciplinar que ofrece la nutrición. La adecuada utilización de recursos naturales y conocimientos científicos, armónicamente asociados, permitirá a los graduados no solo obtener resultados que den respuesta a las múltiples demandas sociales, sino también transferirlos efectivamente a la población, concretando así un aporte sustancial a la promoción, protección y recuperación de la salud (MEN, 2004).

Percepción de estudiantes y docentes

Los estudiantes y docentes de la carrera vivencian el proceso de enseñanza y aprendizaje para la formación del futuro profesional con expectativas o creencias entendidas como la posibilidad razonable de que algo suceda, la posibilidad de conseguir un derecho, una herencia, un empleo u otra cosa, al ocurrir un suceso que se prevé.

En este sentido, considerar lo que ambos colectivos perciben es relevante para la concreción de este estudio, dado que surge la necesidad de explicar el significado de lo que ambos construyen y reconstruyen de su trayecto formativo y la experiencia en los diversos escenarios o espacios.

La percepción es el proceso por el cual las personas organizan, interpretan y responden a la información del mundo que las rodea; dicha información es recogida por los sentidos, y representa el proceso psicológico por el que la gente reúne información del medio y le da sentido a su mundo (Hellriegel y Slocum, 2009).

Los estudiantes avanzados de la carrera, en este sentido, tendrán un bagaje previo, que incluye sistemas de valores, ideas y prácticas que les permitirán ser parte de este trabajo. Para valorar las percepciones, los conocimientos y las actitudes de ambos actores del proceso educativo, se utilizan generalmente cuestionarios con escala tipo Likert (Ospina Rave et al., 2005).

Diseño metodológico

Estudio descriptivo, transversal, observacional. Análisis de información cuanti-cualitativa.

Población y muestra: 99 estudiantes de cuarto y quinto año que cursaron en 2018 y 16 docentes (8 del ciclo básico y 8 del superior).

Para el análisis y descripción de las percepciones de alumnos y docentes de la LN, se empleó una encuesta con escala Likert.

Valoración. 1: “lo desconozco” (LD); 2: “en ninguna medida” (NM); 3: “en poca medida” (PM); 4: “en buena medida” (BM); 5: “en gran medida” (GM).

Para el análisis del plan de estudio con relación a la demanda del perfil buscado por los alumnos y la discusión de los resultados, se implementaron grupos de discusión, que se grabaron para analizar y finalmente socializar los resultados.

Materiales y métodos

Se empleó, en primera instancia, un instrumento elaborado *ad hoc*, basado en dos encuestas: la de Ospina Rave et al. (2005) y la realizada por la Universidad Autónoma de Chiriquí (2011). La encuesta se presentó en dos versiones dirigidas a cada una de las muestras (alumnado y docentes), contando la primera con 25 preguntas y la segunda con 24. Se validó previamente con estudiantes y se solicitó a cada participante su consentimiento informado.

Se adjuntan enlaces a ambas encuestas:

Encuesta estudiante LN sobre plan de estudios: <https://drive.google.com/file/d/1NeFFWG-LOU-VDkorw-G6uLnR26djLEUWq/view>

Encuesta docentes LN sobre plan de estudios: <https://drive.google.com/file/d/1MjygNoNSTQ66ND8vVCNJKm11IrLN50io/view>

En una segunda instancia, se realizaron cuatro grupos de discusión (GdeD), con el fin de ampliar el registro y conocer con más claridad la opinión de los actores. En el desarrollo de estos se utilizaron registros de grabación y toma de notas.

Los grupos de discusión son una metodología de trabajo que impulsa la reflexión y forma parte de una de las técnicas/estrategias de investigación cualitativa por excelencia (Molina Ruiz et al., 2008).

Plan de análisis estadístico

El tratamiento cuantitativo de la información se realizó mediante el *software* estadístico SPSS versión 18.0 para Windows. Se obtuvo el porcentaje de alumnos y docentes que respondieron a cada variable según la escala de valores Likert.

Los resultados cuantitativos de las encuestas se dispusieron en tablas y luego se analizaron la información cualitativa, las preguntas abiertas de las encuestas y el registro de grupos de discusión.

Objetivo

Analizar el plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición a partir de la percepción de estudiantes y docentes de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se analizan las percepciones de ambos actores según concordancias y divergencias. En primer lugar, se presentan los resultados cuantitativos exhibidos en las tablas de los anexos.

Resultados y discusión

Se presenta en este artículo una parte de los resultados obtenidos en el trabajo final. Se muestra en primer lugar la opinión del estudiantado, luego la de los docentes y por último la discusión según convergencias y divergencias entre ambos.

Percepción del estudiantado

Respondieron 99 estudiantes pertenecientes a cuarto y quinto año de la LN de la FBCB y 16 docentes, de los cuales 9 son licenciados en Nutrición. La tabla A1 (anexo 1) presenta los datos correspondientes a la información obtenida de las encuestas realizadas a los estudiantes.

En el apartado sobre el plan de estudios y desarrollo curricular (de la pregunta 1 a la 15 inclusive), el valor más seleccionado por los estudiantes fue en BM y en PM (puntuaciones 4 y 3). El 52,53% de los estudiantes refirieron recibir en poca medida información veraz sobre el plan de estudios de la carrera.

Respecto a si la secuencia de asignaturas establecidas en el plan de estudios es adecuada a sus condiciones y necesidades, el 61,62% de los estudiantes señalan que lo son en PM o en NM. Al preguntar si existe una adecuada distribución de la cantidad de asignaturas por cuatrimestre, el 50,51% del alumnado percibe que es adecuada en BM.

Se destaca que en la pregunta 6, sobre la existencia de contenidos superpuestos en diferentes asignaturas, el 36,36% y el 50,51% del alumnado responden que en GM y en BM, respectivamente.

Al indagar sobre su percepción respecto a si el plan de estudios es coherente con las necesidades actuales del licenciado, el 49,49% manifestó que lo es en PM.

Con relación a si se integran la docencia, la investigación y la extensión en los espacios curriculares, el 55,55% de los alumnos creen que lo hacen en PM y en NM.

El 36,36% de los estudiantes dan cuenta de que los espacios curriculares que involucran contenidos relacionados con la clínica y asesoría nutricional son escasos en BM.

Con respecto a la pregunta 15, sobre la escasez de espacios curriculares que involucran contenidos relacionados con educación y comunicación, el 41,41% de los alumnos respondieron que en BM.

En cuanto a la sección destinada a valorar aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje (preguntas 16 a 19), se relevó que el 59% de los alumnos están satisfechos con la formación recibida actualmente en la Licenciatura en Nutrición, mientras que el 30% refirió estar satisfecho en PM o en NM.

Sobre la metodología de enseñanza empleada por los docentes, el 47,50% de los estudiantes están satisfechos en GM o en BM. Por el contrario, el 52,50% respondió estar satisfecho en PM o en NM.

Respecto a los recursos didácticos empleados, el 59% del alumnado refirió estar satisfecho en BM o en GM. Por otra parte, al interrogar su percepción sobre la estimulación y provocación de la participación, el diálogo, la reflexión y el debate en las diferentes asignaturas, el 53,53% respondió que en PM o en NM.

Se indagó también la percepción sobre las dimensiones del plan de estudios.

En cuanto a su opinión sobre si la carrera responde a las necesidades de desarrollo del entorno socioprofesional, económico y político del país (dimensión externa), casi el 53% de los estudiantes respondieron que en PM o en NM.

Respecto a si el plan de estudios incorpora la visión interdisciplinaria, la

mitad del alumnado respondió que en BM y en GM, mientras que un 3% lo desconoce.

En la última pregunta sobre la necesidad de evaluación del plan de estudios de la carrera, el 97% de los estudiantes consideran que en GM y en BM.

Sobre la dimensión administrativa, el 81% de los estudiantes consideran que el número de docentes es adecuado en BM y en GM.

El 59% del alumnado cree que tiene acceso a suficientes y renovadas fuentes de información en BM y en GM. El 57,57% de los estudiantes consideran que la carrera no cuenta con la infraestructura básica.

Percepciones docentes

La tabla A2 (anexo 2) corresponde a las respuestas de docentes de diferentes asignaturas y ciclos.

En el apartado sobre el plan de estudios (de la pregunta 1 a la 15 inclusive), el valor mayormente seleccionado por los profesores fue en BM y en PM, puntuaciones 4 y 3, respectivamente.

El 68,75% cree que los alumnos reciben información veraz del plan acerca de estudios en GM o en BM.

Al preguntar sobre si la secuencia de asignaturas es la adecuada a las condiciones y necesidades de los estudiantes, el 68,75% de los docentes creen que es adecuada en BM o en GM. La distribución de asignaturas por cuatrimestre es adecuada en BM para el 43,75% de los docentes.

En la pregunta 5, que hace referencia a si existen contenidos desactualizados en las diferentes asignaturas, más de la mitad (56,26%) manifestó desconocimiento.

El 37,5% desconoce también si existen contenidos superpuestos en diferentes asignaturas, mientras que el 43,75% cree que en PM los contenidos se superponen.

El 62,5% cree que el plan de estudios es coherente con las necesidades actuales del profesional en BM.

En cuanto a los espacios curriculares, el 50% refirió que en BM o en GM se integran la docencia, la investigación y la extensión para el logro de los objetivos del plan de estudios.

El 56,25% manifestó que son escasos en PM o en NM los espacios curriculares que involucran contenidos relacionados con investigación y desarrollo.

En cuanto a las asignaturas que involucran contenidos relacionados con clínica y asesoría nutricional, el 31,25% responde que son escasos en PM.

El 43,75% considera que los espacios que involucran educación y comunicación son escasos en PM.

En el apartado sobre aspectos relacionados con enseñanza y aprendizaje se destaca la pregunta 16, en la que el 68,75% de los docentes expresaron estar satisfechos en BM.

Respecto a los recursos didácticos empleados, el 87,5% cree que cuentan con estos en BM o en GM. El 100% de los docentes manifiestan que en GM o en BM se estimulan la participación, el diálogo, la reflexión en su asignatura.

Con relación a la dimensión de desarrollo curricular externa y en referencia a si la carrera responde a las necesidades de desarrollo del entorno socioprofesional, económico y político del país, el 56,25% de los docentes perciben que la carrera responde en BM.

Respecto a la dimensión interna, en lo referido a si el plan de estudios de la carrera incorpora la visión interdisciplinaria, el 62,5% de los docentes expresan que lo hace en PM. Además, el 87,5% considera necesaria la evaluación del PdeE de la carrera en GM y en BM.

En cuanto a la dimensión administrativa, el 50% de los profesores creen que el número de docentes para las

asignaturas del plan de estudios es en PM o en NM adecuado. El 81,25% responde que los alumnos tienen acceso a renovadas y suficientes fuentes de información. La mitad de los docentes creen que la carrera cuenta con la infraestructura básica necesaria.

Respuestas en las cuales se aprecian percepciones similares

Estudiantes (E) y docentes (D) perciben que el plan de estudios es coherente con la misión, visión, fines y funciones de la universidad.

Ambos grupos de participantes expresan que cuentan con los recursos didácticos apropiados para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Puede destacarse del análisis de los resultados que la necesidad de evaluación del plan de estudios de la Licenciatura de Nutrición resulta meritoria tanto para alumnos como para los docentes, como en la investigación realizada por Alemañ Pérez et al. (2014), en la cual estos señalan que la evaluación curricular es un componente esencial del perfeccionamiento sistemático de los planes de estudio y debe concebirse desde su diseño. Sin embargo, lo usual es que solo se realice ocasionalmente y sobre aspectos específicos del diseño, el proceso o los resultados (p. 962).

Un proceso de ajuste curricular demanda una autoevaluación continua de todos los elementos constitutivos y requiere de un ejercicio de investigación en el que se vinculen las percepciones de estudiantes, docentes, egresados y empleadores (Pertuz-Cruz, 2014).

Además, de acuerdo con Roldán Santamaría (2005), es necesario evaluar el plan de estudios porque, al avanzar el desarrollo científico y tecnológico, los planes de estudios se desactualizan y no responden a los cambios socioculturales.

El proceso para optimizar el plan de estudios requiere de una constante puesta en crisis para actualizarlo con relación al contexto pedagógico, filosófico, disciplinar y socioeconómico; el plan de estudios no termina nunca, siempre se hace, crea y resignifica; su naturaleza no es de llegada sino de camino (Sarmiento y Tovar, 2007).

Existe en este trabajo coincidencia en las opiniones de que los estudiantes tienen acceso a suficientes y renovadas fuentes de información.

Respuestas en las cuales se aprecian opiniones discrepantes

Según la percepción de los alumnos, existen contenidos superpuestos en las diferentes asignaturas, mientras que para un grupo de docentes no es así, y al mismo tiempo, otro grupo de docentes dicen desconocer el tema. Respecto a si el plan de estudios es coherente con las necesidades actuales del licenciado en Nutrición, los alumnos creen que lo es en poca medida: “Creo que nuestra formación carece de una mirada más social y humanística de la nutrición. También creo que no se adapta a lo que la sociedad demanda ni a los avances” (E69, encuesta).

En contraposición, los docentes piensan que lo es en BM.

La mejora de la calidad de la Universidad no se produce únicamente por aumentar los recursos y la infraestructura de los centros a la docencia y de investigación, sino que se caracteriza por la aportación de capital humano a la sociedad, es decir, por disponer de un alumnado profesional y personalmente preparado, con un rendimiento académico óptimo y satisfecho con los estudios realizados. (Giménez Gonzales et al., 2011, p. 49)

En cuanto a los contenidos relacionados con educación y comunicación,

los alumnos perciben que son escasos, mientras que para los docentes no lo son:

“Me parece también importante desarrollar más contenido con respecto a la comunicación y educación ya que es muy importante que seamos buenos comunicadores. Quizás no como una materia más, sino en cada materia trabajar más este aspecto” (E45, encuesta).

“La fuerte impronta en educación los prepara para afrontar las demandas en educación alimentaria nutricional” (D10, encuesta).

Sobre la metodología de enseñanza utilizada por los profesores, los alumnos están poco satisfechos, en tanto los docentes sí están satisfechos con su metodología de enseñanza.

Según el estudio de García-Ruiz et al. (2010), las metodologías activas y la reformulación de los programas de las asignaturas están estrechamente unidas. Son primordiales la implementación del trabajo en grupo del alumnado, los cambios en la función del profesor en la orientación del aprendizaje, la elección de los recursos didácticos, así como el acompañamiento y estimulación de los grupos de alumnos durante el proceso.

En un estudio realizado por Tejedor Tejedor y García-Valcárcel (2006), un número importante de docentes (38%) reconocen la falta de estrategias para motivar a los estudiantes como una variable de relevancia que incide en el bajo rendimiento. Algunos autores señalan como causas del bajo rendimiento de los estudiantes las deficiencias pedagógicas del profesorado, la falta de claridad expositiva, el mal uso de los recursos didácticos o la falta de motivación de los estudiantes, entre otras.

También señalan que existe un recurso didáctico por excelencia que el profesorado está utilizando en los últimos años, que son las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero para que resulten eficien-

tes los profesores deben capacitarse en su uso (García-Ruiz et al., 2010).

En un estudio realizado por Tejedor Tejedor y García Valcárcel (2006), un 57,4% del alumnado encuestado piensa que la falta de estrategias de motivación del profesorado influye bastante-mucho en el bajo rendimiento académico. Relacionada con esta variable también sobresale la escasa comunicación con los alumnos. El alumnado considera que se estimulan y provocan la participación, el diálogo, la reflexión y el debate en PM o NM: “En una sola materia en toda mi carrera sentí que a las docentes les interesaban nuestros aportes y pretendían que reflexionemos además de usar técnicas de aprendizaje no ortodoxas (Educación para la Salud y Economía familiar)” (E54, encuesta), discrepando con la percepción de los docentes, quienes creen que se estimula y provoca en GM y en BM: “La cátedra se plantea como un espacio de reflexión y diálogo sobre temas y conflictos éticos tanto de las prácticas clínicas como de la investigación en nutrición” (D9, encuesta).

En un trabajo de Asún Inostroza et al. (2013), se observó que no es suficiente con que el docente tenga pasión por su materia. Para ser un buen profesor también es necesario que muestre similar interés por la transmisión del conocimiento. Un docente universitario ha de ser capaz de interactuar con los estudiantes, de manera que ayude al crecimiento académico y personal de estos.

Los estudiantes logran un mejor aprendizaje en situaciones en que se sienten cómodos y, de alguna forma, apoyados por los docentes. Cuando los alumnos perciben que existe cierta afinidad y familiaridad, están más atentos y comprometidos con los procesos de clase (Álvarez y Díaz, 2004).

Existe también disenso en cuanto a si la carrera responde a las necesidades de desarrollo del entorno

socioprofesional, económico y político del país; el alumnado responde que lo hace en PM.

“El abordaje de las patologías o complicaciones nutricionales no concuerda con los recursos económicos o políticos que se imponen en la sociedad” (E56, encuesta).

En cambio para los docentes la carrera responde a estas necesidades en BM: “Responde a las necesidades ya que permite la inserción del profesional sin inconvenientes” (D5, encuesta).

En una investigación realizada por Gutiérrez García et al. (2011), en la cual compararon la coincidencia o no de la percepción de los profesores y la de los estudiantes en diversos aspectos relativos a la docencia, se evidenció la divergencia que existe entre profesorado y alumnado en la percepción, ya que son más positivas las de los profesores que las de los alumnos.

Tal como señala la Federación Latinoamericana de Terapia Nutricional y Nutrición Clínica y Metabolismo (2012), existe la necesidad de que los egresados cuenten con experiencia en el trabajo de campo para formar parte de los equipos multidisciplinarios que se desarrollan en las diversas instituciones de salud.

La vinculación con el quehacer de la profesión desde el inicio de la carrera y no en el tercer año de ella podría resultar un estímulo a la motivación del estudiante por sus estudios. Todo esto favorece el proceso de integración y el propósito de acercar las ciencias básicas al perfil del egresado (González Rodríguez y Cardentey García, 2015).

Se sabe de los efectos positivos que juega la práctica profesional en la formación de los estudiantes, como dar una visión del mundo del trabajo, desarrollar habilidades profesionales y de interrelación social, incrementar las posibilidades de empleo, autoconfianza, etc.

No obstante, también se destaca la cara negativa de algunos programas de

práctica, como la falta de éxito en la integración teoría-práctica, centrarlos en habilidades técnicas a expensas de una comprensión más amplia de las organizaciones, experiencias de campo no bien conjuntadas con los programas, etc. (Molina Ruiz, 2008).

En la preparación de los profesionales siempre se debería reconsiderar el diseño de los programas de práctica profesional desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación en el arte de la reflexión en la acción (Molina Ruiz, 2008).

A su vez, se ve una discrepancia entre los actores en cuanto a si es adecuado el número de docentes en las diferentes asignaturas; los alumnos creen que son suficientes, mientras que los docentes reclaman mayor cantidad de recurso humano. Con relación al recurso material, existe consenso entre el alumnado y la mitad de los docentes en que no se cuenta con la infraestructura básica adecuada.

Una investigación realizada por González Rodríguez y Cardentey García (2015) exploró los aspectos negativos y positivos que identificaban los estudiantes que pudieran estar afectando el proceso docente-educativo. Entre ellos se destacó la escasa información de los profesores a los alumnos sobre bibliografías actualizadas en diversos temas. La rapidez con que avanza el conocimiento y la misión que debe cumplir la Universidad exigen que esta adecue su estructura de organización académica para hacer frente al reto que significa formar profesionales para el bien común con excelencia académica y una capacidad y un conocimiento idóneos para afrontar los desafíos de un mundo altamente cambiante y competitivo (Roldán Santamaría, 2005).

Respecto a si el plan de estudios se relaciona con la demanda del perfil buscado por los alumnos, puede observarse una divergencia de opiniones del estudiantado sobre si el plan

de estudios integra el conocimiento científico, tecnológico y las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Un 44,4% sostiene que lo integra en PM, mientras que un 42,4% manifiesta que lo integra en BM. Además, para un 48,5% de los alumnos, el plan de estudios prevé en BM la formación científica, humanista, cultural, tecnológica y ciudadana del futuro profesional, mientras que para un 41,4% la prevé en PM. El 49,5% de los alumnos encuestados perciben que el plan de estudios es en PM coherente con las necesidades actuales del licenciado en Nutrición. Al mismo tiempo, el 49,5% de los alumnos creen que la carrera responde en PM a las necesidades de desarrollo del entorno socioprofesional, económico y político del país.

En el mismo camino, las percepciones recuperadas de las encuestas responden sobre dos categorías. Por un lado, aquellos que perciben áreas del conocimiento directamente disciplinares y por el otro, los que creen necesario un mayor aporte de contenido económico y social actual del país.

“Creo que el actual plan de estudios tiene los conocimientos básicos de la carrera de licenciado en Nutrición, pero no se desarrollan las distintas áreas más específicas, como alimentación infantil, alimentación en la vejez, alimentación en personas con discapacidad, etc., imprescindibles para realizar las prácticas profesionales y sobre todo para un amplio conocimiento para el enriquecimiento de los alumnos como profesionales” (E11, encuesta).

“Debería tener un poco más de contenido social, donde también podamos tener un espacio de debate y reflexión sobre la situación actual de Argentina” (E23, encuesta).

“Creo que la enseñanza que recibimos con relación a la nutrición no se corresponde con la realidad económica social de nuestra población” (E54, encuesta).

Con relación al perfil que demandan los alumnos, de los grupos de discusión se recuperan las siguientes opiniones:

“En la práctica de patológicas por ahí los planes son muy distintos de los planes que después tenés que hacer en la práctica y no se relaciona con el contexto socioeconómico y sociocultural que tenemos y decís ¿qué hago?” (alumno, grabación correspondiente al grupo de discusión 1, 10/12/2018).

“Es importante remarcar la única incumbencia, que es hacer planes alimentarios, y la prioridad tiene que ir en ese sentido. Si se puede, tendría que haber una lista de contenidos y que la tengan todas las materias y vean qué va a dar cada uno para que no se repitan, para optimizar los espacios” (alumno, grabación correspondiente al grupo de discusión 1, 10/12/2018).

“La optativa Soberanía, Seguridad y Sustentabilidad Alimentaria es una materia que abre la mente y podría también estar como para que vos como nutricionista digas: ‘No. Pará. ¿De dónde viene esto? ¿En qué me estoy favoreciendo yo comiendo así?’. No sé si todo el mundo se lo plantea” (E, grabación correspondiente al grupo de discusión 2, 18/12/2018).

“En el ciclo básico no se toca un alimento ni de casualidad. Hablo particularmente de Técnica Dietética, que no forma parte del plan y es una optativa, y que es fundamental. Si no sabemos explicar a las familias, pacientes, cómo llevar adelante la alimentación, en las prácticas te encontrás con carencias” (E, grabación correspondiente al grupo de discusión 3, 15/03/2019).

“Hace falta más la práctica, para ayudar desde la experiencia y no ser repetitivo. Por ejemplo, saber qué hacer y darle si viene un paciente celíaco. No tenemos una formación para preparar alimentos” (E, grabación correspondiente al grupo de discusión 3, 15/03/2019).

“Lo que falta para mí es la inserción del licenciado en Nutrición en las cátedras. Se ve a la Nutrición como una carrera inferior a Bioquímica y las clases están apuntadas hacia esas carreras. Recién en tercero se ven licenciados en la docencia y por ende una mirada desde la nutrición” (E, grabación correspondiente al grupo de discusión 3, 15/03/2019).

“Durante la carrera no tocás nada ambiental siendo que el alimento viene del ambiente. No lo abordás en términos de producción, en términos de soberanía alimentaria, que requiere de una complejidad más amplia” (E, grabación correspondiente al grupo de discusión 3, 15/03/2019).

“Tenemos que pensar el perfil que tiene la carrera que es científicista, biologicista, ligado a la medicina... entonces cuando mirás y transitás la carrera las materias como Socioantropología o Psicología, por ejemplo, parecen colgadas cuando por el contrario son más que necesarias porque nuestra disciplina es social porque nosotros vamos a atender personas” (E, grabación correspondiente al grupo de discusión 4, 22/03/2019).

Resultados y opiniones de los docentes de la Licenciatura en Nutrición

Según el 56,25% de los profesores, el plan de estudios integra el conocimiento científico, tecnológico y las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Para el 37,50% de los profesores, la formación científica, humanista, cultural, tecnológica y ciudadana del futuro profesional está dada en BM.

El 62,50% de los profesores perciben que el plan de estudios es coherente con las necesidades actuales del licenciado en Nutrición, y el 56,25% cree que el plan de estudios de la carrera responde en buena medida a las necesidades de desarrollo del entorno so-

cioprofesional, económico y político del país.

Se suman a los datos anteriores las respuestas de los docentes que se analizarán en la discusión.

“Considero que las tesinas deberían desarrollarse en ámbitos vulnerables, para contribuir a solucionar y dar respuesta a los problemas urgentes de desnutrición, malnutrición y falta de educación alimentaria en sectores sociales de extrema vulnerabilidad” (D4, encuesta).

“Faltaría una formación más explícita y directa de la función del licenciado en Nutrición desde el comienzo de la carrera, lo que permitiría una mayor construcción y apropiación de su rol en la sociedad y el entorno económico y político” (D16, encuesta).

Sobre el perfil de la carrera, el D2 expresa en su encuesta:

Entiendo que la organización del actual plan de estudios se basó en la conformación de un perfil de licenciado en Nutrición más interesado por inquietudes biológicas y cuantitativas (se observa mucho en los trabajos finales de la carrera). Dadas las características de la sociedad actual y las diferentes dimensiones que atraviesan la alimentación, debería ser pertinente incluir formación, proyectos, materias, contenidos que complementen y comprometan más científicamente al licenciado en Nutrición en el ámbito local. El perfil del egresado debe contemplar mayor interés por las problemáticas sociales en torno a la relación sujetos-alimentos.

Resultados y opiniones del estudiantado

Se puede leer en el discurso estudiantil que la demanda más prevalente expresada es la de ser formados de manera integral para poder tratar a todo el grupo familiar, es decir, contar con los conocimientos, herramientas y habilidades para responder a las ne-

cesidades no solo de personas de mediana edad, sino también del niño y del adulto mayor, garantizando así la formación de un profesional idóneo. Se destaca la demanda del estudiantado y de algunos docentes de incorporación de asignaturas humanísticas y sociales, ya que el actual plan de la licenciatura cuenta con escasas materias de este carácter, que son elementales en la formación de un profesional de la salud que va a trabajar día a día con sujetos.

Siendo así, los participantes del trabajo coincidirían en que la alimentación humana debe abordarse de manera integral y multidisciplinar, de acuerdo con Andreatta (2013), quien en su estudio de revisión expresa que es fundamental la colaboración de las ciencias naturales con las ciencias sociales para el entendimiento de la alimentación.

Hace visible la necesidad de abordar la alimentación desde una perspectiva que considere las representaciones sociales existentes en torno a ella, ya que “la alimentación es objeto de representación en tanto generadora de opiniones, creencias y significados que circulan socialmente y que tienen impacto en la producción, la distribución, la selección, la preparación y el consumo de alimentos” (p. 8).

La autora sostiene:

Como profesionales de la nutrición, la relevancia de esta perspectiva reside en que nos permite acceder a otras formas de interpretar el mundo que necesitamos conocer si queremos facilitar tanto a las comunidades como a los individuos una atención integral de sus problemáticas de alimentación y salud. (Andreatta, 2013, p. 15)

Como hoy la universidad se centra en formar al estudiante como persona, la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un tema del que ocu-

parse. Queda atrás la idea de un profesional que solo posee conocimientos y habilidades profesionales, hoy se comprende que son fundamentales el compromiso social y potencialidades como la autonomía en escenarios diversos, iniciativa, flexibilidad, valores, así como un desempeño eficiente y ético como pilares del profesional (González Maura y González Tirados, 2008).

Como expresa Zapata Vasco (2008), se debe reivindicar el carácter humanista de la educación superior, que debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, así como participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos, la producción y transferencia del valor social de los conocimientos, el trabajo conjunto con las comunidades.

Siendo Socioantropología de la Alimentación, Psicología General, Taller de Psicología Aplicada y Ética las únicas materias que forman parte del plan de estudios orientadas a la formación humanística y social del alumnado, y contando estas con la mínima carga horaria (todas de 60 horas), los estudiantes exigen que este sea un tema primordial a tener en cuenta al momento de generar cambios en el plan de estudios. Pudiendo así enriquecer el plan de estudios con materias humanísticas, sociales, culturales, relacionadas también con las políticas públicas y formando de esta manera un profesional mejor preparado para las condiciones del contexto. La universidad, la educación en general, ha de servir a fines sociales y nunca individuales, lo cual implica una necesaria interrelación entre la universidad y el mundo laboral que

debería verse reflejada en los perfiles profesionales (García-Ruiz et al., 2010).

Conclusiones

Estudiantes y docentes concuerdan en que es necesaria la evaluación del actual plan de estudios de la Licenciatura en Nutrición y perciben que, entre los contenidos curriculares ausentes en él, nutrición infantil es el más importante, seguido de técnica dietética y nutrición deportiva.

Es interesante destacar que ambos grupos creen necesario acercar al alumno en los primeros años contenidos propios de la nutrición; además, los estudiantes solicitan más instancias de práctica desde el inicio de la carrera.

Los puntos principales en los que divergen son, en primer lugar, la adecuación de la metodología de enseñanza utilizada por los docentes y la estimulación de estos a participar y reflexionar, valoradas negativamente por estudiantes y positivamente por el cuerpo docente.

Otro punto en el que las percepciones son discrepantes es que para el alumnado la carrera no responde al entorno socioprofesional, económico y político, y tampoco es coherente con las necesidades actuales del licenciado en Nutrición, lo que no coincide con la percepción de los docentes. En referencia al perfil demandado por el alumnado, ambos actores perciben que sería esencial la inclusión de materias humanísticas y sociales. Además, los estudiantes expresan y hacen visible una cantidad de contenidos que quedan por fuera del plan y que consideran fundamentales.

Se considera preponderante continuar realizando investigaciones en esta línea de estudio para, por un lado, dar respuesta a los múltiples interrogantes que aún quedan por responder,

como, por ejemplo, si los estudiantes son conscientes de las percepciones de los docentes, y viceversa. Y, por otro lado, para tener en cuenta otras variables en función de la necesidad de ofrecer un plan de estudios actualizado y coherente con el contexto en el que se desempeñará el futuro profesional.

Referencias bibliográficas

- Alemañy Pérez, E., Alemañy Díaz-Perera, C., Díaz-Perera Fernández, G., y Ramírez Ramírez, H. (2014). Percepción de estudiantes sobre el proceso docente educativo. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 13(6), 960-972. Recuperado de <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/491/431>
- Álvarez, R. A., y Díaz, M. J. F. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: Validación de una escala. *Revista Educación*, 28(2), 145-166. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028208.pdf>
- Andreatta, M. M. (2013). La alimentación y sus vínculos con la salud desde la teoría de las representaciones sociales. *Diaeta*, 31(142), 42-49. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/4493>
- Arnaz, J. A. (2009). *La planeación curricular* (2.ª ed.). México: Trillas. 74 pp.
- Asún Inostroza, R., Zúñiga Rivas, C., Ayala Reyes, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: Confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, 38, 277-304. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n38/art08.pdf>
- Caillon, A. (2006). La formación universitaria de posgrado en Salud Pública: Determinación curricular y formación efectiva en los programas de diploma, especialización y maestría en Salud Pública en la Argentina. *Revista de Salud Pública*, 10(1), 12-21. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RSD/issue/view/646>
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Revista Itinerarios educativos*, 9. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/vbaraldi,+6536-17888-1-CE.pdf>
- Crocker-Sagastume, R., Hunot-Alexander, C., Moreno-Gaspar, L. E., y cols. (2012). Epistemologías y paradigmas de los campos disciplinares de la nutrición y los alimentos en la formación de nutriólogos: Análisis y propuestas para el desarrollo curricular. *Revista de Educación y Desarrollo*, 21, 49-57. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Crocker.pdf
- De Alba, A. (1996). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 145 pp.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad* (1.ª ed.). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 217 pp.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005
- Federación Latinoamericana de Terapia Nutricional y Nutrición Clínica y Metabolismo. (2012). *Documento de consenso de funciones y competencias del nutricionista clínico: Revisión de diferentes posiciones de sociedades científicas latinoamericanas*. Recuperado de <https://www.slan.org.ve/wp-content/uploads/Consenso-de-Funciones-de-l-Nutricionista-Clinico-2012.pdf>
- García-Ruiz, R., Guerra Liaño, S., González Fernández, N., y Álvarez Arregui, E. (2010). *Estudio exploratorio de las percepciones del profesorado universitario respecto a la gestión de la docencia*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70617175007.pdf>
- Giménez Gonzales, A., Terriquez Carillo B., Robles Zapata, F.J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 3(6).
- González Maura, V., y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González Rodríguez, R., y Cardentey García, J. (2015). Percepción de estudiantes de medicina sobre el desempeño del profesor en el escenario docente. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 14(6), 855-862.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Hellriegel, D., y Slocum, J. (2009). *Comportamiento organizacional*. México: International Thomson Editores.
- Martínez Lobatos, L., y Loera Martínez B. (2018). Plan de estudios modular en la formación médica de la Universidad Xochicalco en Mexicali, Baja California, México. *Educación Médica*, 357, 1-6.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Resolución ministerial 0752/2004: Proyecto de creación de la carrera de Licenciatura en Nutrición*. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- Molina Ruiz, E., Iranzo García, P., López López, M. C., y Molina Merlo, M. A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.

- Ospina Rave, B. E., Sandoval, J. J., Aristizábal Botero, C. A., et al. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14-29.
- Paulini, R., y Dezar, G. (2016). Licenciatura en Nutrición de la Universidad Nacional del Litoral: La mirada de sus graduados recientes. *Revista Aula Universitaria*, 18, 114-126.
- Pertuz-Cruz, S. L. (2014). Concepciones curriculares del Programa de Nutrición y Dietética en la Universidad Nacional de Colombia (1965-2013). *Revista de la Facultad de Medicina*, 62(1), 1-13. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277637217_Concepciones_curriculares_del_Programa_de_Nutricion_y_Dietetica_en_la_Universidad_Nacional_de_Colombia_1965-2013
- Roldán Santamaría, L. M. (2005). Educación: Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Educación*, 29(001). Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44029111.pdf>
- Sarmiento, P., y Tovar, M. C. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4), 54-63.
- Tejedor Tejedor, J. F., y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2006). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Universidad Autónoma de Chiriquí. (2011). *Modelo educativo y curricular*. Recuperado de <https://www.unachi.ac.pa> › descargas › curriculum
- Vergara León, M. J. (2012). *Percepción de docentes y estudiantes sobre el currículo de estudios de una universidad privada de Lima*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. 67 pp.
- Wanden-Berghe, C., Martínez de Victoria, E., Sanz Valero, J., et al. (2010). La formación en nutrición en Iberoamérica. *Nutrición Hospitalaria*, 25(Supl. 3), 80-86. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/267816935_La_formacion_en_nutricion_en_Iberoamerica
- Zapata Vasco, J. J. (2008). La educación universitaria y la formación humanística: Un reto por construir. *Uni-pluri/versidad*, 8(3), 85-94.

Anexo 1

Tabla A1: Porcentajes de las respuestas elegidas por los alumnos según escala Likert

Sobre el plan de estudios y desarrollo curricular	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
1. ¿Recibió información veraz acerca del plan de estudios de la LN que cursa actualmente?	5,05	33,33	52,53	7,07	2,02
2. ¿La secuencia de asignaturas establecidas en su plan de estudios es la adecuada a sus condiciones y necesidades como estudiante?	1,01	35,35	51,52	10,10	2,02
3. ¿Considera usted que existe una adecuada distribución de la cantidad de asignaturas por cuatrimestre?	20,20	50,51	23,23	5,05	1,01
4. ¿Conoce el perfil de la carrera?	27,27	53,54	15,15	1,01	3,03
Sobre el plan de estudios y desarrollo curricular	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
5. ¿Existen en las diferentes asignaturas de la carrera que cursó y que cursa actualmente contenidos desactualizados?	11,11	22,22	51,52	5,05	10,10
6. ¿Existen en las diferentes asignaturas de la carrera que cursó y que cursa actualmente contenidos superpuestos (contenidos que se repiten en diversas asignaturas)?	36,36	50,51	13,13	0,00	0,00

7. ¿Considera adecuada la carga horaria de las asignaturas del plan de estudios?	5,05	43,43	43,43	7,07	1,01
8. ¿El plan de estudios integra el conocimiento científico, tecnológico y las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión?	4,04	42,42	44,44	9,09	0,00
9. ¿El plan de estudios prevé la formación científica, humanista, cultural, tecnológica y ciudadana del futuro profesional?	3,03	48,48	41,41	7,07	0,00
10. ¿El plan de estudios es coherente con las necesidades actuales del licenciado en Nutrición?	2,02	37,37	49,49	8,08	3,03
11. En los espacios curriculares cursados, ¿se integran la docencia, la investigación y la extensión para el logro de los objetivos del plan de estudios?	5,05	36,36	41,41	14,14	3,03
12. ¿El plan de estudios es coherente con la misión, visión, fines y funciones de la Universidad?	3,03	51,52	30,30	5,05	10,10
Sobre el plan de estudios y desarrollo curricular	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
13. ¿Considera que son escasos los espacios curriculares que involucran contenidos relacionados con investigación y desarrollo?	18,18	27,27	36,36	13,13	5,05
14. ¿Considera que son escasos los espacios curriculares que involucran contenidos relacionados con clínica y asesoría nutricional?	27,27	36,36	24,24	10,10	2,02
15. ¿Considera que son escasos los espacios curriculares que involucran contenidos relacionados con educación y comunicación?	14,14	41,41	28,28	11,11	5,05
Sobre los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
16. ¿Se siente usted satisfecho con la formación académica que recibe en la carrera que cursa actualmente?	11,11	58,59	29,29	1,01	0,00
17. ¿Está satisfecho con la metodología de enseñanza utilizada por los profesores de la carrera?	4,04	43,43	51,52	1,01	0,00
18. ¿Considera que cuentan con los recursos didácticos apropiados para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje tales como libros, tesis, bases de datos, medios audiovisuales, entre otros?	13,13	45,45	37,37	4,04	0,00
19. ¿Considera que se estimula y provoca la participación, el diálogo, la reflexión y el debate en las diferentes asignaturas?	8,08	38,38	45,45	8,08	0,00

Factor de desarrollo curricular: dimensión externa	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
20. ¿Cree usted que la carrera responde a las necesidades de desarrollo del entorno socioprofesional, económico y político del país?	8,08	36,36	49,49	3,03	3,03
Factor de desarrollo curricular: dimensión interna	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
21. ¿El plan de estudios de la carrera incorpora la visión interdisciplinaria?	7,07	43,43	45,45	1,01	3,03
22. ¿Considera necesaria la evaluación del plan de estudios de la carrera?	77,78	19,19	0,00	1,01	2,02
Factor de desarrollo curricular: dimensión administrativa	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
23. ¿Cree usted que la LN cuenta con el número adecuado de docentes para todas las asignaturas del plan de estudios?	21,21	59,60	13,13	2,02	4,04
24. ¿Cree usted que los estudiantes tienen acceso a suficientes y renovadas fuentes de información?	17,17	41,41	36,36	4,04	1,01
25. ¿Considera usted que la carrera cuenta con la infraestructura básica (aulas, equipos, recursos didácticos, bibliográficos, entre otros) para la implementación de los diferentes cursos?	7,07	35,35	45,45	12,12	0,00

Nota: EGM (en gran medida), EBM (en buena medida), EPM (en poca medida), ENM (en ninguna medida), LD (lo desconozco).

Anexo 2

Tabla A2: Porcentajes de las respuestas elegidas por docentes según escala Likert

Sobre el plan de estudios y desarrollo curricular	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
1. ¿Cree que los alumnos reciben información veraz acerca del plan de estudios de la LN?	50,00	18,75	0,00	0,00	31,25
2. ¿La secuencia de asignaturas establecidas en el plan de estudios es la adecuada a las condiciones y necesidades de los estudiantes?	12,50	56,25	31,25	0,00	0,00

3. ¿Considera usted que existe una adecuada distribución de la cantidad de asignaturas por cuatrimestre?	12,50	43,75	37,50	0,00	6,25
4. ¿El balance entre la teoría y la práctica contribuye al perfil profesional propuesto?	12,50	37,50	37,50	0,00	12,50
5. ¿Existen en las diferentes asignaturas de la carrera contenidos desactualizados?	0,00	12,50	12,50	18,75	56,25
6. ¿Existen en las diferentes asignaturas de la carrera contenidos superpuestos (contenidos que se repiten en diversas asignaturas)?	6,25	12,50	43,75	0,00	37,50
7. ¿Considera adecuada la carga horaria de las asignaturas del plan de estudios?	18,75	37,50	37,50	0,00	6,25
Sobre el plan de estudios y desarrollo curricular	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
8. ¿El plan de estudios integra el conocimiento científico, tecnológico y las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión?	12,50	56,25	18,75	0,00	12,50
9. ¿El plan de estudios prevé la formación científica, humanista, cultural, tecnológica y ciudadana del futuro profesional?	25,00	37,50	31,25	0,00	6,25
10. ¿El plan de estudios es coherente con las necesidades actuales del licenciado en Nutrición?	6,25	62,50	18,75	0,00	12,50
11. En los espacios curriculares, ¿se integran la docencia, la investigación y la extensión para el logro de los objetivos del plan de estudios?	18,75	31,25	37,50	6,25	6,25
12. ¿El plan de estudio es coherente con la misión, visión, fines y funciones de la Universidad?	6,25	62,50	18,75	0,00	12,50
13. ¿Considera que son escasos los espacios curriculares que involucran contenidos relacionados con investigación y desarrollo?	6,25	25,00	43,75	12,50	12,50

14. ¿Considera que son escasos los espacios curriculares que involucran contenidos relacionados con clínica y asesoría nutricional?	6,25	25,00	31,25	18,75	18,75
---	------	-------	-------	-------	-------

15. ¿Considera que son escasos los espacios curriculares que involucran contenidos relacionados con la educación y comunicación?	12,50	31,25	43,75	6,25	6,25
--	-------	-------	-------	------	------

Sobre los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje

EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
------	------	------	------	-----

16. Con respecto a la metodología de enseñanza utilizada como profesor, ¿está satisfecho?	25,00	68,75	6,25	0,00	0,00
---	-------	-------	------	------	------

Sobre los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje

EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
------	------	------	------	-----

17. ¿Considera que cuenta con los recursos didácticos apropiados para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje tales como libros, tesis, bases de datos, medios audiovisuales, entre otros?	37,50	50,00	12,50	0,00	0,00
--	-------	-------	-------	------	------

18. ¿Considera que se estimulan y provocan la participación, el diálogo, la reflexión y el debate en su asignatura?	68,75	31,25	0,00	0,00	0,00
---	-------	-------	------	------	------

Factor de desarrollo curricular: dimensión externa

EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
------	------	------	------	-----

19. ¿Cree usted que la carrera responde a las necesidades de desarrollo del entorno socioprofesional, económico y político del país?	12,50	56,25	25,00	0,00	6,25
--	-------	-------	-------	------	------

Factor de desarrollo curricular: dimensión interna

EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
------	------	------	------	-----

20. ¿El plan de estudios de la carrera incorpora la visión interdisciplinaria?	6,25	25,00	62,50	0,00	6,25
--	------	-------	-------	------	------

21. ¿Considera necesaria la evaluación del plan de estudios de la carrera?	68,75	18,75	0,00	0,00	12,50
--	-------	-------	------	------	-------

Factor de desarrollo curricular: dimensión administrativa	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
22. ¿Cree usted que la LN cuenta con el número adecuado de docentes para todas las asignaturas del plan de estudios?	12,50	25,00	31,25	18,75	12,50
23. ¿Cree usted que los estudiantes tienen acceso a suficientes y renovadas fuentes de información?	43,75	87,50	12,50	0,00	6,25
Factor de desarrollo curricular: dimensión administrativa	EGM%	EBM%	EPM%	ENM%	LD%
24. ¿Considera usted que la carrera cuenta con la infraestructura básica (aulas, equipos, recursos didácticos, bibliográficos, entre otros) para la implementación de los diferentes cursos?	18,75	31,25	37,50	0,00	12,50

Nota: EGM (en gran medida), EBM (en buena medida), EPM (en poca medida), ENM (en ninguna medida), LD (lo desconozco).

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.



Acciones de internacionalización de docentes. Estudio de caso en la educación superior ecuatoriana¹

Actions for the internationalization of teachers. Case study in Ecuadorian Higher Education

Ações para a internacionalização dos professores. Estudo de caso no ensino superior equatoriano

Julio Zurita Altamirano.
ORCID: 0000-0003-0591-7371¹

Judith Pinos Montenegro.
ORCID: 0000-0003-3478-2082²

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato.
Contacto: jzurita@pucesa.edu.ec

² Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato.
Contacto: jpinos@pucesa.edu.ec

Recibido: 15-11-23
Aceptado: 23-05-24

Resumen

El presente documento reflexiona sobre la internacionalización en el ámbito de la docencia universitaria. La literatura existente sostiene que las labores de internacionalización desarrollan competencias interculturales que capacitan a los miembros de las comunidades universitarias para desempeñarse en el mundo globalizado. Debido a la naturaleza de este trabajo, constituye un estudio de caso que analiza la experiencia de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato (PUCESA). En cuanto a su alcance, esta investigación tiene un carácter exploratorio. Respecto al tipo de datos que recoge, conserva un enfoque mixto. Para el relevamiento de la información combina las técnicas de análisis descriptivo y documental. El período de análisis cubre seis semestres, que corresponden a los años 2019 (prepandemia), 2020 a marzo 2022 (pandemia) y 2023 (pospandemia). Entre los principales hallazgos se concluye que los entornos de confinamiento permitieron el uso intensivo de la virtualidad y la relación internacional entre universidades en el componente docencia. Sin embargo, la relación PUCESA se concentra en el círculo sur-sur y con aquellas cercanas a la identidad católica.

Palabras clave: educación superior, internacionalización, docentes.

Abstract

This document reflects on internationalization in the field of university teaching. The existing literature maintains that internationalization efforts develop intercultural competencies that enable members of university communities to function in the globalized world. Due to the nature of the work, this is a case study which analyzes the experience of the Pontificia Universidad Católica del Ecuador, at its Ambato Campus (PUCESA). In terms of its scope, this research is exploratory. Regarding the type of data it collects, it retains a mixed approach. To collect the information, it combines the techniques of descriptive and documentary analysis. The analysis period covers six semesters, corresponding to the years 2019 (pre-pandemic), 2020 to March 2022 (pandemic) and 2023 (post-pandemic). Among the main findings, it is concluded that the confinement environments allowed the intensive use of virtuality and the international relationship between universities in the teaching component. However, the PUCESA relationship is concentrated in the south-south circle and with those close to Catholic identity.

Keywords: higher education, internationalization, professor.

Resumo

Este documento reflete sobre a internacionalização no campo da docência universitária. A literatura existente sustenta que os esforços de internacionalização desenvolvem competências interculturais que capacitam os membros das comunidades universitárias a funcionar no mundo globalizado. Devido à natureza do trabalho, este é um estudo de caso que analisa a experiência da Pontificia Universidade Católica do Equador, em seu Campus de Ambato (PUCESA). Em termos de abrangência, esta pesquisa é de natureza exploratória. Quanto ao tipo de dados que recolhe, mantém uma abordagem mista. Para a coleta das informações, combina as técnicas de análise descritiva e documental. O período de análise abrange seis semestres, correspondentes aos anos de 2019 (pré-pandemia), 2020 a março de 2022 (pandemia) e 2023 (pós-pandemia). Entre os principais achados, conclui-se que os ambientes de confinamento permitiram o uso intensivo da virtualidade e a relação internacional entre universidades, no componente de ensino. No entanto, a relação da PUCESA está concentrada no círculo sul-sul e com aqueles próximos da identidade católica.

Palavras-chave: ensino superior, internacionalização, professores.

Introducción

Este documento compara la labor de internacionalización de docentes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato (PUCESA). El trabajo cubre tres momentos. El primero es el período prepandemia, que explora los ciclos académicos comprendidos entre 2019 y febrero de 2020. El segundo comprende el período de pandemia, de marzo de 2020 a febrero de 2022. Y el tercero es el período pospandemia que cubre de marzo de 2022 a diciembre de 2022.

La investigación se concentra en la pregunta *¿Cómo se desarrolló la labor de internacionalización en docencia?* De ella se derivan tres interrogantes. El primero, qué áreas de conocimientos desarrollaron acciones de internacionalización en docencia. El segundo, qué perfiles de investigación tienen los docentes que realizaron acciones de internacionalización en docencia. El tercero, con qué universidades y

áreas geográficas se desarrolla la relación.

Las labores de internacionalización son consustanciales a las universidades, pero, como afirman Zhou y Alam (2024), en el contexto de la globalización estas cobran mayor importancia para la cualificación de dichas instituciones; la internacionalización debería ser parte de la planeación universitaria (Guido Guido y Guzmán Aguilar, 2012). Existen diversas definiciones de internacionalización; así, López Morales (2020) señala que al menos hay 26. Sin embargo, todas confluyen en que lo único común es la relación que una universidad establece con una instancia diferente del país de origen de esa institución. Los estudios de Bahna (2018) resaltan que las experiencias internacionales fortalecen las habilidades interculturales de los miembros de la comunidad universitaria.

En este documento se emplea el concepto *internacionalización universitaria* como un proceso transversal,

potenciador de las acciones de investigación, docencia y vinculación, en alianza con otras instituciones de educación superior. En las labores de investigación y difusión, el intercambio se expresa en las publicaciones científicas y los eventos académicos, mientras que en la docencia —para la realidad ecuatoriana— es relativamente reciente y tiene complejidades, como el traslado de profesionales y la organización de itinerarios que se concretan en acciones en las que un docente universitario dicta clases en una institución de otro país. Sin embargo, en las universidades ecuatorianas, un docente tiene varias funciones que realizar, entre esas están la enseñanza, la investigación y la vinculación con la comunidad. Aquellas acciones se informan mediante la producción científica, las ponencias, los congresos y los reportes cotidianos y son un vínculo con otros docentes.

La internacionalización es una práctica tradicional en las academias occidentales, como lo refieren Nao et

al. (2024) y Valiente Sandó y Labranda Cisneros (2021). En años recientes, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París (Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998), así como los encuentros regionales realizados en Cuba (UNESCO, 1996), Colombia (UNESCO, 2008) y Argentina (UNESCO y Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2018), reafirman que los procesos de cooperación internacional entre universidades “propiciarán la circulación y apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países” (p. 14). En ese sentido, se hipotetiza que las instituciones de educación superior (IES) entregan sus conocimientos a otras entidades, aspecto que requiere ser identificado y objetivado para dimensionar si tal propósito es viable o solo se reduce a relaciones de conocimiento intercultural. De ahí surgió el interrogante ¿En qué áreas de conocimientos desarrollaron “acciones de internacionalización en docencia”?

Las universidades no son iguales unas a otras, difieren por infraestructura, recursos e incluso por los vínculos que se expresan en redes de cooperación (Avenali, Daraio, Di Leo, & Wolszczak-Derlacz, 2024), y para compararlas a nivel mundial existen los llamados *rankings* universitarios; estos, como dice Buitrago-Reyes (2022), “utilizan indicadores, con los que buscan calificar a dichas instituciones según su efectividad en la búsqueda de nuevos conocimientos” (p. 2). Aunque existen muchos *rankings*, el más prestigioso es el *ranking* de Shanghái, en cuyo portal es posible identificar que las mejores universidades están ubicadas en países con economías desarrolladas (Luque-Martínez, 2023). Por lo tanto, es importante analizar en qué áreas geográficas

y con qué universidades se concreta la labor de internacionalización en docencia.

Si la labor de internacionalización se produce “sur-sur”, es más fácil el intercambio. La cercanía de códigos culturales, situación de desarrollo y contextos puede constituir un importante punto, sobre todo si el idioma favorece las acciones, particularmente en docencia. Sin embargo, la brecha de recursos económicos, tecnológicos y de producción de conocimiento que diferencia a las universidades en el *ranking* mundial también existe en las universidades de países como los que están en el área sur del mundo (Luque-Martínez, 2023). Por eso, en el *ranking* de Shanghái (hasta 2021) estuvieron presentes universidades de México, Argentina, Brasil y Chile; para este trabajo se empleará hasta el registro de 2021. En el año 2022, Colombia ingresa en el *ranking* de Shanghái con dos universidades, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Los Andes.

Entre las brechas de calidad se encuentra el cuerpo docente. Por ejemplo, en el *ranking* de Shanghái y en otros se mide la calidad de los docentes; en ese indicador es relevante que el cuerpo docente tenga el grado doctoral o posdoctoral. En tal sentido, ese criterio es útil para la presente investigación, porque de él se deriva el interrogante que analiza el perfil profesional de quienes hicieron acciones de docencia internacional.

En función de lo expresado en los dos párrafos anteriores, resulta necesario identificar el lugar que ocupan en el *ranking* mundial y el área geográfica de la que provienen las universidades con las que la PUCESA realizó actividades de docencia. Para ello se usará el *ranking* de Shanghái, que, como señalan Gómez-Marcos y Galindo (2022), de todos los *rankings* existentes es el que cuenta con mayor aceptación en la comunidad académica mundial:

En el año 2003 se publica por primera vez el *Shanghái Jiao Tong Academic Ranking of World Universities* (ARWU), producido por el *Center for World-Class Universities* de la Universidad Jiao Tong (China) y conocido popularmente como *ranking* de Shanghái. Aunque inicialmente se crea con el objetivo de conocer el posicionamiento de las instituciones chinas en el mundo, se ha convertido en un referente básico a nivel mundial. (p. 3)

En un proceso de intercambio, las universidades con mejor posición en un *ranking* concentran recursos (Avenali et al., 2024), están en condiciones de alimentar con sus conocimientos y experiencias a aquellas de menor desempeño y calidad. La calidad en docencia en el *ranking* de Shanghái representa el 10% de la acreditación y esta se determina por el número de miembros de la comunidad académica que han obtenido grado de doctor y galardones como un premio Nobel o una medalla Fields. Para esta investigación esto resulta un dato importante a fin de identificar el perfil del cuerpo docente que realizó actividad de internacionalización con la PUCESA, pues, como menciona Jara (2017), es necesario identificar el desempeño del docente universitario.

Las labores de internacionalización contemplan la movilidad docente física; sin embargo, producto de la emergencia sanitaria ocasionada por la presencia de covid-19, desde el 16 de marzo de 2020 la educación superior ecuatoriana migró a entornos virtuales, situación que duró hasta marzo de 2022. Dicho cambio puso en ejecución procesos educativos alternativos, como el intercambio telemático que facilitó la participación de docentes (en las aulas) de diversos confines del planeta (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2020); en el entorno marcado por la pandemia, esta estrategia cobró un nombre y se la llamó *internacionalización en casa*. Al respecto,

varios documentos (He et al., 2024; Libertori et al., 2021; Nigra, 2020; Villavicencio, 2019) identifican que las universidades intensifican las modalidades educativas virtuales y con ellas el intercambio internacional.

Este informe analiza el caso de la PUCESA, la que, por su carácter religioso católico, es miembro de redes académicas que comparten la identidad católica. Sin embargo, la organización católica no es única, sino que tiene diferentes congregaciones; en el caso de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, su identidad es católica ignaciana. Las universidades ignacianas comparten un paradigma pedagógico fundado en las ideas de Ignacio de Loyola y en América Latina se agrupan en la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).

La PUCESA es parte de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), está localizada en la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua, un lugar estratégico que conecta todas las áreas geográficas del Ecuador continental. Adicionalmente, en territorio tungurahense se asientan cuatro pueblos indígenas y confluye una gran diversidad cultural. La PUCESA tiene una oferta académica dividida en siete programas: grado, posgrado, tecnologías, educación continua, formación teológica y centro de educación virtual. En el año 2019 contó con 106 docentes.

La PUCESA define la labor de docencia internacional mediante nueve ítems. De esos, cuatro mecanismos son de docencia directa, el primero es una charla y los otros tres son modalidades de clase denominadas clase

espejo, inmersión dual (IDV) y colaboración virtual internacional para el aprendizaje (Collaborative Online International Learning-COIL). Adicionalmente, cinco ítems registran acciones de fortalecimiento docente e incluyen estudios internacionales de posgrado (cursos, certificaciones, diplomados, especializaciones, maestría, doctorado u otros), como también labores de ponentes o conferencistas en eventos internacionales.

Este artículo se concentra en responder a la pregunta *¿Cómo desarrollaron las labores de internacionalización los docentes universitarios antes, durante y después de la pandemia de covid-19?*

Metodología

Debido a la naturaleza del trabajo, este constituye un estudio de caso que analiza la experiencia de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato (PUCESA); es una institución de educación superior que atiende a la población que confluye en la sierra central del Ecuador. El universo de estudio lo conformaban 125 docentes, de los cuales 106 cuentan con dedicación a tiempo completo, se hallan en relación de dependencia laboral y atendieron a 1.362 estudiantes.² Ya que el universo de docentes varía semestre a semestre e incluso dentro de un semestre, se decide tomar una muestra exclusivamente sobre el total de docentes con dedicación exclusiva y dependencia laboral que realizan labores de internacionalización y reportan a la Oficina de Internacionalización.

De ahí que la población analizada cubre 106 docentes (con corte a marzo de 2022). De esos, 94 docentes trabajan a tiempo completo con dedicación exclusiva y 12 a medio tiempo.³ De esos 106 docentes, 62 son hombres (58%) y 44 son mujeres (42%); la sede no tiene docentes de grupos étnicos locales,⁴ pero sí posee en su planta profesional docentes extranjeros (dos personas de nacionalidad cubana con grado doctoral y una persona con nacionalidad española con grado de maestría). De los 106, siete ostentan nivel doctoral (información con corte a diciembre de 2022), es decir, 99 de esta muestra solo cuentan con estudios de maestría.

En cuanto al alcance, esta investigación tiene un carácter exploratorio y es la primera de este tipo que se realiza en la PUCE. Al respecto, es necesario aclarar que, aunque hayan existido labores de internacionalización durante toda la vida institucional, solo desde fines del año 2018 la PUCESA posee una estructura técnico-administrativa que registra e impulsa dicha actividad. Respecto al tipo de datos que recoge, este estudio responde a un enfoque mixto cuali-cuanti, de tipo anidado (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010) (Hernández Sampieri et al.). La parte cualitativa se concentra en el análisis documental de los archivos disponibles en la universidad, mientras que el componente cuantitativo analiza, codifica y construye análisis estadísticos descriptivos para observar cómo se presenta en esta sede el fenómeno de internacionalización. El período de análisis cubre cuatro años, que corres-

2 <https://www.pucesa.edu.ec/wp-content/uploads/2022/04/5-Informe-RC-Sede-Ambato-2021.pdf>

3 El número actual de docentes es 107 (año 2024). El número de docentes entre los años 2019 y 2021 fue 106 y corresponde al total de docentes titulares que están obligados a reportar acciones de internacionalización.

4 Ecuador reconoce como grupos étnicos locales a 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas, pueblos afroecuatorianos y montubios.

ponden a 2019 (prepandemia), 2020 a marzo de 2022 (pandemia) y 2023 (pospandemia).

Las variables de análisis

Se analizan el tipo de actividad de internacionalización, el perfil del docente (entrante o saliente) y la institución contraparte de intercambio internacional (ubicación en el ranking de Shanghái y área geográfica). Por lo expuesto, se considerará relevante para la docencia el intercambio que se realiza con un docente internacional que posee título de posdoctorado o doctoral (CP) que pertenece a una universidad registrada en el ranking de

Shanghái (RS) y que en el desempeño de la docencia internacional fue calificado como bueno por el grupo (CR).

Resultados

La presentación de resultados se organiza para responder a la pregunta central de investigación: *¿Cómo se desarrolló la labor de internacionalización?* Primero se presenta la caracterización de las labores de internacionalización, cuántas se dieron por año, quiénes participaron y qué tipo de intervención realizaron. En segundo lugar, se identifican los perfiles entrantes y salientes de los docentes que hacen

labor internacional. En tercer lugar, se identifica con qué universidades y áreas geográficas se estableció la relación.

I. Caracterización de las actividades internacionalización de docentes

Las labores de internacionalización fomentan vínculos e intercambios entre entidades de diversos países. Al respecto, la tabla 1 evidencia un crecimiento de las actividades de internacionalización; si se toma como inicio el año 2019 y como fin el reporte del año 2022, se observa un crecimiento de las actividades.

Tabla 1: Actividades de internacionalización por año

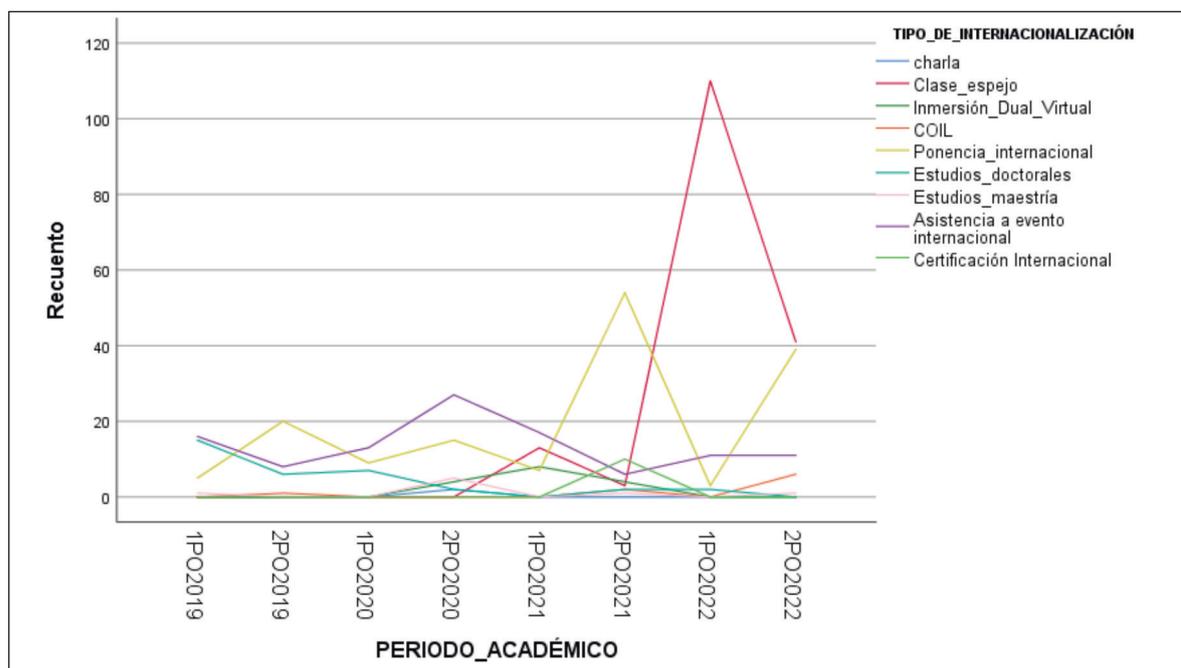
Año	Hombres			Mujeres			Total
	Saliente	Entrante	Subtotal	Saliente	Entrante	Subtotal	
2019	31	12	43	26	3	29	72
2020	40	28	68	10	6	16	84
2021	46	33	79	27	21	48	127
2022	61	67	128	46	50	96	224
Total	178	140	318	109	80	189	507

Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales. Elaboración propia.

En cuanto a la variable género, fueron más los hombres que realizaron actividades de internacionalización, mientras que las mujeres cubrieron el 21,41% de las acciones; es necesario que se realice una segunda investigación para indagar por qué las docentes participan menos en las labores de internacionalización; algunos aspectos como la brecha de género, la

inequidad en ingresos salariales, múltiples tareas (incluidas las domésticas) y posiciones de liderazgo deben analizarse para establecer si hay variables concomitantes con este fenómeno de menor participación de las mujeres en labores de internacionalización. Producto de la pandemia, en Ecuador, desde fines de marzo de 2020, el Estado determinó el confinamiento

de la población y el desarrollo de las actividades educativas de forma telemática. En el caso de la PUCESA, todo el proceso se realizó a través de las plataformas Moodle y Microsoft Teams. En el año 2021 continuó la misma dinámica y se retornó a labores educativas presenciales en abril de 2022.

Figura 1: Actividades de internacionalización y período académico

Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales. Elaboración propia.

La figura 1 permite observar la dinámica de las actividades de internacionalización, detalladas en semestres. Ahí se detecta un crecimiento importante de la labor de internacionalización en el período de confinamiento (particularmente en la modalidad *cla-*

se espejo), pero al retorno a la presencialidad (abril de 2022) las actividades declinan, aspecto que debe analizarse en una nueva indagación para detectar las causas de este fenómeno. Aunque los datos permiten observar que el retorno a las labores presenciales

cambió la dinámica de trabajo, aquello implicó inversión de más tiempo en traslado a los lugares de trabajo y la implementación de medidas administrativas, tanto para el cuerpo docente nacional como para las universidades internacionales.

Tabla 2: Tipos de actividades de internacionalización

TIPO		AÑO DE GESTIÓN				Total
		2019	2020	2021	2022	
Charla	Docencia	0	2	0	0	2
Clase espejo		0	0	16	151	167
Inmersión dual virtual		0	4	12	0	16
COIL		1	0	2	6	9
Ponencia internacional	Difusión	25	24	61	42	152
Estudios doctorales	Capacitación	21	9	2	2	34
Estudios de maestría		1	5	1	1	8
Asistencia a evento internacional		24	40	23	22	109
Certificación internacional		0	0	10	0	10
Total		72	84	127	224	507

Notas: 1) Exposición breve sobre un contenido. 2) Docentes intercambian roles en clases similares. 3) Dos docentes comparten una clase e intercambian con sus estudiantes. 4) Es una cooperación en docencia que dura más de una clase y cubre todo el ciclo de planificación, impartición y evaluación del proceso. 5) Exposición en el marco de un congreso científico o afines. 6) Docentes que cursan estudios doctorales en países extranjeros. 7) Docentes que cursan estudios de maestría en países extranjeros. 8) Asistencia a congreso o jornada. 9) Capacitación que obtienen una certificación.

Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales. Elaboración propia.

Son nueve tipos de actividades de internacionalización que pueden clasificarse en labores de docencia, difusión y fortalecimiento de competencias (tabla 2). En lo referente a la docencia, se encuentran la ejecución de charlas, clases espejo, inmersión dual virtual y cooperación en línea para el aprendizaje (COIL, por sus siglas en

inglés). De esas, las clases espejo fueron las más numerosas; cabe señalar que estas se ejecutan en modalidad de virtualidad, lo que facilita la colaboración y el intercambio a pesar de la distancia; de ahí que los años en que se evidencia mayor número corresponden a los períodos de pandemia y pospandemia. En cuanto a las labo-

res de difusión científica, las ponencias del año 2021 fueron las que se presentaron en mayor cantidad, mostrándose un declive en el año 2022. Otro aspecto que tiene importante aceptación es la asistencia a cursos y eventos de capacitación; el año de mayor actividad fue el año 2020.

Tabla 3: Área de conocimiento y tipos de actividades de internacionalización

Área de conocimiento	Tipo de internacionalización en la PUCESA									
	Charla	Clase espejo	Inmersión dual virtual	COIL	Ponencia internacional	Estudios doctorales	Estudios de maestría	Asistencia a evento internacional	Certificación Internacional	Total
Administración de Empresas	0	67	9	3	47	12	1	39	0	178
Psicología	2	46	0	0	27	10	2	10	0	97
Derecho	0	21	1	0	15	9	2	18	0	66
Ingeniería	0	20	4	0	34	2	2	35	10	107
Ciencias de la Salud	0	1	0	0	2	0	0	2	0	5
Centro de Idiomas	0	1	1	6	5	0	0	5	0	18
Posgrado	0	6	0	0	16	1	1	0	0	24
Ética y Pastoral Católica	0	5	0	0	6	0	0	0	0	11
Total	2	167	15	9	152	34	8	109	10	506

Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales. Elaboración propia.

En cuanto al grado de incidencia, se encontró que el área Administración de Empresas es la instancia académica con mayor dinamismo, seguida de Ingeniería y Psicología. Mientras que Ciencias de la Salud tiene una participación marginal, principalmente porque es una facultad de reciente creación. El área Religión y Ética cuenta con apenas dos docentes, lo que ex-

plica el número mínimo de actividades de internacionalización (tabla 3).

II. Participación del cuerpo docente

Inmiscuirse en una labor internacional implica inversión de tiempo en generación de conocimiento, con-

tacto con la contraparte, planeación de la actividad, ejecución y cierre. De los 106 docentes, se detecta que aproximadamente 17 no ejecutaron ninguna labor de internacionalización entre los años 2019 y 2022. Queda por identificar cada caso y analizar los factores que incidieron en dicho comportamiento.

Tabla 4: Participación del cuerpo docente en labores de internacionalización

		Estadísticos				
		Docentes	2019	2020	2021	2022
N	Válido	106	89	89	89	89
	Perdidos	0	17	17	17	17
Media			,64	,56	,82	1,20
Mediana			,00	,00	,00	1,00
Moda			0	0	0	1
Desviación			,787	1,365	1,497	1,324
Varianza			,619	1,863	2,240	1,754
Mínimo			0	0	0	0
Máximo			3	10	8	7

Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales. Elaboración propia.

La tabla 4 descubre que la actividad de internacionalización crece y en el año 2022 tiene una media de 1,20 actividades por docente, una mediana de 1,20 y una moda de 1, de manera que las labores de internacionalización son una tarea que está incorporada en la mayor parte del cuerpo docente de la PUCESA. Sin embargo, de los 106 docentes solo ocho participaron consecutivamente los cua-

tro años (2019 a 2022). De esas ocho personas, siete poseen doctorado y solo una posee maestría. Es decir que quienes poseen nivel doctoral participan activamente en las actividades de internacionalización.

En un intercambio internacional, el perfil de cada docente es importante pues afecta la capacidad para llevar a cabo el proceso de docencia internacional. Un buen perfil puede

ser atractivo o no para las entidades contrapartes. Aunque la variable perfil es multidimensional, un aspecto relevante es el área de conocimiento y el grado de título académico que se posee (licenciatura, maestría o doctorado) (tabla 5). Al respecto, en Ecuador no todos los miembros del cuerpo docente de las universidades cuentan con niveles doctorales. Esta particularidad puede constituir una desventaja a la hora de realizar intercambio.

Tabla 5: Perfil de docentes en internacionalización

Grado académico del cuerpo docente de internacionalización		Año de gestión				Total
		2019	2020	2021	2022	
Grado académico	Tiene maestría	27	12	36	58	133
	Estudia doctorado	29	18	9	19	75
	Posee doctorado	16	54	82	147	299
Total		72	84	127	224	507

Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales. Elaboración propia.

Como se puede observar, la PUCESA se benefició al recibir como docentes de intercambio a profesionales con título doctoral. Sin embargo, no cuen-

ta —al momento en que se realiza este informe (marzo de 2023)— con instrumentos que midan el nivel de satisfacción de las acciones de inter-

nacionalización. Adicionalmente, es necesario resaltar que los docentes de la PUCESA que poseen título doctoral (nueve personas) son activos en

labores de internacionalización (excepto un caso). De los nueve, cuatro personas realizaron actividad internacional en todos los años que cubre este estudio.

II. La geografía del intercambio internacional

La movilidad internacional es una oportunidad de intercambio y desa-

rollo de habilidades interculturales. En tal sentido, la tabla 6 permite ver que la mayor parte de los procesos de internacionalización se realizan con países de América Latina; una explicación posible es la cercanía cultural, los costos más bajos de hospedaje e inscripciones en eventos, pues la mayor parte de los procesos de intercambio son financiados por el propio cuerpo docente, particularmente en lo que se refiere a presentación de

ponencias, capacitaciones y estudios. Por su parte, las clases virtuales (charlas, inmersión dual virtual y COIL) tienen el apoyo de una estructura administrativa de la propia universidad que invierte tiempo y recursos en comprometer a pares internacionales en procesos de intercambio docente.

Tabla 6: País de intercambio

Año	América Latina													Europa							Total	
	Colombia	Perú	Venezuela	Argentina	Chile	Brasil	Uruguay	Bolivia	Cuba	Costa Rica	Panamá	El Salvador	México	USA	España	Reino Unido	Italia	Suiza	Turquía	China		Australia
2019	11	17	3	17	0	0	0	0	0	0	0	0	7	1	7	2	1	0	0	1	0	67
2020	19	11	2	9	6	2	2	2	2	0	0	0	9	4	13	0	3	0	0	0	0	84
2021	36	5	5	15	0	1	5	1	13	3	2	0	23	12	4	1	0	0	1	0	2	127
2022	85	54	3	7	8	1	2	0	7	4	2	1	37	11	4	0	0	1	0	0	0	227
	151	87	13	48	14	4	9	3	22	7	4	1	76	28	28	3	4	1	1	1	2	507

Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales. Elaboración propia.

Los intercambios con Estados Unidos de América (EUA) se concentran en las áreas de ingeniería y se realizan con contrapartes corporativas u organizaciones vinculadas al estudio de sistemas informáticos, diseño de productos o afines. Las actividades con España se relacionan con la escuela de Psicología y Jurisprudencia. Mientras que los intercambios del Centro de Idiomas se realizan con EUA y Reino Unido.

Desde 2003, en el mundo académico se cuenta con el *ranking* de Shanghái,

creado por la Universidad Jiao Tong, que, como resume Maldonado (2015):

En plano macro político, si se asume que los países más desarrollados forman parte del G-7 —o G-8, en ocasiones—, el G-20 o, más ampliamente, la OCDE, pues todos sus países miembros, en cada caso, tienen universidades en el más prestigioso, aunque cuestionable de todos los *rankings* sobre universidades. En el *ranking* del año 2014 se destacan en América Latina los mismos cuatro países que se han venido destacando en este *ranking* y en varios

otros, gracias a la calidad de varias de sus universidades. Argentina, Brasil, Chile y México representan a los países con los más destacados niveles de excelencia. (p. 3)

Es decir, un intercambio que incrementa el prestigio de las universidades debe considerar las universidades de que proviene, el perfil del docente y dónde se graduó, pues la construcción subjetiva del tema de calidad es un factor que cobra importancia en el intercambio. En la tabla 7 se analiza

el número de intercambios por área de conocimiento y la correspondencia del intercambio con universidades que se encuentren en el *ranking* de Shanghái.

Tabla 7: Calidad de la instancia de intercambio internacional en el ranking de Shanghái

Escuelas	100_mejores	101_A_200	201_A_300	301_A_400	501_A_600	601_A_700	701_A_800	801_A_900	Subtotal en ranking	No está en el ranking	Asociación profesional-técnica	Total
Administración de Empresas	0	0	3	2	2	0	1	2	10	142	26	178
Psicología	0	0	1	3	0	1	2	14	21	54	22	97
Derecho	0	1	0	3	0	1	0	0	5	53	8	66
Ingeniería	1	0	3	4	0	1	0	3	12	62	33	107
Ciencias de la Salud	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	5
Centro de Idiomas	0	0	0	1	0	0	0	0	1	11	6	18
Posgrado	0	0	0	0	0	0	0	1	1	16	7	24
Religión y ética católica	0	0	0	0	0	1	0	1	2	9	0	11
	1	1	7	13	2	4	3	21	52	352	102	506

Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales. Elaboración propia.

La PUCESA logró durante estos cuatro años 52 intercambios internacionales con instancias ubicadas en el *ranking* de Shanghái. El área de conocimiento que contó con intercambios más prestigiosos fue la Escuela de Psicología, con 21 actividades; es decir, cubrió el 40,38% de los resultados globales de la universidad; en la Escuela de Psicología los docentes invitados y los destinos de intercambio corresponden a universidades ubicadas entre las 1.000 mejores del mundo. El segundo lugar lo ocupa la Escuela de Ingeniería, que además desarrolla vínculos con instancias tecnológicas de países como EUA, China y otros. Ya que los *rankings* son espacios que dotan de prestigio a las instancias evaluadas, estos indicadores se emplean

para promocionar los servicios universitarios, atraer nuevos miembros, así como captar recursos y proyectos. Como afirma Marginson (2012), los *rankings* son instrumentos que norman y se construyen en función de modelos de universidades. Uno de los más grandes referentes es el modelo de las universidades alemanas, que sin embargo podría resultar lejano a la realidad de los contextos latinoamericanos. Las universidades latinoamericanas comparten varias condiciones que las unen, como la cercanía cultural, idiomática y realidades socioeconómicas parecidas. En el caso de la PUCESA, el aspecto religioso católico es una condición que le permite entrar en contacto con universidades que com-

parten esa ideología; sin embargo, la religión católica tiene una compleja organización que implica diversos grupos. Esa diversidad se refleja en las organizaciones. A nivel latinoamericano, las universidades jesuitas tienen una organización cuya sigla es AUSJAL (Asociación de Universidades encargadas a la Compañía de Jesús en Latinoamérica). La Compañía de Jesús tiene un enfoque educativo denominado *modelo ignaciano*, es decir que estas universidades comparten una doble identidad, son católicas e ignacianas. Existen otras universidades católicas con identidades diversas (agustiniana, marianista, salesiana, etc.). AUSJAL es un primer esfuerzo de agrupación.

Tabla 8: Intercambio con instancias católicas

Tipo de Internacionalización	Universidad miembro de AUSJAL					Subtotal AUSJAL	Católica no AUSJAL	No Católica ni AUSJAL	Total
	Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia	Universidad Iberoamericana Ciudad de México	ITESO México	Universidad Católica del Uruguay	Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela				
Charla	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Clase espejo	7	1	10	0	0	18	56	93	167
Inmersión dual virtual	0	0	2	0	0	2	4	10	16
COIL	0	0	8	0	0	8	1	0	9
Ponencia internacional	2	0	3	0	0	5	18	129	152
Estudios doctorales	0	1	0	0	0	1	9	24	34
Estudios de maestría	0	0	0	2	0	2	1	5	8
Asistencia a evento internacional	9	0	0	0	2	11	25	73	109
Certificación internacional	0	0	0	0	0	0	0	10	10
Total	18	2	23	2	2	47	116	344	507

Fuente: Oficina de Relaciones Internacionales. Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 8, apenas 47 intercambios se producen bajo el paraguas AUSJAL, en tanto se establece mayor cooperación con instancias no católicas. Ello merece mayor análisis y será parte de una próxima indagación. Sin embargo, los datos preliminares indican que el proceso de colaboración entre estas redes AUSJAL y otras de corte católico es novel y requerirá tiempo para fortalecerse. En la tabla 8 también se observa que la principal actividad de colaboración son las clases espejo. Una clase espejo implica una coordinación microcurricular en la que dos docentes coinciden en temas, tiempos y fechas y acuerdan ejecutar una clase con sus pares académicos. Quedan por analizar los tiempos para la puesta en mar-

cha de dicha actividad y las posibilidades de coincidencia curricular.

Conclusiones a modo de corolario

La investigación se centró en la pregunta *¿Cómo se desarrolló la labor de internacionalización en docencia?* Cubrió tres interrogantes. El primero, qué áreas de conocimientos desarrollaron acciones de internacionalización en docencia. El segundo, qué perfiles de investigación tienen los docentes que realizaron acciones de internacionalización en docencia. El tercero, con qué universidades y áreas geográficas se desarrolla la relación.

Respecto a la pregunta central, las actividades de internacionalización en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ambato se organizan a partir del año 2018. El período analizado, entre 2019 y 2022, muestra un incremento paulatino de la participación del cuerpo docente; se realizaron 507 acciones.

Respecto al primer interrogante, las áreas de mayor participación fueron Administración, Psicología e Ingeniería. Administración e Ingeniería tuvieron como entidades de intercambio a universidades y organizaciones de diverso tipo. Mientras que Psicología fue el área que concretó mayor internacionalización con universidades registradas en el *ranking* de Shanghái.

En cuanto a la calidad de las universidades que entran en relación, se consideró el *ranking* de Shanghái y se concluye que de los 507 procesos de internacionalización apenas 52 (10,25%) fueron con universidades registradas en el *ranking* de Shanghái. Una relación con universidades de mayor desarrollo y mejor ubicadas en los *rankings* generará promoción y prestigio a la PUCESA.

Las labores de internacionalización en docencia muestran que es posible colaborar e intercambiar experiencias entre miembros de diferentes comunidades educativas. La internacionalización es una oportunidad única para desarrollar habilidades y se espera que ambas partes se enriquezcan y aprendan competencias interculturales. Sin embargo, el desarrollo de una competencia es un proceso a largo plazo e implica al menos tres meses de labores continuas en un área específica.

Los procesos pueden dividirse por su duración en dos grandes segmentos. Los primeros, de corta duración, se circunscriben a intercambios que abarcan desde una hora académica, como el desarrollo de charlas, conferencias o ponencias. Los segundos son procesos de larga duración, como estudios de certificación profesional, cursadas de maestrías y estudios doctorales. En el área de docencia, la actividad de larga duración es el proceso COIL; sin embargo, solo se produjeron nueve COIL en los cuatro años analizados.

El análisis documental de los registros 2019 a 2022 identifica que ninguno de los procesos realizados cuenta con evaluación integral de la experiencia

internacional, lo cual es una debilidad importante pues impide saber si esta fortaleció o no alguna habilidad o conocimiento en el cuerpo docente. Esto lleva a pensar que se requiere establecer un diagnóstico general en el cuerpo docente respecto a habilidades interculturales internacionales y un protocolo de evaluación de cada una de las actividades.

La internacionalización facilita la conformación de redes y grupos de contacto entre entidades académicas. Al respecto, la PUCESA tiene dos grandes ejes de relaciones, por un lado, universidades no católicas, y por otro, otras universidades reunidas en la red AUSJAL y otras que no pertenecen a esa red pero sí tienen identidad católica. Por lo tanto, la relación que predomina en la PUCESA es la cooperación sur-sur. Esta tiene ventajas como la cercanía cultural e idiomática.

Respecto al interrogante sobre los perfiles profesionales, se observó que los docentes internacionales poseen títulos doctorales, mientras que de los docentes de la PUCESA solo nueve tienen grado doctoral, y son justamente esos nueve y quienes cursan estudios doctorales los que muestran mayor dinamismo en las actividades internacionales. Por otro lado, se observó que un 16,03% de los docentes de la PUCESA no realizaron ninguna labor de internacionalización en los cuatro años. Cuando se analiza esta circunstancia se observa que estos docentes cuentan con un grado de maestría y se desconoce si su perfil profesional puede ser una variable concomitante con el fenómeno que presentan.

Aunque se conoce el área científica donde se produce el intercambio, no se logra identificar exactamente cuáles son las temáticas que convocan y que resultan recurrentes en la cooperación internacional que estableció la PUCESA en estos cuatro años. De ahí que es necesario pulir el sistema de reporte para analizar las temáticas, cátedras y aspectos que resultan más atractivos para los procesos de cooperación internacional. A largo plazo, ello permitiría proponer programas de doble titulación, homologación o certificación.

Los hallazgos de esta investigación generan nuevas líneas de investigación y preguntas que quedan sin responder. Entre esas, las siguientes:

- ¿Qué impide que se realicen labores internacionales?
- ¿Qué elementos facilitan las acciones internacionales?
- ¿Qué áreas geográficas y universidades deben priorizarse para el intercambio internacional?
- ¿Qué habilidades interculturales tiene el cuerpo docente de la PUCESA?
- ¿Qué planificación estratégica debe desarrollar la PUCESA para afrontar la internacionalización en los próximos años?
- ¿Cómo contribuyen las labores de internacionalización a mejorar el perfil internacional de la PUCESA?

En resumen, si bien los cuatro años de gestión internacional permiten identificar un esfuerzo institucional y personal del cuerpo docente, también evidencian que es un tema emergente, que requiere más estudio y profundización.

Referencias bibliográficas

- Academic Ranking of World Universities. (2022). Ranking Methodology of Academic Ranking of World Universities - 2022. En Gómez-Marcos, M. T., y Galindo, V. M., ¿Garantiza el ranking de Shanghái alto desempeño académico? *Revista Española de Documentación Científica*. Recuperado de <https://doi.org/10.3989/redc.2022.1.1805>
- Avenali, A., Daraio, C., Di Leo, S., y Wolszczak-Derlacz, J. (2024). Heterogeneity of national accounting systems, world-class universities and financial resources: What are the links? *Journal of Informetrics*, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2024.101502>
- Bahna, M. (2018). Study choices and returns of international students: On the role of cultural and economic capital of the family. *Population Space and Place*, 24-28.
- Buitrago Reyes, L. (2022). Las universidades del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) en los rankings de investigación: Elementos para una estrategia de mejora. *Revista Educación*, 46, 1-19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45408>
- Gómez-Marcos, M. T., y Galindo, V. M. (2022). ¿Garantiza el ranking de Shanghai alto desempeño académico? *Revista Española de Documentación Científica*. <https://doi.org/10.3989/redc.2022.1.1805>
- Guido Guido, E., y Guzmán Aguilar, A. (2012). Criterios para la internacionalización del currículo universitario. *Actualidades investigativas de la educación*, 1-25.
- He, P., Edwards, J. C., y Schwarte, Y. (2024). Cultivating connectedness and elevating educational experiences for international students in blended learning: Reflections from the pandemic era and key takeaways. *Journal of International Education in Business*, 193-209. <https://doi.org/10.1108/JIEB-05-2023-0033>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Jara, N. P.-L. (2017). Políticas de evaluación del desempeño del docente universitario, mito o realidad. *Revista Educación Médica Superior*, 1-15.
- Libertori, G., Sleimen, S., Vuotto, A., Di Césare, V., y Pallotta, N. (2021). Estudio de la internacionalización de la Universidad Nacional de Mar del Plata desde la perspectiva de la producción científica. *Información, cultura y sociedad*, 13-32. <https://doi.org/10.34096/ics.i44.8665>
- López Morales, J. S. (2020). Internacionalización: Un análisis de 26 definiciones. *Intersticios Sociales*, 87-99.
- Luque-Martínez, T. (2023). Sensibilidad y elasticidad de las universidades españolas a los indicadores del ranking de Shanghái (ARWU). *Revista Española de Documentación Científica*, 1-18. <https://doi.org/10.3989/redc.2023.1.1947>
- Maldonado, C. E. (2015). Geopolítica del ranking de Shanghai: Inferencias sobre un estudio de caso. *Razón y Palabra*, 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199532731025.pdf>
- Marginson, S. (2012). Global university rankings: The strategic issues. *Encuentro internacional Las universidades latinoamericanas ante los rankings internacionales: Impactos, alcances y límites* (pp. 1-17). Recuperado de <http://www.encuentro-rankings.unam.mx/Documentos/ConferenciaMagistralMarginsontexto.pdf>
- Nao, M., Wingrove, P., Yuksel, D., Zuaro, B., y Hultgren, A. K. (2024). University autonomy and the increasing shift to English in academic programmes at European universities: In dialogue with Liviu Matei. *Sociolingüística*, 287-299. <https://doi.org/10.1515/soci-2023-0012>
- Nigra, S. (2020). Competencias interculturales en estudiantes universitarios. *Diálogos sobre educación*. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.648>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Conferencia Regional de Educación Superior correspondiente a América Latina y el Caribe- Cuba*. La Habana. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/32>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Conferencia Mundial Sobre Educación Superior- París*. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Declaración y plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración de la CRES 2018*. Recuperado de <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2020). *La PUCE promueve la movilidad virtual a través de la internacionalización de currículos*. Quito. Recuperado de <https://conexion.puce.edu.ec/la-puce-promueve-la-movilidad-virtual-a-traves-de-la-internacionalizacion-de-curriculos/>
- Valiente Sandó, P., y Labranda Cisneros, O. (2021). Breve acercamiento a las políticas sobre internacionalización de la educación superior. *Revista Cubana de la Educación Superior*, 43-49.
- Villavicencio, M.V. (2019). Internacionalización de la educación superior en Cuba. *Revista Economía y Desarrollo*, 162(2). Recuperado de <https://revistas.uh.cu/econdesarrollo/article/view/1875>
- Zhou, L., y Alam, G. M. (2024). Commercial higher education strategies for recruiting international students in China: A catalyst or obstacle for sustainable education and learning? *Discover Sustainability*, 33(5). <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00216-3>

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio 2. Adquisición de datos 3. Análisis de datos 4. Discusión de los resultados 5. Redacción del manuscrito 6. Aprobación de la versión final del manuscrito

J. Zurita Altamirano: 1, 2, 5

J. Pinos Montenegro: 3, 4,





Transición a la maestría de estudiantes argentinos¹

Transition to the master's degree for Argentine students

Transição para o mestrado de estudantes argentinos

Zulma Gabriela Gastaldo.
ORCID: 0000-0001-9901-4346¹

Silvia Batlle.
ORCID: 0000-0002-9781-4996²

Emmanuel Pacheco.
ORCID: 0000-0001-6090-6785³

¹ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

Contacto: zgastaldo@gmail.com

² Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

Contacto: sbatlle@untref.edu.ar

³ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

Contacto:
emmanuelomarpacheco@gmail.com

Recibido: 09-12-23

Aceptado: 29-08-24

Resumen

El pasaje por los estudios de maestría es un momento relevante en las trayectorias de vida de los profesionales, quienes se enfrentan al desafío de construir proyectos de vida en contextos cada vez más inciertos. Frente a tan compleja tarea, la orientación vocacional y ocupacional se propone acompañar a las personas y favorecer las diversas transiciones, como lo es el ingreso al posgrado.

En este trabajo se analiza el constructo adaptación académica al inicio de la maestría, variable que describe la satisfacción en aspectos relacionados con la experiencia académica e incluye la satisfacción académica inicial, la adaptación académica inicial y la motivación inicial. También se reporta información sobre el rendimiento académico previo y las expectativas de autoeficacia en una muestra de 143 estudiantes de maestrías de Ciencias Sociales de universidades nacionales de Argentina.²

El estudio presenta una estrategia teórico-metodológica cuantitativa con diseño multivariado de corte transversal. El instrumento utilizado fue un cuestionario autoadministrado.

Se evidencian una alta satisfacción académica, adaptación, satisfacción inicial y expectativa de autoeficacia al comienzo de la maestría. Se encontró, además, que a mayor satisfacción académica, mayor expectativa de autoeficacia y que un índice alto de estas variables se acompaña de mayor valoración positiva relacionada con la adaptación a los estudios.

Se considera que la obtención de información actualizada resulta valiosa para el diseño de dispositivos de acompañamiento que faciliten la transición hacia los estudios de maestría de los estudiantes.

Palabras clave: maestría, orientación vocacional, adaptación académica.

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

2 El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

Abstract

The transition to master's degree studies is a relevant moment in the life trajectories of professionals, who face the challenge of building life projects in increasingly uncertain contexts. In the face of such a complex task, vocational and occupational guidance is intended to accompany people and facilitate various transitions, such as entry into graduate school.

This paper analyses the academic adaptation construct at the beginning of the master's degree, a variable that describes satisfaction with aspects related to academic experience, including initial academic satisfaction, initial academic adaptation and initial motivation. Information on previous academic performance and self-efficacy expectations is also reported in a sample of 143 students of Social Sciences degrees from national universities in Argentina.

The study presents a quantitative methodological theoretical strategy with cross-sectional multivariate design. The instrument used was a self-administered questionnaire.

High academic satisfaction, adaptation, initial satisfaction and expectation of self-efficacy are evident at the beginning of the transition to mastery. It was also found that higher academic satisfaction, higher expectation of self-efficacy and a high rate of these variables are accompanied by higher positive assessment related to the adaptation to studies.

The provision of up-to-date information is considered valuable in designing accompanying devices which facilitate the transition of students towards master's degree studies.

Keywords: *master's, vocational guidance, academic adaptation.*

Resumo

A passagem pelos estudos de mestrado é um momento relevante nas trajetórias de vida dos profissionais, que enfrentam o desafio de construir projetos de vida em contextos cada vez mais incertos. Diante de tão complexa tarefa, a orientação vocacional e ocupacional se propõe acompanhar as pessoas e favorecer as diversas transições, como é o ingresso na pós-graduação.

Neste trabalho é analisado o constructo adaptação acadêmica no início do mestrado, variável que descreve a satisfação sobre aspectos relacionados com a experiência acadêmica, incluindo a satisfação acadêmica inicial, adaptação acadêmica inicial e motivação inicial. Também se relata informação sobre o desempenho acadêmico prévio e as expectativas de autoeficácia em uma amostra de 143 estudantes de mestrado em Ciências Sociais de universidades nacionais da Argentina.

O estudo apresenta uma estratégia teórica metodológica quantitativa com delineamento multivariado de corte transversal. O instrumento utilizado foi um questionário autoadministrado.

Alta satisfação acadêmica, adaptação, satisfação inicial e expectativa de autoeficácia são evidenciadas no início da transição para a mestría. Verificou-se, ainda, que maior satisfação acadêmica, maior expectativa de autoeficácia e que um índice alto dessas variáveis é acompanhado por maior avaliação positiva relacionada à adaptação aos estudos.

Considera-se que a obtenção de informações atualizadas é valiosa para o desenho de dispositivos de acompanhamento que facilitam a transição dos estudantes para os estudos de mestrado.

Palavras-chave: *mestrado, orientação vocacional, adaptação acadêmica.*

Introducción

Los enfoques actuales de la orientación vocacional y ocupacional (OVO) postulan la necesidad de acompañar a las personas en la construcción de sus trayectorias personales, educativas y laborales, brindando las herramientas para la inserción en un contexto incierto como el actual. Ante tanta complejidad, se plantean intervenciones preventivas y a lo largo de toda la vida con la intención de ayudar a las personas a reflexionar sobre el sentido que tienen para ellos los diversos itinerarios que

van construyendo (Guichard, 2022; Nota et al., 2020).

El pasaje por los estudios de posgrado es definido como una etapa relevante en la socialización de un profesional (Batlle et al., 2019). Este recorrido puede dividirse en subetapas como, por ejemplo, la decisión de inscribirse, cursar y terminar un posgrado. Esto implica diferentes posicionamientos del estudiante con relación al cursado. En este trabajo se focalizará en el proceso de transición en el inicio de los estudios de maestría, debido a que se trata de un momento importante en el que se ponen en juego expectati-

vas y motivaciones, se generan nuevas habilidades, produciéndose modificaciones en la representación de sí mismo, en el entorno y respecto al orden social en el que el sujeto está situado. Resulta entonces relevante estudiar, entre otras variables, el constructo adaptación académica al inicio de la maestría, que describe la satisfacción en aspectos relacionados con la experiencia académica y está compuesta por: 1) satisfacción académica inicial, 2) adaptación académica inicial y 3) motivación inicial (Figuera, 2019; Figuera Gazo et al., 2018; Lent et al., 2005; Lent et al., 2009). También es

importante analizar la expectativa de autoeficacia académica, la cual es definida por Schunk (1989) y por Bandura (1997) como los juicios de las personas acerca de sus habilidades para realizar las acciones necesarias con el objetivo de alcanzar los logros educativos que se propusieron. Otros autores definen el concepto como la creencia de los alumnos en su propia capacidad para cumplir los requerimientos académicos (Choi, 2004; Luszczynska et al., 2005). Por último, la motivación humana es entendida como la energía, dirección y finalidad de los comportamientos y puede vincularse con motivos intrínsecos o extrínsecos. Los primeros sustentan acciones elegidas autónomamente que resultan placenteras *per se*, aportando satisfacción y bienestar psicológico, mientras que los motivos extrínsecos refieren a comportamientos efectuados como un medio para el logro de un fin valorado y regulado socialmente (Deci y Ryan, 1985, 2010, citados en Stover et al., 2017). Tanto en Argentina como en otros países el acompañamiento en el posgrado es un área de vacancia (Coneyworth et al., 2020; McPherson et al., 2017; Tabrizi, 2021; Tobbell y O'Donnell, 2013). Si bien desde hace varios años se viene desarrollando una línea de investigación con proyectos acreditados dentro del Programa de Incentivos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), subsidiados por la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina y enmarcadas en convenio con otras universidades, se entiende que todavía es un campo a continuar desarrollando. Nuestra línea de investigación analiza las trayectorias personales, educativas y laborales de estudiantes y graduados de posgrado. En algunos casos comparando con otros países. Se han modelizado algunas intervenciones en esta área para facilitar la transición al posgrado, su cursado y el cierre (Batlle, 2016; Batlle et al., 2014; Batlle et

al., 2017; Batlle et al., 2019; Batlle et al., 2022; Kligman et al., 2011). Los investigadores de este tema refieren que se han pasado por alto las experiencias de transición de los estudiantes de posgrado y han quedado ocultas las dificultades que presentan, suponiendo que el lugar de estudiantes expertos facilitaría esta transición o el egreso. Por ejemplo, en Argentina, la tasa de egreso es muy baja. Oloriz y Fernández (2018) hallaron que más del 53% de quienes se inscribieron en posgrados abandonaron las carreras. Peralta et al. (2020) observaron que en la población de estudiantes de posgrado estudiada ninguno culminó la maestría en el tiempo previsto por su formulación teórica. Asimismo, la deserción y las dificultades para alcanzar la graduación en el nivel de posgrados también han sido analizadas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), obteniendo como resultado que las tasas de graduación promedio en maestrías de duración estimada en tres años se encuentran en el 10% (Parrino, 2022). De acuerdo al Anuario Estadístico de Argentina, para el año 2022 la oferta de posgrado incluye 4.647 carreras en total, de las cuales 1.628 son de maestría. Respecto a los inscriptos en carreras de posgrado en 2021, el número asciende a 180.965, de los cuales 47.416 fueron los nuevos inscritos ese año y 16.542 los que egresaron. El sector estatal contiene al 74,7% de los estudiantes inscriptos en 2021. La rama de estudio más frecuentemente elegida por los nuevos inscriptos de posgrado es la de Ciencias Sociales (Ministerio de Educación, 2022). En América Latina diferentes instituciones dependientes de los gobiernos nacionales evalúan y acreditan las carreras o programas de posgrado. La calidad de la educación fue un elemento relevante a partir de la década del 90 (Vaillant y Rodríguez, 2018), que se tradujo en propuestas de evaluación sistémica de los diversos ni-

veles de educación. La universidad se volvió un nivel educativo en que el Estado comenzó a tener mayor intervención.

En Argentina las carreras de posgrado se dividen en especializaciones, maestrías y doctorados. En las maestrías el objetivo es proporcionar una formación académica y/o profesional. Se profundiza el conocimiento teórico, metodológico, tecnológico, de gestión o artístico, en función del estado de desarrollo correspondiente a una disciplina, área interdisciplinaria o campo profesional de una o más profesiones.

El objetivo de este trabajo es analizar el constructo adaptación académica al inicio de la maestría, que describe la satisfacción en aspectos relacionados con la experiencia académica e incluye la satisfacción académica inicial, la adaptación académica inicial y la motivación inicial. También se reportará información sobre el rendimiento académico previo y las expectativas de autoeficacia en una muestra de estudiantes de maestrías de Ciencias Sociales de universidades nacionales de Argentina.

Antecedentes

Diversos autores han desarrollado investigaciones sobre la adaptación académica y las variables que, de acuerdo a la conceptualización utilizada en el presente trabajo, integran este constructo: satisfacción académica inicial, adaptación académica inicial y motivación inicial.

La satisfacción refiere al nivel de bienestar que los estudiantes perciben al cubrir sus expectativas y necesidades académicas. Se encontró, a partir de revisiones sistemáticas para identificar estudios relacionados con el tema, que en los países latinoamericanos se cuenta con un importante número de publicaciones con análisis de carácter mixto y que la pobla-

ción más estudiada es la de estudios de grado (Mireles Vázquez y García García, 2022). Los componentes de la satisfacción estudiantil más relevantes hallados fueron la buena imagen y calidad de la institución, docencia, tutorías y motivación.

Focalizando en estudios de maestría, se exploró la satisfacción estudiantil en las maestrías en Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Romero-Ocas, 2021), lo que aportó como resultado que el nivel medio de satisfacción estudiantil global fue de 59,8%; en cuanto a las dimensiones gestión estratégica (51%), formación integral (62%) y soporte institucional (50%), también arrojaron niveles medios de satisfacción.

Por su parte, la investigación de Almeida et al. (2020) sugiere que la baja correlación verificada entre nivel de satisfacción y rendimiento académico puede reflejar la naturaleza más abarcadora de la satisfacción académica; por ejemplo, las vivencias y evaluaciones del clima y el ambiente académico. También es posible que estudiantes con un mismo nivel de rendimiento experimenten niveles diferenciados de satisfacción en función de los objetivos personales. Además, puede revelar especificidades curriculares en los contenidos, las dinámicas de las clases y las formas de evaluación.

Sobre la adaptación académica inicial, el estudio de La Rosa-Robles et al. (2022) arrojó como resultado que los alumnos de posgrado poseen un alto nivel de capacidad de adaptación y, a su vez, un nivel severo de estrés académico con síntomas de cansancio permanente, ansiedad y problemas de concentración. Sin embargo, se determinó una asociación con una fuerza de concordancia pobre y proporcionalmente inversa entre ambas variables: los alumnos logran adaptarse, aceptando los cambios, pero no pueden dominar el estrés académico y sus efectos.

Fue ampliamente fundamentado que las motivaciones intrínsecas de los estudiantes de posgrado contribuyen a mejores resultados académicos a largo plazo, incidiendo primeramente en el nivel de satisfacción para con la experiencia académica y potenciando el compromiso con el logro de metas (Barry y Mathies, 2011; Figuera et al., 2018; Soilemetzidis et al., 2014).

Junto con la importancia de la motivación en la elección de la maestría, se ha confirmado que la satisfacción académica es relevante en diferentes investigaciones sobre trayectorias de posgrado. Los estudiantes más motivados y satisfechos con la experiencia académica tienden a implicarse y participan más proactivamente en el desarrollo de la tarea, promoviendo así el logro académico (Figuera y Torrado, 2015; Lent et al., 2017). La motivación intrínseca para emprender los estudios de maestría fue el aspecto personal que más influyó en el sentido de la autoeficacia, de acuerdo al estudio llevado a cabo por Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo (2015).

Por otro lado, la pesquisa de Álvarez-Pérez et al. (2019) sobre la experiencia de estudiantes de maestría en Ciencias Sociales y Jurídicas en universidades españolas confirma que existe una correlación directa entre adaptación y satisfacción que sugiere que aquellos que se han adaptado adecuadamente a la enseñanza universitaria y a los estudios de maestría se muestran satisfechos con la formación que están cursando.

También se destacan investigaciones que indican que los niveles de satisfacción en el cursado de las maestrías son directamente proporcionales a la correspondencia entre los objetivos para cursar y la tipología de los programas, resaltando la importancia de analizar la adecuación entre motivaciones y expectativas del alumnado y las características de la oferta (Barry y Mathies, 2011; Figuera et al., 2018; Soilemetzidis et al., 2014).

Acerca del análisis de las expectativas de autoeficacia, Justiniano Domínguez (2019) describe la realidad de los estudios de posgrado en Educación en Bolivia, presentando un análisis de las trayectorias universitarias, los itinerarios de la formación en el posgrado, las teorías sobre la transición y las expectativas de los estudiantes. La autora observa que existe en los encuestados un conocimiento sobre la autoeficacia, dato que resulta de relevancia entre los recursos cognitivos y afectivos con los que cuentan los estudiantes para enfrentarse al sostenimiento del proyecto profesional.

En el contexto mexicano, Cardoso Espinoza et al. (2020) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la autoeficacia académica percibida por estudiantes de posgrados en Administración en tiempos de covid-19 y su posible influencia en el rendimiento. Los resultados principales fueron la existencia de un alto nivel de autoeficacia académica en tiempos del coronavirus, así como una asociación directa y significativa entre la autoeficacia académica y el rendimiento ($r=0,721$, $p=0,00$). Este hallazgo implica que una percepción de mayor autoeficacia académica conduce a un mayor rendimiento académico.

También en México, Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo (2015) indagaron el desarrollo del sentido de la autoeficacia en investigación de estudiantes de una maestría en Educación y la influencia que ejercen en ella las fuentes de la autoeficacia. A partir de un diseño narrativo, se halló que el bajo sentido de autoeficacia que los estudiantes tenían al inicio del programa se incrementó en el transcurso de este. Entre los aspectos considerados favorecedores se encontraron la experiencia y el apoyo positivo del director de tesis; el diseño del plan de estudios; los mecanismos instrumentados por el programa para favorecer

la enculturación de los estudiantes, y las medidas de supervisión de la tesis. La motivación intrínseca asociada a los estudios de maestría fue el aspecto personal que más influyó en la percepción de autoeficacia, seguido de las características de la personalidad y las circunstancias personales.

Barraza Macías y Hernández Jácquez (2015) determinaron la relación entre autoeficacia y estrés en alumnos de posgrado de la Universidad Pedagógica de Durango (México), hallando que los alumnos encuestados presentaban un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) y que solamente la dimensión retroalimentación del inventario de expectativas de autoeficacia académica exhibía una correlación negativa con el estrés. Adicionalmente, se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la autoeficacia percibida por los estudiantes y su género, el contar con beca para realizar los estudios, el semestre en que se encuentran inscritos ni el plan de estudios cursado.

Metodología

El estudio presenta una estrategia teórico-metodológica cuantitativa con diseño multivariado de corte transversal (Ynoub, 2015).

El instrumento que se utilizó para la recolección de datos fue un cuestionario autoadministrado elaborado con escalas previamente validadas por el equipo de TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) de la Universidad de Barcelona (Figuera Gazo et al., 2018; 2020).

Se analizó el constructo adaptación académica que describe aspectos relacionados con la experiencia académica universitaria en la maestría. Está integrado por 1) satisfacción académica inicial, 2) adaptación académica inicial y 3) motivación inicial. Para medir las primeras dos dimensiones

se utilizó una adaptación realizada por el equipo TRALS de la Universidad de Barcelona (Figuera Gazo et al., 2018) de la escala de valoración (domain satisfaction y ajust) del cuestionario original de ajuste académico de R. W. Lent (Lent et al., 2005) y de la versión portuguesa (Lent, et al., 2009). Para el caso de la satisfacción académica inicial se utilizó una escala de tipo Likert mediante la cual se solicitaba la valoración del grado en acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones con relación a la experiencia académica conformada por siete ítems con 5 puntos de valoración cada uno. Para medir la adaptación académica inicial se eligió una única pregunta: *¿Cómo valorás tu adaptación a estos estudios?*, con 5 puntos de valoración. Para evaluar la motivación inicial se utilizó el ítem *En términos generales, tu grado de motivación actual por la maestría es...* con cinco puntos de valoración, extraído de la escala incorporada al constructo del estudio piloto del proyecto REDICE16-1605 y la adaptación por el equipo TRALS para estudios de maestría de los cuestionarios de transición en los grados de los proyectos (Figuera, 2019).

Para evaluar el rendimiento académico previo se tomaron como indicadores la calificación (aprobado, bueno, muy bueno, sobresaliente y diploma de honor) y el tiempo de cursado. Para obtener este último dato, se consultó sobre si la titulación de acceso a la maestría (carrera de grado, especialización u otro posgrado) se concluyó en el tiempo que propone el plan de estudios. Ambos ítems se abordaron con preguntas de elaboración propia. Para la medición de la expectativa de autoeficacia se utilizó una escala incorporada al constructo del estudio piloto del proyecto REDICE16-1605, ya nombrado (Figuera, 2019). Esta escala describe el grado de confianza que tiene la persona en sus capacidades para conseguir los objetivos académicos. Está diseñada con

siete ítems con 5 puntos de valoración cada uno.

Como parte del procedimiento, se envió el formulario implementado en la aplicación Google Forms a todos los estudiantes de primer año de las maestrías seleccionadas. Este incluía la aceptación del consentimiento informado como habilitante para su realización. El momento elegido para la recolección de datos fue entre la tercera y cuarta semanas del inicio de las clases.

Para la inclusión de los participantes, se realizó un muestreo no probabilístico por cuotas (Padua, 2018). La muestra estuvo conformada por 143 estudiantes de maestrías presenciales y virtuales del área Ciencias Sociales pertenecientes a distintas universidades públicas de Argentina. La mayoría eran estudiantes argentinos (96,5%), aunque también participaron profesionales de Colombia, Uruguay, Ecuador y España. Del total de los participantes, 62,20% (N=89) pertenecían al género femenino y los restantes, al masculino. Con relación a la situación laboral actual de los participantes, un 78,30% refirieron tener un trabajo a tiempo completo y un 81,10% realizaban trabajos relacionados con la formación de la maestría. Asimismo, el 81,1% de los encuestados comentaron que afrontaban el costo económico con recursos propios.

El análisis de los resultados se procesó con el *software* estadístico SPSS Versión 26 de IBM. Para los análisis de correlación, se utilizó la correlación de Spearman.

Resultados

Constructo adaptación académica

Como se viene desarrollando a lo largo del artículo, el constructo adaptación académica se subdivide en satisfacción académica inicial, adaptación académica inicial y motivación inicial.

Satisfacción académica inicial

Al consultar por la experiencia académica de los participantes y teniendo en cuenta las opciones *De acuerdo* y *Totalmente de acuerdo*, la mayoría manifestó sentirse cómodos con el ambiente educativo de la maestría (94,5%), a la vez que disfrutaban de los

estudios (92,3%). En esa misma línea, se observó que el 81,8% parece estar satisfecho con la vida actual de estudiante, lo que coincide con un alto grado de satisfacción con el grupo de compañeros (88,2%) y con los contenidos de las clases (92,3%). Asimismo, un 85,4% parece estar a gusto con el nivel de estimulación académica de las clases y a un 81,2% le agrada cómo

se lleva a cabo el aprendizaje en las clases.

Teniendo en cuenta que los valores posibles para cada ítem son de 1 a 5, la media obtenida en cada uno de ellos fue superior a 4,02, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1: Escala de satisfacción académica inicial

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
En términos generales, estoy satisfecho/a con mi vida actual de estudiante.	143	1	5	4,02	0,835
Me gusta cómo estamos llevando a cabo el aprendizaje en las clases.	143	1	5	4,12	0,931
Me gusta el nivel de estimulación académica que hay en la clase y/o espacio virtual.	143	1	5	4,24	0,921
Me siento bien con el grupo de compañeros/as que tengo en clase y/o espacio virtual.	143	1	5	4,31	0,771
En términos generales, estoy disfrutando de los estudios.	143	2	5	4,33	0,658
Me siento cómodo/a con el ambiente educativo del máster.	143	1	5	4,39	0,741
Me gusta lo que estoy aprendiendo en las clases.	143	1	5	4,44	0,844
N válido (por lista)	143				

Adaptación a la maestría

En cuanto a la valoración de los encuestados sobre su adaptación a la

maestría (tabla 2), se encontró que un 82,5% valoró la adaptación a los estudios de forma positiva, considerando las respuestas *positiva* y *muy po-*

sitiva. En contraste, las respuestas con valor negativo sumaron 2,10%.

Tabla 2: Adaptación a la maestría

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy negativa	1	0,7	0,7	0,7
Negativa	2	1,4	1,4	2,1
Ni negativa ni positiva	22	15,4	15,4	17,5
Positiva	79	55,2	55,2	72,7
Muy positiva	39	27,3	27,3	100
Total	143	100	100	

Motivación inicial

Al preguntar sobre la motivación percibida al momento de responder el cuestionario, que fue alrededor de un mes después del inicio de la cursada, el 85,4% de los participantes informaron un nivel alto y muy alto de motivación (tabla 3).

Tabla 3: Motivación inicial

Grado de motivación actual por la maestría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	3	2,1	2,1	2,1
Ni bajo ni alto	18	12,6	12,6	14,7
Alto	70	49	49	63,6
Muy alto	52	36,4	36,4	100
Total	143	100	100	

Rendimiento académico previo

En cuanto al rendimiento académico previo (tabla 4), el 52,4% (n=75) ma-

nifestó haber tenido un rendimiento muy bueno y es de destacar que un 8,4% de la muestra recibió diploma de honor. Esta última calificación tie-

ne como requisito en Argentina haber obtenido un promedio general de calificaciones de ocho (8) o más puntos.

Tabla 4: Rendimiento académico previo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Aprobado	11	7,7	7,7	7,7
Bueno	25	17,5	17,5	25,2
Muy bueno	75	52,4	52,4	77,6
Sobresaliente	20	14	14	91,6
Diploma de honor	12	8,4	8,4	100
Total	143	100	100	

Acompaña este buen rendimiento el hecho de que el 62,2% de los participantes concluyeron la carrera de grado en los plazos planteados en el plan de estudios (tabla 5).

Tabla 5: ¿Terminaste la titulación de acceso a la maestría en el tiempo que propone el plan de estudios?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	89	62,2	62,2	62,2
No	54	37,8	37,8	100
Total	143	100	100	

Expectativa de autoeficacia

La escala describe el grado de confianza que tiene la persona en sus capacidades para conseguir los objetivos académicos (tabla 6). Teniendo en

cuenta la muestra, los resultados más significativos fueron que el 82,5% de los encuestados manifestaron tener bastante y mucha confianza en lograr estudiar eficazmente para aprobar las asignaturas de la maestría. El 83,9%

se mostró confiado en completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos y el 92,3% en comprender los contenidos de cada asignatura, en ambos casos eligiendo las opciones: *bastante* y *mucho*.

Tabla 6: Expectativas de autoeficacia

	Nada	Poco	Medio	Bastante	Mucho
Estudiar eficazmente para aprobar las asignaturas de la maestría	0,00%	1,40%	16,10%	51,70%	30,80%
Completar de forma satisfactoria todos los requisitos académicos	0,00%	2,10%	14,00%	51,70%	32,20%
Obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas	0,70%	2,80%	32,20%	46,90%	17,50%
Participar activamente en todas las clases	0,70%	7,00%	29,40%	36,40%	26,60%
Comprender los contenidos de cada asignatura	0,00%	2,80%	4,90%	54,50%	37,80%
Buscar una manera eficaz de combinar el estudio con otras actividades	0,00%	7,00%	27,30%	39,20%	26,60%
Continuar el curso aunque el entorno académico no sea favorable	3,50%	11,20%	20,30%	41,30%	23,80%

El grado de confianza en los logros muestra una disminución en *obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas* (64,4%); *participar activamente en todas las clases* (63%); *buscar una manera eficaz de combinar el estudio con otras actividades* (65,8%), y *continuar el curso aunque el entorno académico no sea favorable* (65,5%).

Correlación entre rendimiento académico previo con satisfacción académica inicial y con expectativa de autoeficacia

En la tabla 7 se observa una correlación inversa significativa en los ítems *me siento cómodo/a con el ambiente educativo del máster*; *en términos generales, estoy disfrutando de los estudios*; *me gusta el nivel de estimulación académica que hay en la clase y/o espacio virtual*, y *me gusta cómo estamos llevando a cabo el aprendizaje en las clases* con el rendimiento académico previo.

Tabla 7: Correlación entre rendimiento académico previo y satisfacción académica inicial

		Correlaciones							
		Rendi- miento acadé- mico previo	Me siento cómodo/a con el am- biente edu- cativo del máster	En tér- minos genera- les, estoy disfrutan- do de los estudios	En términos genera- les, estoy satisfecho/a con mi vida actual de estudiante	Me gusta el nivel de estimu- lación acadé- mica que hay en la clase y/o es- pacio virtual	Me gusta lo que estoy apren- diendo en las clases	Me siento bien con el grupo de compa- ñeros/ as que tengo en cla- se y /o espacio virtual	Me gusta cómo estamos llevando a cabo el apren- dizaje en las clases
Rendi- miento acadé- mico previo	Coe- ficien- te de co- rrela- ción	1,000	-,180*	-,197*	-0,093	-,244**	-0,146	-0,069	-,223**
	Sig. (bila- teral)		0,032	0,018	0,268	0,003	0,082	0,413	0,007
	N	143	143	143	143	143	143	143	143

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Análisis de correlación Rho de Spearman.

Sin embargo, respecto a las expectativas de autoeficacia, el rendimiento académico previo solo presenta un grado significativo de correlación positiva respecto a obtener buenas calificaciones en todas las asignaturas (tabla 8).

Tabla 8: Correlación entre rendimiento académico previo y expectativas de autoeficacia

		Rendi- miento acadé- mico previo	Estudiar eficaz- mente para aprobar las asig- naturas de la maestría	Comple- tar de forma sa- tisfactoria todos los requisitos académi- cos	Ob- tener bue- nas califi- cacio- nes en todas las asig- natu- ras	Partici- par acti- vamente en todas las cla- ses	Compren- der los contenidos de cada asignatura	Buscar la manera eficaz de combinar el estudio con otras actividades	Continuar el curso, aunque el entorno académico no sea favo- rable
Rendi- miento acadé- mico previo	Coe- ficien- te de co- rrela- ción	1,000	0,155	0,142	,287**	0,123	0,096	0,019	0,032
	Sig. (bila- teral)		0,064	0,090	0,001	0,145	0,254	0,823	0,701
	N	143	143	143	143	143	143	143	143

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlación entre satisfacción académica, expectativa de autoeficacia y adaptación a la maestría

Se estableció una correlación entre las variables *satisfacción académica inicial*, *expectativa de autoeficacia inicial* y *adaptación inicial* a la maestría junto a la variable *rendimiento académico previo* a los estudios actuales de maestría. La tabla 9 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 9: Correlaciones entre la satisfacción académica inicial, la expectativa de autoeficacia, la valoración de adaptación inicial a la maestría y el rendimiento académico previo

Variables	1	2	3	4
1. Satisfacción académica inicial	-	.324**	.459**	-.207*
2. Expectativa de autoeficacia inicial		-	.358**	.182*
3. Adaptación inicial			-	-.095
4. Rendimiento académico previo				-

Nota: *p<,05, **p<,001.

Como resultado, se encontró que a mayor satisfacción académica, mayor expectativa de autoeficacia; un índice alto de estas variables se acompaña de mayor valoración positiva relacionada con la adaptación a los estudios.

Sin embargo, se obtuvo que a mayor rendimiento académico previo, mayor expectativa de autoeficacia y menor satisfacción académica

Conclusiones

El presente trabajo acerca datos relevantes para el conocimiento de una problemática de vacancia en orientación vocacional y ocupacional, que es el tránsito por los estudios de posgrado. Los profesionales que realizan este tipo de formación se enfrentan a múltiples complejidades que impactan en el inicio y posterior desarrollo de sus trayectorias personales, educativas y laborales.

En ese sentido, se considera de vital importancia para la adaptación académica el sentirse cómodos con el ambiente educativo y el poder disfrutar de los estudios emprendidos. Tanto la satisfacción, la adaptación y la motivación inicial como las expectativas de autoeficacia son factores que invitan a pensar en la importancia de las

experiencias que impactan de manera significativa en el inicio del posgrado. En la muestra relevada se observa una trayectoria educativa previa valorada en que el estudio posee una centralidad destacada, pudiéndose pesquisar cómo dichos itinerarios impactan en el modo en que los estudiantes se posicionan frente a esta nueva transición. En cuanto al rendimiento académico previo al inicio del posgrado, los estudiantes manifiestan haber alcanzado un buen rendimiento, habiendo finalizado la carrera de grado en los plazos prescriptos por el plan de estudio. Sin embargo, de acuerdo a lo relevado en la bibliografía, se ha encontrado que el rendimiento anterior se correlaciona con otras variables y no significativamente con la trayectoria académica anterior (Almeida et al., 2020). Se puede afirmar entonces que los estudiantes poseen, en coincidencia con hallazgos previos, una alta satisfacción académica (Romero-Ocas, 2021), adaptación a la maestría (La Rosa-Robles et al., 2022) y motivación al inicio de la transición a la maestría. Existen estudios que confirman que el entrecruzamiento entre los motivos (Reyes Cruz y Gutiérrez Arceo, 2015), las trayectorias previas, los momentos vitales y el área disciplinar se relaciona con modos

diversos de transitar la formación de posgrado y tiene impacto en el grado de ajuste, desempeño y continuidad de los estudiantes (Barry y Mathies, 2011; Figuera et al., 2018; Figuera y Torrado, 2015; Lent et al., 2017; Soilemetzidis, et al., 2014).

En el campo de la orientación vocacional y ocupacional, se considera que identificar, como también clarificar la adaptación académica y expectativas de autoeficacia previas a la elección de un posgrado son tareas claves, ya que posibilitan contar con mayores recursos para la toma de decisiones en la construcción de los proyectos de estudio y de trayectorias valoradas y con sentido. Se hace especial hincapié en la necesidad de brindar información orientadora y pertinente, que favorezca la toma de decisiones responsable y con autonomía para afrontar las complejidades contextuales que signan las transiciones hacia el posgrado.

Asimismo, que las instituciones cuenten con información actualizada sobre los aspectos que inciden en las trayectorias de los estudiantes brinda mayores elementos para el despliegue de acciones preventivas y orientadoras que favorezcan el cursado y cierre del posgrado.

Referencias bibliográficas

- Almeida, L., Taveira, M. D., Peixoto, F., Silva, J., y Gouveira, M. (2020). Escala de satisfação no domínio académico em universitários portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(54), 93-102. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08>
- Álvarez Pérez, P., López-Aguilar, D., y Llanes Ordóñez, J. (2019). Satisfacción académica y adaptabilidad de carrera en estudiantes de Máster en Ciencias Sociales y Jurídicas. En *Investigación comprometida para la transformación social: Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 387-394). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barraza Macías, A., y Hernández Jáquez, L. F. (2015). Autoeficacia académica y estrés: Análisis de su relación en alumnos de posgrado. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 15(30), 21-39. Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1011/2583>
- Barry, M., y Mathies, B. (2011). *An Examination of Master's Student Retention & Completion*. Paper presented at the 2011 Association of Institutional Research Annual Forum. Toronto, 21-25 de mayo. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531727.pdf>

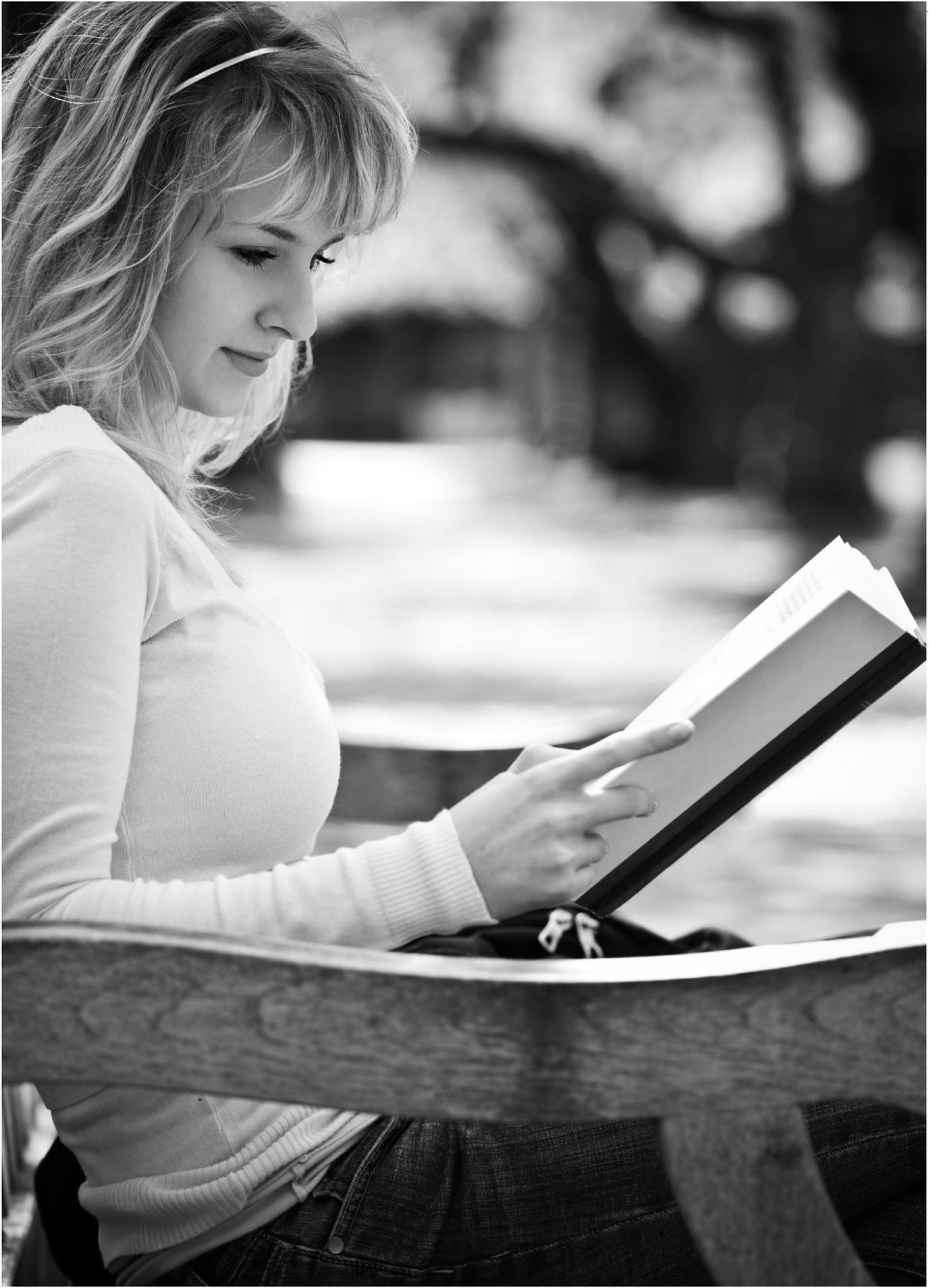
- Battle, S. (2016). Orientación en el posgrado: Trayectorias educativas de estudiantes y graduados de una maestría virtual en Argentina. *Actas Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional*.
- Battle, S., Alberto, C., y Sansone, C. (2017). Orientación en el posgrado: De la investigación a la intervención. *Actas Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional*. Madrid. Del 15 al 18 de noviembre de 2016.
- Battle, S., Sulca, S., y Pacheco, E. (2019). Socialización en maestrías virtuales: Una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. En Carriega, E., y Castellón, F. (comps.), *Hacia la construcción colaborativa del conocimiento*. Recuperado de https://libros.uvq.edu.ar/assets/libro8/socializacin_en_maestras_virtuales_una_mirada_desde_la_orientacin_vocacional_y_ocupacional.html
- Battle, S., Kligman, C., Mantegazza, S., Sarmiento, G., Scabone, V., y Ureña, J. (2014). La organización del tiempo y la inserción laboral en estudiantes de maestría: Una visión de género. *Aprendizaje Hoy*.
- Battle, S., Gastaldo, Z., Giordano, A., y Pacheco, E. (2022). Narrativas de graduados de maestrías virtuales: Una mirada desde la orientación vocacional y ocupacional. En Fernández Lamarra, N., Álvarez, M., y García, P. (eds.), *Educación básica y universidad: Problemas, políticas e innovación*. Estudios de Política y Administración de la Educación V. Recuperado de https://www.academia.edu/81930609/ESTUDIOS_DE_POL%C3%8DTICA_Y_ADMINISTRACI%C3%93N_DE_LA_EDUCACI%C3%93N_V?auto=download
- Battle, S., Gastaldo, Z., Giordano, A., Lenarduzzi, Z., Mizrahi, S., y Pacheco, E. (2022). Motivación en la elección de la maestría en estudiantes de Argentina: Relación con la edad, el área disciplinar y la trayectoria educativa y laboral previa. *Revista RAES, XIV(25)*, 211-226. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1535>
- Cardoso Espinoza, E. O., Cortés Ruiz, J. A., y Cerecedo Mercado, M. T. (2020). Autoeficacia académica del alumnado de los posgrados en administración en tiempos del covid-19. *Propósitos y Representaciones, 8(SPE3)*, e567. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.567>
- Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general self-efficacy. *Journal of Psychology, 138*, 149-159. <https://doi.org/10.3200/jrlp.138.2.149-159>
- Coneyworth, L., Jessop, R., Maden, P., y White, G. (2020). The overlooked cohort? - Improving the taught postgraduate student experience in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 57(3)*, 262-273. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1617184>
- Figuera Gazo, P., Buxarrais Estrada, M. R., Llanes Ordóñez, J., y Venceslao Pueyo, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: El caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre Educación, 34*, 219-237. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Figuera, P. (2019). *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Laertes.
- Figuera, P., y Torrado, M. (2015). The Transition to University of At-Risk Groups in Spain: The Case of Students from Vocational Education and Training. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 49*, 23-40. Recuperado de <https://www.rcis.ro/en/section1/137-volumul-492015iunie/2184-the-transition-to-university-of-at-risk-groups-in-spain-the-case-of-students-from-vocational-education-and-training.html>
- Figuera, P., Llanes, J., Torrado, M., Valls, R. G., y Buxarrais, M. R. (2020). Reasons for Course Selection and Academic Satisfaction among Master's Degree Students. *Journal of Hispanic Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1177/1538192720954573>
- Guichard, J. (2022). Desde la orientación profesional hasta el diseño de vidas actuando para un desarrollo justo y sostenible. *Revista Internacional de Orientación Educativa y Profesional: 1-21*.
- Justiniano Domínguez, M. D. (2019). Las trayectorias profesionales de los estudiantes de Máster en Educación: Un análisis desde las expectativas y la transición. *Educar, 55(2)*, 0419-434. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/359303>
- Kligman, C., Battle, S., Martínez, X., Brunetti, B., y Alfano, M. J. (2011). Transiciones profesionales en una carrera de postgrado. *Actas XVI Congreso Argentino de Orientación Vocacional*.
- La Rosa-Robles, D., Alejandra, E., Lucía Ríos-Cepeda, V., y Valles-Ornelas, M. M. (2022). La evaluación del estrés académico y la adaptación en estudiantes de posgrado en la UPNECH. *Ra Ximhai, 18(1)*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8528499>
- Lent, R. W., Do Céu Taveira, M., Sheu, H. B., y Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of vocational behavior, 74(2)*, 190-198. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879108001310?via%3Dihub>
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., y Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of counseling psychology, 52(3)*, 429. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/buy/2005-08078-016>
- Lent, R. W., Taveira, M., Figuera Gazo, P., Dorio, I., Faria, S., y Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment, 25(1)*, 135-143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- Luszczynska, A., Scholz, U., y Schwarzer, R. (2005). *The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies*. <https://doi.org/10.3200/jrlp.139.5.439-457>

- McPherson, C., Punch, S., y Graham, E. (2017). Transitions from Undergraduate to Taught Postgraduate Study: Emotion, Integration and Ambiguity. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 5(2), 42-50. <http://dx.doi.org/10.14297/jpaap.v5i2.265>
- Ministerio de Educación. (2022). *Síntesis de información universitaria*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/sintesis>
- Mireles Vázquez, M. G., y García García, J. A. (2022). Satisfacción estudiantil en universitarios: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Educación*, 46(2), 610-626. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47621>
- Nota, L., Soresi, S., Di Maggio, I., Santilli, S., y Ginevra, M. C. (2020). Desarrollo sostenible, orientación profesional y educación profesional. *Springer International Publishing*.
- Oloriz, M., y Fernández, J. M. (2018). *El abandono en las carreras de postgrado de la Universidad Nacional de Luján*. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1871>
- Padua, J. (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Cap. 3. Fondo de Cultura Económica.
- Parrino, M. E. (2022). La perspectiva del posgrado: Una etapa de formación diferenciada con características propias: Graduación y abandono. En Fernández Lamarra, N., Álvarez, M., y García, P. (orgs.), *Educación básica y universidad: Problemas, políticas e innovación. Estudios de política y administración de la educación*, V. 6 (pp. 261-275). UNTREF.
- Peralta, S.A., Carelli, S., Miguel, M., Millani, A., Zuliani, P., y Díaz, M. I. (2020). *Análisis de egresos de posgrado en una universidad argentina*. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-01262020000200079&script=sci_arttext
- Reyes Cruz, M. R., y Gutiérrez Arceo, J. M. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación. ITESO*. Universidad Jesuita de Guadalajara. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/590/583>
- Romero-Ocas, S. (2021). Satisfacción estudiantil en las maestrías de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Investigación Valdizana*, 15(1), 7-16. <https://doi.org/10.33554/riv.15.1.804>
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. En Ames, C., y Ames, R. (eds.), *Research on motivation in education*, vol. 3. *Goals and cognitions* (pp. 13-44).
- Soilemetzidis, I., Bennett, P., y Leman, J. (2014). *The Postgraduate Thought Experience Survey*. Hestington York: The Higher Education Academic.
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., y Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115. Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Tabrizi, W. E. (2021). Exploring Transition into Postgraduate Study: How Relationship Marketing Principles can be applied to support students (Doctoral dissertation, Aston University). Recuperado de https://web.archive.org/web/20220520035602id_/https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/43628/1/TABRIZI_WENDY_ELIZABETH_2021.pdf
- Tobbell, J., y O'Donnell, V. (2013). Entering Postgraduate Study: A Qualitative Study of a Neglected Transition. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4(1), 1052-1059.
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, 1, 19. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/1/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf>
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método*. Cap. IX. Cengage Learning Editores.

Contribución de autoría

Los autores participaron por igual en la elaboración del artículo.





La lectura crítica en ingresantes a la Udelar. Un posible diálogo entre lo esperado y lo empírico¹

Critical reading in Udelar's students. A possible dialogue between the expected and the empirical

A leitura crítica em ingressantes da Udelar. Um possível diálogo entre o esperado e o empírico

Matías Núñez.
ORCID: 0000-0002-3991-338X¹

Lucía Marroco.
ORCID: 0000-0003-2907-4137²

Elizabeth García.
ORCID: 0000-0003-0397-0638³

Leonardo Moreno.
ORCID: 0000-0003-1630-1361⁴

¹ Programa de Lectura y Escritura Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

Contacto:
matias.nunez@cse.udelar.edu.uy

² Programa de Lectura y Escritura Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

Contacto:
luciamarroco@gmail.com

³ Programa de Lectura y Escritura Académica, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.

Contacto:
elizabeth.garcia@cse.udelar.edu.uy

⁴ Instituto de Estadística, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar.

Contacto:
leonardo.moreno@fcea.edu.uy

Recibido: 15-05-24
Aceptado: 29-08-24

Resumen

En Uruguay, el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) vigente describe el perfil de egreso de los estudiantes de educación media superior en relación con la lectura (ANEP, 2017; 2019) a partir de los documentos curriculares que definen la competencia lectora en educación primaria y media básica. A su vez, el marco teórico de la Evaluación Diagnóstica de Comprensión Lectora del Programa de Lectura y Escritura Académica² (LEA) se basa en estas mismas definiciones de lectura de los documentos curriculares de ANEP. Tomando en cuenta las fuentes comunes del MCRN y el marco teórico de la Evaluación LEA, el presente artículo compara lo esperado en el MCRN y lo empíricamente constatado en la prueba de lectura aplicada a 7.803 estudiantes de ingreso a tres centros universitarios regionales y cinco facultades de la Universidad de la República (Udelar) que participaron en la evaluación. Para esto, se estudia el desempeño de los estudiantes de ingreso a la Udelar en relación con las definiciones que el MCRN ofrece en torno a la lectura crítica, una dimensión de la lectura especialmente relevante para transitar por los estudios terciarios.

Palabras clave: lectura crítica, evaluación de comprensión lectora, estudios superiores.

Abstract

In Uruguay, the National Curricular Reference Framework (MCRN) currently in force describes the exit profile of upper secondary education students in relation to reading (ANEP, 2017; 2019) based on the curricular documents that define reading competence in primary and lower secondary education. In turn, the theoretical framework of the Reading Comprehension Diagnostic Assessment of the Academic Reading and Writing Programme (LEA) is based on these same definitions of reading from the ANEP curriculum documents. Taking into account the common sources of the MCRN and the theoretical framework of the LEA Assessment, this article compares what is expected in the MCRN and what is empirically verified in the reading test

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

2 El Programa de Lectura y Escritura Académica pertenece a la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República de Uruguay.

applied to 7.803 students entering three regional university centers and five faculties of the University of the Republic (Udelar) who participated in the assessment. For this purpose, the performance of Udelar's entrance students is studied in relation to the definitions offered by the MCRN regarding critical reading, a dimension of reading that is especially relevant for tertiary studies.

Keywords: critical reading, reading comprehension assessment, higher education.

Resumo

No Uruguai, o Marco de Referência Curricular Nacional (MCRN) atualmente em vigor descreve o perfil de saída dos alunos do ensino secundário superior em relação à leitura (ANEP, 2017; 2019) com base nos documentos curriculares que definem a competência leitora no ensino primário e secundário inferior. Por sua vez, o quadro teórico da Avaliação Diagnóstica da Compreensão da Leitura do Programa de Leitura e Escrita Acadêmica (LEA) baseia-se nessas mesmas definições de leitura dos documentos curriculares da ANEP. Tendo em conta as fontes comuns do MCRN e do quadro teórico da Avaliação LEA, este artigo compara o que é esperado no MCRN e o que é empiricamente verificado no teste de leitura aplicado a 7.803 alunos ingressados em três centros universitários regionais e cinco faculdades da Universidade da República (Udelar) que participaram na avaliação. Para o efeito, estuda-se o desempenho dos alunos de ingresso da Udelar em relação às definições oferecidas pelo MCRN no que respeita à leitura crítica, uma dimensão da leitura especialmente relevante para os estudos superiores.

Palavras-chave: leitura crítica, avaliação da compreensão leitora, estudos terciários.

1. Introducción

En este artículo establecemos un diálogo entre las habilidades³ de lectura crítica descritas en el perfil de egreso de bachillerato⁴ del Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN 2019) (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2019) y el comportamiento lector en relación con lectura crítica evaluado en 7.803 ingresantes a centros universitarios regionales y facultades del Área de Tecnologías

y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, del Área de la Salud y del Área Social y Artística de la Udelar que participaron en la evaluación realizada por el Programa de Lectura y Escritura Académica (LEA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE). Del total de ingresantes que realizaron la prueba, 10,3% pertenecen a centros universitarios regionales, 3,45% al Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, 28,99% al Área de la Salud y 57,26% al Área Social y Artística.

En primer lugar, analizamos las estrategias y procesos de lectura crítica esperados para estudiantes que egresan de bachillerato en el MCRN y los comparamos con la definición de lectura crítica de la Evaluación Diagnóstica de Comprensión Lectora de LEA (a partir de ahora, Evaluación LEA). En segundo lugar, contrastamos las habilidades de lectura crítica esperadas en el documento de ANEP con la información que se desprende de la Evaluación LEA aplicada en la Universidad en el año 2021,⁵ luego de la pandemia de covid-19.

3 El término *habilidad* es un término complejo y polémico porque posee distintos usos según las distintas áreas del conocimiento que estudian los procesos de lectura desde perspectivas epistemológicas muy diferentes. Es importante destacar que *habilidad*, tal como se entiende aquí, refiere al proceso de realizar una acción o de demostrar un saber. Si bien esta manera de comprender la lectura podría entenderse como un acto neutro y exento de contexto, nos resulta operativo por dos razones: la primera es que nos permite conservar la terminología utilizada en las evaluaciones nacionales de los cursos secundarios y la segunda es que esta noción se utiliza en estadística cuando se evalúa a grandes masas de personas en relación con una actividad, tal como se describe en el apartado 4.1.

4 A partir del año 2023, los tres últimos años de la educación media se denominan EMS (educación media superior).

5 Desde el año 2018 hasta la actualidad, la Evaluación LEA se aplica siguiendo los criterios de una prueba en la que los ítems evidencian una habilidad o conocimiento asociado a la lectura (Educational Testing Service [ETS], 2009; 2014; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). En la edición 2021, la Evaluación LEA se realizó a través de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EV), sin control de aplicadores, es decir, los estudiantes realizaban la prueba de forma autónoma.

2. Comportamiento lector esperado y habilidades de lectura crítica de los estudiantes que egresan de bachillerato de acuerdo con el MCRN

Tal como indica la ANEP, la elaboración del MCRN ha implicado una serie de etapas y un plan de trabajo en tanto conjunto de orientaciones.⁶ En este trabajo, nos referimos a dos documentos: *Marco curricular de referencia nacional: Una construcción colectiva* (en adelante, MCRN 2017) (ANEP, 2017) y *MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: Progresiones de aprendizaje* (en adelante, MCRN 2019) (ANEP, 2019). La ANEP propone los dos documentos como referentes conceptuales y normativos para asegurar las trayectorias educativas.⁷

Dado que en el presente artículo nos interesa indagar en las habilidades de lectura crítica consideradas esperables al momento de finalizar la educación media, entendemos pertinente recuperar cómo se define y conceptualiza “el perfil de egreso” en el MCRN 2017 (ANEP, 2017):

Es el conjunto de aprendizajes esperables para todos los estudiantes al finalizar la trayectoria educativa obligatoria. Refiere a desarrollos y logros de aprendizajes, compromete procesos de certificación institucional, habilita el flujo interciclo e interpela los espacios de formación. Implica la consideración y conciliación de lógicas y necesidades de formación correspondientes a cada uno de los ciclos y niveles que comprenden el itinerario general de la educación obligatoria (p. 46).

El MCRN 2017 define el perfil de egreso intermedio de distintos tramos educativos de la población estudiantil y culmina con el perfil de egreso de la educación media superior, en términos de aprendizajes esperados y logrados en cada uno de los tramos. De acuerdo a este documento, existen recorridos previstos para los estudiantes durante su trayecto de formación que deben guardar relación con los aprendizajes fundamentales que todos deben alcanzar al culminar la educación media.

En el documento del año 2019 (ANEP, 2019, p. 17), se explicita que se espera que los estudiantes aprendan en su trayectoria educativa. A esta explicitación se la denomina “tabla de progresiones de los aprendizajes”. En este artículo atenderemos las progresiones en lectura de la lengua materna o L1 español.

En el apartado 1.4.3 del MCRN 2019 (ANEP, 2019, p. 22), se plantea que la lectura es una práctica social, cultural y una actividad inteligente que exige la integración simultánea de la información relevante del texto y los conocimientos que el lector posee. A su vez, se describen varios procesos necesarios, a saber: el reconocimiento de la información explícita en

el texto, la identificación y análisis de información implícita y la evaluación tanto del contenido como de la forma textual, los cuales son fundamentales para llevar a cabo una lectura crítica. Estas dimensiones o tipos de lectura (explícita, inferencial y crítica) aparecen en el MCRN de manera interconectada, tal como sucede en el proceso de lectura real.⁸

En la Evaluación LEA se entiende la lectura literal como el proceso de reconocer y seleccionar información explícita en un texto (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], 2017, p. 11). Los procesos de identificación de información explícita se ven afectados por elementos de uso de la lengua en contextos específicos. La lectura inferencial consiste en establecer relaciones de sentido a nivel local (enunciado) y global (párrafo, texto) para comprender información que está implícita. Tal como sostiene Martínez (2004, p. 5), la inferencia es el resultado de un proceso de búsqueda por parte del lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada. La lectura crítica requiere de los procesos que detallaremos en el apartado 3.

En el perfil de egreso del bachillerato se definen varias prácticas vinculadas a la lectura crítica que deberían estar adquiridas y que retoman las progresiones de aprendizaje de la lectura del MCRN. Estas se recogen en la tabla 1.

6 Para ampliar la información, le sugerimos al lector visitar el sitio <https://mcrn.anep.edu.uy/>

7 Sumado a esto, en el 2022, ANEP publicó el Marco Curricular Nacional (MCN), que surge de la consideración de documentos previos. Sin embargo, aún no se han explicitado nuevas progresiones de aprendizaje en relación con las competencias definidas en el documento del año 2019. Por esta razón, partimos de las progresiones establecidas en el documento del año 2019.

8 Estas dimensiones de la lectura (explícita o literal, inferencial y crítica) se retoman en el marco teórico de la Evaluación LEA.

Tabla 1: Conocimientos y prácticas presentes en el MCRN 2019 (ANEP, 2019, p. 38) vinculados con la lectura crítica

<p>Proceso de comprensión lectora</p>	<p>Lee en forma reflexiva y crítica: organiza, resume, parafrasea, autorregulando la modalidad de lectura de acuerdo con sus propósitos e intereses lectores y demandas de las tareas. [...]. Reconoce la ironía, la parodia y el absurdo.</p> <p>Relee selectivamente, consulta, confronta y reelabora información de diferentes fuentes digitales e impresas, en interacción con docentes y pares.</p> <p>Toma posición frente al texto y a la postura del autor (ANEP, 2019, p. 37).</p>
<p>Lectura de diferentes textos</p>	<p>Conoce obras literarias representativas de diferentes autores, épocas, culturas y las interrelaciona con discursos filosóficos, históricos, etc.</p> <p>Establece, en textos expositivos, relaciones intertextuales a partir de la confrontación de datos de diferentes fuentes de información.</p> <p>Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en internet y en fuentes impresas, evaluando y contrastando la confiabilidad de las fuentes y la calidad de la información.</p> <p>Analiza, organiza, reformula y evalúa el contenido de los textos que lee. Acude a prólogos, citas de autoridad, bibliografía, notas finales y a pie de página para ampliar su comprensión.</p> <p>Identifica estrategias utilizadas por el autor para ocultar la voz. Detecta razonamientos falaces.</p>
<p>Alfabetización en información</p>	<p>Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en internet y en fuentes impresas, evaluando y contrastando la confiabilidad de las fuentes y la calidad de la información.</p>

En el apartado siguiente exponemos la concepción de lectura crítica en el marco teórico de la Evaluación LEA y describimos los tipos de actividades propuestas para evaluar esta dimensión de la lectura.

3. Aspectos de la lectura crítica que recoge la Evaluación LEA

En el marco teórico de la Evaluación LEA se entiende que la lectura en los estudios terciarios requiere un comportamiento lector crítico, de búsqueda de materiales (García et al., 2005), no solamente para contrastar información sino para pensar en las diversas problemáticas que conciernen a un objeto de conocimiento (González, 2020). En ese sentido, se requiere una actitud interrogadora,

exploratoria, polemizadora, a la vez que constructiva para poder generar nuevos interrogantes y propuestas que dialoguen con el contexto discursivo en el que se inserta el texto (Cubides Ávila et al., 2017, p. 187).

Para Martínez (2004, p. 45), realizar una lectura crítica implica interpretar las distintas acciones que el enunciador del texto lleva adelante simultáneamente: en primer lugar, el enunciador expresa su punto de vista al tiempo que construye una imagen de sí mismo; en segundo lugar, evalúa y responde a enunciados anteriores refutándolos o apoyándolos, es decir, dialoga con la voz ajena, con el saber; en tercer lugar, anticipa posibles enunciados de su interlocutor. Por eso, la autora sostiene que la comprensión es dialógica. Todo esto sucede en el marco disciplinar, en

diálogo con las formas de decir establecidas por cada tradición discursiva. En este tipo de lectura se traspasan las unidades lingüísticas para acceder al establecimiento de relaciones globales que permiten interpretar saberes y representaciones del mundo mediante una lectura intertextual.

La práctica de la lectura crítica resulta altamente compleja para los estudiantes. Como explican Vega López et al. (2013, p. 463), los principales problemas que afrontan los estudiantes para desarrollar habilidades de lectura crítica son, por un lado, la carencia de conocimientos acerca de cómo evaluar la fiabilidad y relevancia de la información de las fuentes consultadas y, por otro, el no contar con estructuras de conocimiento de las disciplinas que les permitan guiar su proceso de comprensión mediante la integración

de redes conceptuales. La dificultad se incrementa, dado que los textos académicos, generalmente, expresan de forma implícita las corrientes teóricas a las que se adscriben e incluso dan por sentadas las polémicas existentes entre los campos disciplinares y asumen un lector enterado.

Tomando en cuenta esta caracterización de la lectura crítica, la Evaluación LEA desagrega estas habilidades en tres niveles de desempeño que toman en cuenta el gradiente de dificultad del banco de ítems. Es así que el nivel 1 está constituido por los ítems de menor dificultad y a medida que pasamos a los niveles 2 y 3, la

dificultad se incrementa. Esta distribución se relaciona con la dificultad de su resolución, es decir, la puesta en marcha de operaciones de lectura más sencillas en el nivel 1 y las más complejas en el nivel 3. La tabla 2 presenta los niveles de desempeño con la descripción de las habilidades de lectura crítica⁹ correspondientes.

Tabla 2: Habilidades de lectura crítica descritas en los niveles de desempeño de la Evaluación LEA

Nivel de desempeño 1	Nivel de desempeño 2	Nivel de desempeño 3
<p>En este nivel, se establecen relaciones entre dos textos presentes en la prueba que tratan una misma temática para confrontar las distintas informaciones o posturas presentadas de manera muy inequívoca.</p>	<p>En este nivel, se destacan actividades que implican identificar los puntos de vista de distintos autores citados en un texto a través de comillas u otras marcas que evidencian a quién pertenecen esas palabras y cuál es su contenido informativo. También hay actividades en las que se establecen relaciones entre dos textos presentes en la prueba para contrastar y caracterizar las distintas posturas desarrolladas en un texto y en otro.</p>	<p>En este nivel, hay actividades que implican interpretar distintas voces de autores presentes en un texto a través de citas no siempre marcadas por comillas y que, además de presentar una información específica, ponen de manifiesto la postura del autor del texto frente a estas palabras: compromiso con lo dicho, parodia, ironía, desacuerdo. Otro conjunto de actividades supone reconocer la relación entre dos textos presentes en la prueba y que dialogan (en cuanto a tema y en cuanto a posiciones con relación al tema) entre sí; por lo que para la resolución de la actividad es necesario analizar, comparar y evaluar las posturas de los autores en torno a la misma temática. También hay actividades que requieren evaluar la postura del autor a partir de estrategias de contrastación de posiciones con el fin de presentar debilidades en algunas y valor persuasivo en otras.</p>

Como puede apreciarse, tanto el MCRN como el marco teórico de la Evaluación LEA enfatizan la lectura crítica vinculada a la acción de realizar una lectura intertextual, contrastar fuentes y evaluar su contenido, reconocer distintas voces presentes de forma explícita o aludida en un texto, evaluar la postura del enunciador, entre otras estrategias basadas en el pensamiento crítico. Antes de analizar los resultados que arroja la Evaluación LEA de la edi-

ción 2021 en relación con la lectura crítica, describiremos los aspectos metodológicos de esta evaluación.

4. Aspectos metodológicos de la Evaluación LEA aplicada al ingreso de la Universidad

En todas las ediciones de la Evaluación LEA, los centros universitarios regionales y facultades reciben dos cuadernillos distribuidos en dos: una

parte de los estudiantes contesta las preguntas del cuadernillo 1 (en esta edición de la prueba, un 42%), mientras que el resto de los estudiantes (58%) contestan las preguntas del cuadernillo 2. Cada cuadernillo contiene tres textos con 20 preguntas de múltiple opción. Los ítems están asociados a alguna de las dimensiones de la lectura definidas en la prueba: literal, inferencial o crítica. La decisión de dar a leer tres textos surge a instancias de poder evaluar la

⁹ Si bien la Evaluación LEA también tiene en cuenta la lectura literal y la lectura inferencial (también descritas en los niveles de desempeño), a los efectos de este artículo no serán descritas, aunque sí consideradas para la comparación.

totalidad de las habilidades especificadas (especialmente, las que involucran la comprensión de múltiples textos). Dentro de cada cuadernillo, dos textos tratan sobre un mismo tema pero presentan distintas posiciones (con relativo grado de cercanía u oposición) respecto a ese tema.

La aplicación de la prueba se realiza a través de plataforma EVA, con un plazo estipulado para su realización. De tal modo, cada estudiante realiza la lectura y contesta los ítems en forma autónoma, sin interacción con docentes.

4.1. El análisis de los datos que brinda la Evaluación LEA

En el ámbito de la evaluación existen diversos procedimientos para dar cuenta del desempeño. En la Evaluación LEA se utiliza la *teoría de respuesta al ítem* (TRI) (Baker y Kim, 2004). En TRI se considera que existe una relación entre la respuesta de un estudiante a un determinado ítem y un determinado rasgo que genera esta conducta pero que no podemos

observar de forma directa. Este tipo de variables aleatorias “ocultas”, que no son observables directamente pero pueden ser inferidas a través de otras observables, se denominan, en la literatura estadística, *variables o rasgos latentes* (Bollen, 2002). Tomando como supuesto que este rasgo es una habilidad adquirida por cada estudiante, podemos decir, *grosso modo*, que cuanto mayor es esta habilidad, más probabilidad tendrá el estudiante de contestar correctamente un ítem. Así, la habilidad es la variable latente y las variables observables son las respuestas del estudiante a los ítems.

También, en determinados modelos de TRI como el *modelo de Rasch* (Wu y Adams, 2007), se asocia a cada ítem una variable no observable denominada *dificultad del ítem*. Esta variable da cuenta del nivel de exigencia del ítem, es decir, el conocimiento que un estudiante necesita para contestar correctamente el ítem. Cuanto mayor es la *dificultad*, más difícil es que el estudiante, con una determinada habilidad, conteste correctamente. A partir de este parámetro de dificultad, son determinados los tres niveles ascen-

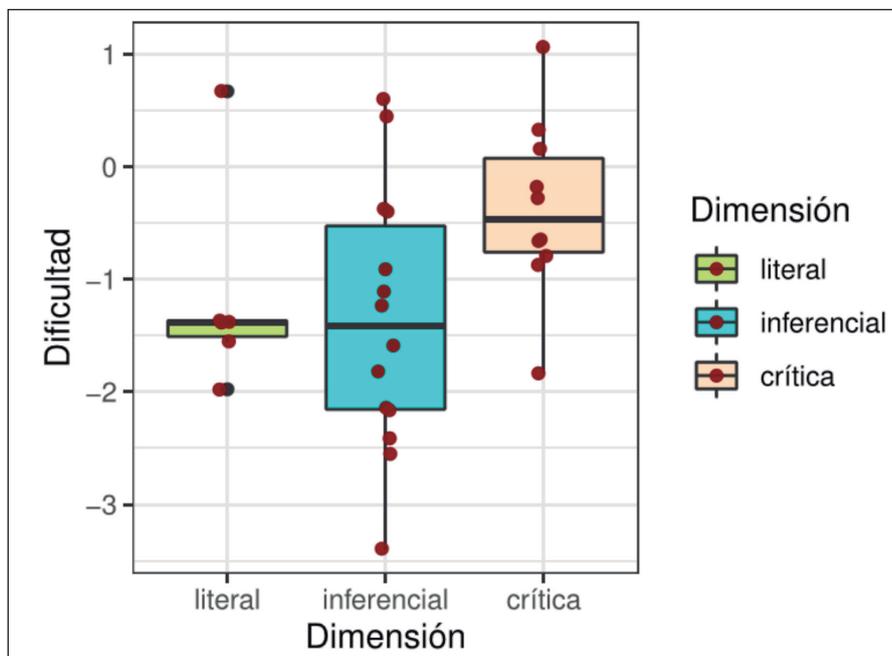
entes en el desempeño lector que presentamos en la tabla 2.

5. Entre lo esperado y lo empíricamente constatado

A continuación, mostramos los resultados obtenidos en la Evaluación LEA en términos de dificultades. Asimismo, asociamos estos datos con los descriptores de desempeño de la evaluación. Finalmente, relacionamos estos descriptores con las habilidades de lectura crítica definidas en el perfil de egreso de ANEP.

En la figura 1 se compara la dificultad de los ítems a partir de la dimensión de lectura a la que pertenecen (literal, inferencial o crítica). Como se ve, los ítems de lectura literal resultan, en general, más fáciles que los ítems de lectura crítica. En este sentido, los resultados obtenidos en lectura literal están en consonancia con las consideraciones que hace el MCRN sobre esta dimensión de lectura como un dominio asentado en el lector que egresa de bachillerato.

Figura 1: Dificultad de cada ítem presentado por dimensión (literal, inferencial y crítica)

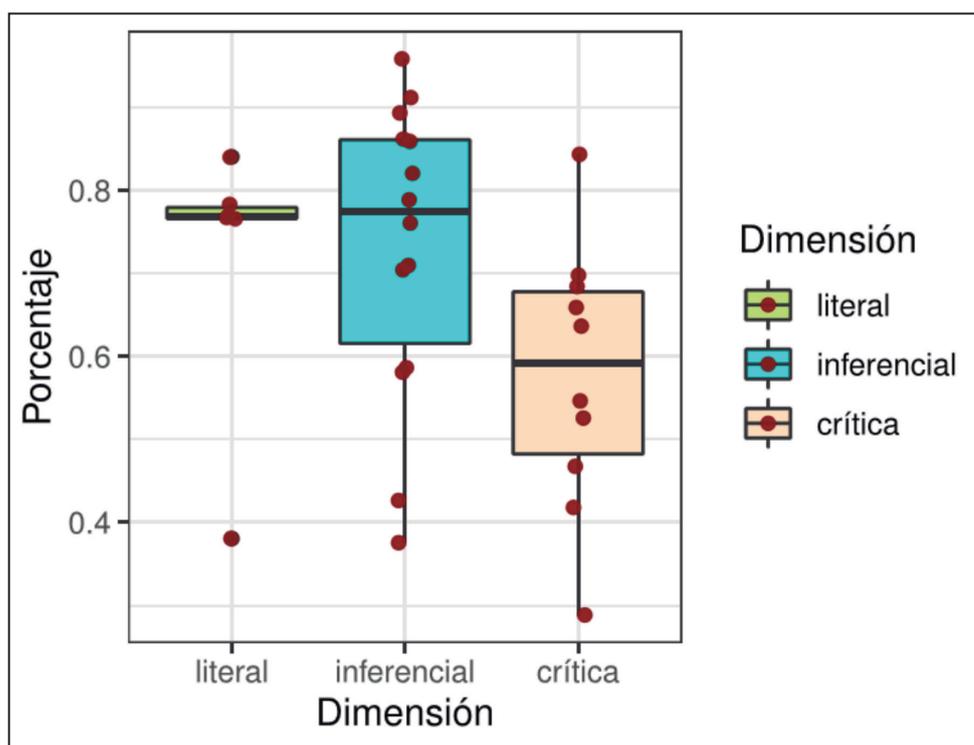


Por otra parte, en la figura 1 es posible observar también una gradación en la dificultad entre las habilidades de lectura inferencial y crítica. Si bien se observan ítems de lectura inferencial y crítica con un mismo nivel de dificultad, los de lectura crítica permiten obtener una mayor gama de dificultades altas mientras que los de lectura inferencial nos permiten acceder a dificultades más bajas.¹⁰

La figura 2 muestra el porcentaje de estudiantes que responden correctamente cada ítem presentado por dimensión (literal, inferencial y crítica) mediante un diagrama de cajas. Si se toman en cuenta los ítems por dimensión, la mediana del porcentaje de respuestas correctas por ítem en las preguntas literales ronda el 80% (véase la línea horizontal negra en el centro de la caja). Si bien la mediana

del porcentaje de respuestas correctas en los ítems inferenciales también se acerca al 80%, es importante destacar que los ítems de lectura inferencial están distribuidos en un mayor rango intercuartil (del 38% al 90%), es decir, presentan una mayor variabilidad de respuestas correctas.

Figura 2: Porcentaje de estudiantes que responden correctamente cada ítem presentado por dimensión (literal, inferencial y crítica)



A su vez, en la figura 2 se observa que la mediana del porcentaje de respuestas correctas en los ítems de lectura crítica es del 59%. Es decir, al menos un 41% de los estudiantes no realizan la mitad de las tareas de lectura crítica. En este punto, cabe recuperar las progresiones de aprendizaje de la lectura correspondiente al perfil de egreso

del MCRN (tabla 1). Si bien estas se proponen como habilidades adquiridas, no parecen ser logradas por todos los estudiantes en una lectura autónoma. Por otro lado, habría que considerar la lectura crítica como un conjunto de tareas lectoras que implican distinta dificultad; en consecuencia, podríamos entender estas

habilidades como grados de logro en la lectura académica, y no como destrezas estáticas. En este sentido, el conjunto de ítems de lectura crítica que el 41% de los ingresantes evaluados no resuelven están asociados a las habilidades descritas en el nivel 3 de la Evaluación LEA (tabla 3).

¹⁰ En el nivel más alto de dificultad predominan ítems de lectura crítica. Esto nos permite describir con más precisión las habilidades involucradas en su realización. Por su parte, los ítems inferenciales se distribuyen en tramos de dificultad más baja.

Tabla 3: Habilidades de lectura crítica descritas en el nivel de desempeño 3 de la Evaluación LEA**Nivel 3**

En este nivel, hay actividades que implican interpretar distintas voces de autores presentes en un texto a través de citas no siempre marcadas por comillas y que, además de presentar una información específica, ponen de manifiesto la postura del autor del texto frente a estas palabras: compromiso con lo dicho, parodia, ironía, desacuerdo. Otro conjunto de actividades supone reconocer la relación entre dos textos presentes en la prueba y que dialogan (en cuanto a tema y en cuanto a posiciones con relación al tema) entre sí; por lo que para la resolución de la actividad es necesario analizar, comparar y evaluar las posturas de los autores en torno a la temática. También hay actividades que requieren evaluar la postura del autor a partir de estrategias de contrastación de posiciones con el fin de presentar debilidades en algunas y valor persuasivo en otras.

Tomando en cuenta las fuentes comunes de ambos marcos, estos descriptores del nivel 3 de la Evaluación LEA pueden estar asociados a los siguientes descriptores desarrollados en el perfil de egreso del MCRN (tabla 4):

Tabla 4: Conocimientos y prácticas presentes en el MCRN vinculados con la lectura crítica**Lectura de diferentes textos**

Reconoce la ironía, la parodia y el absurdo.

Desarrolla criterios de búsqueda y selección de información en internet y en fuentes impresas, evaluando y contrastando la confiabilidad de las fuentes y la calidad de la información.

Analiza, organiza, reformula y evalúa el contenido de los textos que lee.

Identifica estrategias utilizadas por el autor para ocultar la voz. Detecta razonamientos falaces.

La comparación entre el MCRN y los resultados de la evaluación permitiría corroborar que estas habilidades, descritas como esperadas al finalizar bachillerato, no están adquiridas por completo por el 41% de los ingresantes participantes de la evaluación.

6. Consideraciones finales

Según lo que evidencia la Evaluación LEA, al menos el 41% de los estudiantes aún no realizan la mitad de las tareas de lectura crítica más complejas. Por eso, resulta imprescindible conocer en profundidad qué aspectos específicos de la lectura están realmente afianzados y cuáles necesitan trabajo docente para su concreción.

Los resultados de la prueba sobre el desempeño de los 7.803 ingresantes a centros universitarios regionales y facultades de la Udelar en tareas de lectura crítica nos permiten cuestionar la suposición de una manera de leer ya completamente arraigada en los estudiantes. Contrariamente, estos resultados muestran la necesidad de focalizar el trabajo con los textos académicos disciplinares como parte de la formación necesaria para comenzar la vida universitaria.

A partir de estos hallazgos surgen nuevas preguntas de investigación en relación con las distintas instancias de la Evaluación LEA: ¿cómo es la evolución de los resultados en las distintas generaciones de ingresantes?, ¿existe una relación entre estos resultados y el

contexto de la pandemia de covid-19?, ¿cuáles son las tareas de lectura crítica que resultan más complejas para los estudiantes en las distintas ediciones? y ¿qué aspectos de los textos están implicados en su resolución?

En síntesis, la información contenida en este artículo muestra la heterogeneidad entre los ingresantes en cuanto a sus prácticas lectoras y evidencia que una gran parte del estudiantado no se ajusta al perfil de lector que definen los documentos de egreso de educación secundaria. Por tanto, se requiere un apoyo de la universidad a esta población estudiantil para que pueda apropiarse de la lectura académica, acceder a experiencias lectoras nuevas y así enriquecer su capital cultural para leer críticamente.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. (2017). *Marco curricular de referencia nacional. MCRN: Una construcción colectiva*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2019). *MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones: Progresiones de aprendizaje*. Montevideo: ANEP. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/MCRN%203%202019%20WEB.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional: Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta*. Montevideo: ANEP. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20v7_2.pdf (Consulta realizada 22/07/22).
- Baker, F. B., y Kim, S. H. (eds.). (2004). *Item response theory: Parameter estimation techniques*. CRC Press.
- Bollen, K. A. (2002). Latent variables in psychology and the social sciences. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 605-634.
- Cubides Ávila, C., Rojas Huigera, M., y Cárdenas Soler, R. (2017). Lectura crítica: Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197.
- Educational Testing Service. (2009). *Guidelines for the Assessment of English Language Learners*. Recuperado de <https://www.ets.org/pdfs/about/ell-guidelines.pdf>
- Educational Testing Service. (2014). *ETS Standards for Quality and Fairness*. Recuperado de <https://www.ets.org/pdfs/about/standards-quality-fairness.pdf>
- García, M., Hall, B., y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: Interpretación de las nominalizaciones. *Signos*, 38(57), 49-60.
- González, A. (2020). La lectura crítica en la universidad. *Varela*, 21(58), 10-21. Recuperado de <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/101>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *Aristas: Marco de lectura en tercero de educación media*. Montevideo: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación*. México: INEE.
- Martínez, M. C. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito: ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Ponencia presentada en el Primer Congreso de Lectura y Escritura. México: Cátedra Unesco.
- Vega López, N., Bañales Faz, G., y Reyna Valladares, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos: El reto de formar lectores competentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 461-481.
- Wu, M., y Adams, R. (2007). *Applying the Rasch model to psycho-social measurement: A practical approach*. Melbourne: Educational Measurement Solutions.

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio. 2. Adquisición de datos. 3. Análisis de datos. 4. Discusión de resultados. 5. Redacción del manuscrito. 6. Aprobación de la versión final del manuscrito

M. Núñez: 1, 2, 4, 5, 6

L. Marroco: 2, 4, 5, 6

E. García: 2, 4, 5, 6

L. Moreno: 3, 4, 6

Disponibilidad de datos

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



¿Existe sesgo según el sexo en la prueba diagnóstica EDICH?¹

Is there a sex-based bias in the EDICH diagnostic test?

Existe um viés segundo sexo em a prova diagnóstica EDICH?

Eliana Rodríguez.
ORCID: 0000-0001-8018-9242¹

Marcos Davyt.
ORCID: 0000-0001-6230-3654²

Joaquín Hurtado.
ORCID: 0000-0003-1483-7947³

Andrés Abella.
ORCID: 0000-0001-7453-3561⁴

¹ Unidad Académica de Laboratorios Prácticos, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto: eliana@fcien.edu.uy

² Unidad Académica de Laboratorios Prácticos, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto: mdavyt@fcien.edu.uy

³ Unidad Académica de Laboratorios Prácticos, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto: jhurtado@fcien.edu.uy

⁴ Centro de Matemática, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto: andres@cmat.edu.uy

Recibido: 26-02-24

Aceptado: 08-10-24

Resumen

En este artículo se propuso analizar si existen diferencias significativas entre el rendimiento de estudiantes hombres y mujeres en la prueba de Evaluación Diagnóstica de Conocimientos y Habilidades (EDICH), que es la única evaluación común a todas las licenciaturas de la Facultad de Ciencias. Del análisis de dicha prueba se concluyó que en general sus preguntas exhiben independencia del sexo. Las únicas excepciones se encontraron en algunas instancias del área física, en las cuales las mujeres obtuvieron calificaciones significativamente más bajas de lo que se esperaría si los rendimientos fuesen independientes. Se profundizó en este análisis y se observó un sesgo a favor de los hombres, lo cual podría explicar las diferencias halladas.

Palabras clave: sesgo según sexo, evaluaciones universitarias.

Abstract

In this work we sought to analyze if there were significant differences between men's and women's achievements in the Diagnostic Evaluation of Knowledge and Skills (EDICH), since this is the only test that students of all careers of the Faculty of Science have in common. From the analysis of this test we conclude that in general questions display independence of sex. The only exceptions were found in some cases in Physics, where women obtained significantly lower scores than would be expected if achievements were independent. This analysis was broadened and a bias in favor of men was observed in the Physics questions posed in the test, which could explain the differences we observed.

Keywords: sex-based bias, university evaluations.

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

Resumo

Neste trabalho foi proposto analisar se existem diferenças significativas entre os desempenhos de estudantes homens e mulheres na prova de Avaliação Diagnóstica de Conhecimentos e Habilidades (EDICH), já que esta prova é a única avaliação comum a todas as carreiras da Faculdade de Ciências. A análise dessa prova concluiu que em geral as perguntas apresentam independência do sexo. As únicas exceções foram achadas em alguns casos na área física, onde as mulheres obtiveram pontuações significativamente mais baixas do que se esperaria se os desempenhos fossem independentes. Foi aprofundada esta análise e observou-se um viés a favor dos homens em as perguntas apresentadas na área física, o que poderia explicar as diferenças observadas.

Palavras chave: *viés segundo sexo, avaliações universitárias.*

Introducción y marco teórico

La Evaluación Diagnóstica de Conocimientos y Habilidades (EDICH) es una prueba que se aplica al comienzo de cada año lectivo a la generación de ingreso a la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República. Se implementó en 2003 y a partir de entonces se ha seguido aplicando sin interrupciones, aunque con algunas variaciones y ajustes con miras a mejorarla. Esta evaluación consiste en preguntas de múltiple opción agrupadas por áreas. En el caso de las licenciaturas en Ciencias Biológicas y en Bioquímica, las áreas son matemática, física, química y biología. En el caso de las licenciaturas en Matemática y en Física, las áreas se reducen a matemática y física. Es de destacar que la EDICH es de asistencia obligatoria, pero no es eliminativa (Abella et al., 2010); esto implica que no hay presión en obtener buenos resultados, por lo cual para el estudiante funciona como un test de evaluación personal. En la Facultad de Ciencias hay otras licenciaturas, pero tienen una cantidad relativamente baja de ingresos (en comparación con las anteriores), por lo cual no fueron consideradas aquí.

El interés en este estudio es analizar los resultados de la EDICH para saber si presenta algún sesgo (es decir, si sus preguntas favorecen a uno u otro sexo) respecto al sexo de los participantes. Con respecto a esto último, los ingresos generales a la Facultad de Ciencias tienen una proporción 1:1 que es característica del área Tecno-

logías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (Dirección General de Planeamiento [DGPlan], Universidad de la República [Udelar], 2022). Esta proporción se mantiene en los ingresos a la Licenciatura en Ciencias Biológicas, pero se transforma en 2:1 a favor de las mujeres en la Licenciatura en Bioquímica, mientras que en las licenciaturas en Matemática y en Física la proporción se invierte, siendo de 2:1 a favor de los hombres, característico de las áreas STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Esta variedad en las proporciones hace que la Facultad de Ciencias sea un lugar potencialmente interesante para este tipo de estudios. Cuando se estudia el sesgo por sexo en las evaluaciones en general, se ha observado que el contenido de las preguntas puede influir en los resultados de las evaluaciones. Por ejemplo, Wilson et al. (2016), en un estudio que abarcó exámenes de física de múltiple opción realizados en Australia a lo largo de ocho años, encontraron que había un sesgo a favor de los hombres. Ellos adjudicaron este sesgo principalmente a factores tales como el contenido de las preguntas, el contexto de estas y la presentación de los datos (ecuaciones, diagramas, etc.). Lo mismo se encontró en estudios realizados en Estados Unidos (Docktor y Heller, 2008) y en el Reino Unido (Bates et al., 2013).

También hay que tener en cuenta que el formato de las preguntas, que en la EDICH es de múltiple opción, podría repercutir de manera diferencial según el sexo de quien realiza

la prueba. Existen numerosos estudios relacionados con esta temática en los que algunos autores postulan que el formato de múltiple opción no influenciaría (Wright et al., 2016), mientras que otros mantienen que sí (Graetz y Karimi, 2022; Griselda, 2020; Stanger-Hall, 2012).

Adicionalmente, varios autores han encontrado que el hecho de ser evaluadas presenta una desventaja para las mujeres, ya sea como amenaza del estereotipo o bien como ansiedad (Graetz y Karim, 2022; Griselda, 2020; Régner et al., 2016; Salehi et al., 2019; Spencer et al., 2016; Steele y Aronson, 1995; Wright et al., 2016). La *amenaza del estereotipo* se refiere a la obtención de resultados académicos más bajos de lo esperado en situaciones en que los integrantes de un grupo determinado se sienten amenazados por la posibilidad de que su desempeño confirmará —ya sea ante otros o ante ellos mismos— el estereotipo negativo acerca de las habilidades del grupo al que pertenecen. El hecho de ser evaluado aumenta la preocupación acerca de ser juzgado estereotípicamente, lo que lleva a su vez a un impedimento de procesar eficientemente la información que se presenta, resultando en un mal desempeño. Por ejemplo, las mujeres que se sienten amenazadas por su estereotipo tenderán a presentar un desempeño académico por debajo del de sus pares masculinos, aun poseyendo capacidades equivalentes o superiores (Régner et al., 2016; Spencer et al., 2016; Steele y Aronson, 1995). Respecto a la ansiedad, en un estudio de

Salehi et al. (2019) que involucró a más de 5.000 estudiantes en pruebas universitarias de nivel introductorio, se encontró que las mujeres tuvieron rendimientos más bajos que los hombres. Estos autores encontraron una correlación entre los rendimientos bajos de las mujeres en estas pruebas y la ansiedad que les generaba la prueba. Sin embargo, en otras instancias de evaluación que no implicaban una prueba formal, como por ejemplo actividades de laboratorio, no solo no se encontraron sesgos a favor de los hombres, sino que hubo casos en que las mujeres tuvieron un rendimiento académico por encima del de sus pares masculinos.

Finalizando esta introducción, se observa que la Mesa Interinstitucional Mujeres en Ciencia, Innovación y Tecnología (2020) concluyó que el ámbito educativo no es neutral al género, sino que habría ciertas normas de género que condicionan las trayectorias de hombres y mujeres y resultan en el alejamiento de estas últimas de las áreas STEM a lo largo de los distintos niveles educativos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

Objetivos

El objetivo de este estudio es analizar la EDICH para investigar si en ella existe un sesgo hacia uno u otro sexo y, en caso afirmativo, tratar de determinar sus causas.

Contexto

El análisis que se detalla a continuación se refiere a los resultados de la aplicación de la EDICH en cinco años consecutivos, de 2015 a 2019 inclusive, restringido a cuatro cohortes de estudiantes correspondientes a

las licenciaturas en Ciencias Biológicas (abreviado Biología), Bioquímica, Física y Matemática. En ese período hubo un total de 1.494 estudiantes, de los cuales 748 eran hombres y 746 mujeres. Más precisamente, hubo 332 hombres en Biología, 105 en Bioquímica, 166 en Física y 143 en Matemática, y 416 mujeres en Biología, 197 en Bioquímica, 65 en Física y 70 en Matemática.

Las cuatro cohortes se dividieron en dos bloques, uno formado por Biología y Bioquímica y el otro por Física y Matemática. Quienes integraban el primer bloque debieron responder preguntas en cuatro áreas: matemática, física, química y biología, mientras que los del segundo solo tuvieron preguntas de matemática y física. Cabe destacar que de las 16 preguntas del área física presentes en la prueba del segundo bloque, las primeras 12 coincidían con las del primer bloque. Algo similar sucedió con las preguntas del área matemática, en que de las 20 preguntas en la prueba del segundo bloque, las primeras 12 coincidían con las del primer bloque.

Metodología

Lo primero que se hizo fue calcular, para cada uno de los dos bloques, en cada año, las *medias* (es decir, el puntaje promedio) obtenidas en las pruebas de las distintas áreas. Así, para el bloque Biología-Bioquímica se calcularon las medias obtenidas por los estudiantes hombres en cada una de las pruebas de matemática, física, química y biología. Lo mismo se hizo con las de las estudiantes mujeres y con el total de estudiantes. Eso se repitió en el bloque Física-Matemática con las pruebas de matemática y física (en la sección siguiente están los resultados). Al analizar las medias se observó que los rendimientos generales en cualquiera de las distintas áreas fueron ba-

jos para ambos sexos y que las medias de las mujeres fueron casi siempre inferiores a las de los hombres.

Se pasó luego a analizar si esta diferencia en el rendimiento entre mujeres y hombres era significativa. Dado los bajos valores de las medias, no se pudo utilizar el simple criterio de aprobado/no aprobado para analizar los rendimientos en la prueba EDICH, ya que rara vez se alcanzó el nivel de suficiencia (más de 50 puntos en 100). Fue por ello que se decidió establecer tres categorías de rendimiento: alto, medio y bajo, para lo cual se convirtieron las notas obtenidas a porcentajes y luego se halló la media aritmética para cada área temática y para cada cohorte; también se halló el desvío estándar correspondiente a cada caso. Se definieron así las siguientes categorías:

Rendimiento bajo = toda nota menor que la media aritmética menos el desvío estándar

Rendimiento medio = toda nota entre la media aritmética menos el desvío estándar y la media aritmética más el desvío estándar

Rendimiento alto = toda nota mayor que la media aritmética más el desvío estándar

Esta categorización de los rendimientos usando el desvío estándar está inspirada en el método utilizado por Régner et al. (2016).

Una vez establecidas las tres categorías, se procedió a realizar el test de chi-cuadrado para analizar si había diferencias significativas entre los distintos rendimientos, es decir, para saber si las diferencias obtenidas podían deberse o no al azar (Agresti, 2007; Cortés et al., 2014). La diferencia se considera *significativa* cuando el valor del chi-cuadrado es mayor de 5,99 (para dos grados de libertad y un valor p menor a 0,05). Este análisis se hizo para los cinco años en estudio y para ambos bloques. El problema del test del chi-cuadrado es que su valor aumenta con el tamaño de la muestra,

tendiendo a hacer pensar que existe correlación cuando no la hay. Eso nos afecta porque en nuestro estudio vamos a tener que comparar el comportamiento de las cuatro cohortes en cinco períodos distintos, con variaciones importantes en la cantidad de alumnos. Para remediarlo se suele aplicar, y fue lo que hicimos, otro estadístico llamado el coeficiente *V* de Cramer, que toma valores entre 0 y 1. Solo cuando el valor del chi-cuadrado es superior a 5,99 y el valor del *V*

de Cramer es 0,30 o mayor, se considera que hay una diferencia significativa. Esto se debe a que a partir del valor 0,30 el estadístico de Cramer nos dice que existe una asociación de magnitud moderada entre las variables en estudio (Baguley, 2009; Cortés et al., 2014).

Como resultado de aplicar los estadísticos anteriores se detectaron diferencias significativas en los resultados de algunas preguntas del área física, por lo cual se analizó la *facilidad relativa* de

cada pregunta de esta área, para intentar determinar si estaba relacionada con el sexo de quien respondía la pregunta, según lo descrito por Wilson et al. (2016). Con este fin, para cada pregunta (y en cada año) se calculó el *porcentaje de aprobación de estudiantes hombres*, obtenido realizando el cociente entre la cantidad de estudiantes hombres que respondieron bien la pregunta sobre el total de estudiantes hombres que respondieron la pregunta y luego multiplicándolo por 100:

$$\text{porcent. aprob. estud. hom.} = \left(\frac{\text{estud. hombres con respuesta correcta}}{\text{total estud. hombres}} \right) 100$$

En forma análoga se obtuvo el *porcentaje de aprobación de estudiantes mujeres*. Finalmente se obtuvo la *facilidad*

relativa, definida como la resta del porcentaje de aprobación de estudian-

tes hombres menos el porcentaje de aprobación de estudiantes mujeres:

$$\text{facilidad relativa} = \text{porcent. aprob. estud. hom.} - \text{porcent. aprob. estud. muj.}$$

Los valores positivos de la *facilidad relativa* señalan una ventaja para los hombres; los negativos, para las mujeres. Nótese que si las preguntas tuviesen la misma *facilidad* para hombres y mujeres, este valor sería 0. En su aplicación, cuando el valor de la *facilidad relativa* es superior a +1,5 se consideró que está a favor de los hombres, cuando el valor es inferior a -1,5, que está a favor de las mujeres, y cuando la diferencia en *facilidad relativa* está entre -1,5 y +1,5 que no favorece a ningún sexo. Además, a cada pregunta le asociamos una *tendencia* de acuerdo al siguiente criterio: cuando en tres o más años a los hombres les va mejor se le adjudica la letra M (masculino), cuando ocurre lo mismo con las mujeres se le adjudica la F (femenino) y cuando no hay predominancia de uno sobre el otro se le adjudica la N (neutro). Recuérdese que estamos evaluando un período de cinco años. En el análisis de los resultados del párrafo anterior resultó que había preguntas de las tres tendencias, por lo

cual para tratar de entender mejor lo que ocurría con las preguntas del área física se decidió analizar cada pregunta de manera individual, nuevamente tomando como referencia el trabajo realizado por Wilson et al. (2016). En dicho trabajo, se establecían cinco dimensiones distintas para clasificar las preguntas de las pruebas de física:

a. *Contenido*: los conocimientos que un estudiante debe tener para responder la pregunta.

b. *Proceso*: las habilidades necesarias para responder la pregunta (interpretar una gráfica, aplicar una fórmula, etc.).

c. *Presentación*: cómo se presenta la información, *i.e.*, si hay ecuaciones, gráficas o si es mayoritariamente texto.

d. *Contexto*: grado de abstracción a partir de experiencias personales, *i.e.*, si el estudiante pudo haber vivido o experimentado una situación similar.

e. *Dificultad*: qué tan compleja es la pregunta, por ejemplo, el número de pasos o de conceptos necesarios para resolverla.

Cada una de estas dimensiones tiene, a su vez, distintas categorías. Por ejemplo, en la dimensión *contenido* las categorías fueron: ecuación, gráfica, texto y diagrama (tabla 9, al final). Lo mismo sucede con las otras. Luego, para cada pregunta con tendencia M o F, se miraron las dimensiones anteriores para ver en qué categorías caía. Es decir, en las preguntas que parecían tener cierto sesgo, se fijó en el análisis de sus dimensiones con el fin de intentar determinar las causas.

Resultados y discusión

En las tablas 1 y 2 se presentan las medias por área para cada uno de los dos bloques, Biología-Bioquímica y Física-Matemática. En ambas tablas G es la media general, ♀ es la media obtenida por las mujeres del bloque y ♂ es la media de los hombres. El puntaje máximo para cada prueba es 100.

Tabla 1: Medias de rendimiento por área, en el bloque Ciencias Biológicas-Bioquímica

Año	Matemática			Física			Química			Biología		
	G	♀	♂	G	♀	♂	G	♀	♂	G	♀	♂
2015	47,3	45,8	49,3	31,4	27,9	35,8	45,8	44,7	47,1	54,3	54,2	54,4
2016	48,2	47,8	48,8	30,5	28,7	32,6	43,1	41,3	45,1	54,5	50,3	59,7
2017	45,2	45,0	45,5	27,9	26,4	30,1	43,0	41,6	45,3	54,4	53,3	56,3
2018	48,7	47,8	50,2	29,2	27,7	31,5	44,1	42,6	46,3	55,0	54,3	56,1
2019	41,6	40,7	43,1	27,5	24,7	31,6	39,1	37,0	42,2	52,0	49,7	55,2

Tabla 2: Medias de rendimiento por área, en el bloque Física-Matemática

Año	Matemática			Física		
	G	♀	♂	G	♀	♂
2015	53,7	47,7	57,1	34,0	26,8	37,9
2016	62,3	61,6	62,6	42,8	36,4	45,6
2017	60,4	61,7	59,7	44,8	44,0	45,3
2018	63,9	54,2	67,1	39,5	32,3	41,9
2019	67,0	62,1	69,2	44,5	37,3	47,6

Analizando las tablas anteriores se observa que las medias de las mujeres son siempre más bajas que las de los hombres, con la única excepción del año 2017 para la prueba del área matemática correspondiente al bloque Física-Matemática.

A continuación se busca determinar en qué casos esas diferencias en las medias son significativas. Las tablas 3 y

4 resumen los resultados de aplicar los test de chi-cuadrado y V de Cramer. En ambas tablas, junto al año figura entre paréntesis el número total de estudiantes que integra cada cohorte; M representa las preguntas del área matemática; F las de física; Q las de química, y B las de biología. Estas tablas presentan las diferencias en el rendimiento por sexo dentro de cada una de las dos licen-

ciaturas que componen el bloque. La palabra *No* indica que las diferencias halladas no fueron significativas; en cambio, cuando las diferencias entre lo esperado y lo observado resultaron significativas se consigna *Sí* junto con el valor del V de Cramer. Además, en los casos en que la V de Cramer es superior a 0,30, la zona correspondiente aparece sombreada.

Tabla 3: Resultados del test de chi-cuadrado para el bloque Biología-Bioquímica

	2015 (n=179)				2016 (n=212)				2017 (n=193)				2018 (n=224)				2019 (n=242)				
	M	F	Q	B	M	F	Q	B	M	F	Q	B	M	F	Q	B	M	F	Q	B	
Intralic. en Cs. Biológicas	No	No	No	No	No	No	No	Sí 0,22	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí 0,20
Intralic. en Bioquímica	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí 0,41	Sí 0,29	No	No

Tabla 4: Resultados del test de Chi-cuadrado para el bloque Física/Matemática

	2015 (n=67)		2016 (n=97)		2017 (n=81)		2018 (n=97)		2019 (n=102)	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Intralic. en Física	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Sí 0,35
Intralic. en Matemática	No	Sí 0,50	No	No	No	No	No	No	Sí 0,36	No

En términos generales se puede observar que no existen diferencias significativas en los rendimientos de las distintas áreas según el sexo de quien responde las preguntas. Solo hay cuatro excepciones, tres de las cuales corresponden a preguntas del área física y una al área matemática (véanse las casillas sombreadas en las tablas 3 y 4). Estas diferencias implican que en dichos casos el desempeño de las mujeres está por debajo de lo que se esperaría si los resultados de alto, medio y bajo se distribuyeran de manera independiente del sexo.

Adicionalmente, al analizar las diferencias intralicenciatura del año 2019 para las licenciaturas en Física y en Matemática (tabla 4, fila 1/columna 10 y fila 2/columna 9), se observa que las mujeres inscritas en Física no tienen diferencias significativas con sus pares masculinos a la hora de responder las preguntas del área matemática; sin embargo, a estas mismas mujeres les va significativamente peor que a los hombres cuando tienen que responder las preguntas del área física.

Algo análogo ocurre en la Licenciatura en Matemática, pero intercambiando los roles de las preguntas de física con las de matemática. Esto podría estar indicando la ocurrencia del fenómeno de amenaza del estereotipo. Cabe aclarar que no es la única explicación posible para estos resultados del año 2019, ya que no se realizaron otros estudios, como por ejemplo para medir ansiedad.

En los datos obtenidos, llama la atención que tres de los cuatro casos en los que se encontraron diferencias significativas en el rendimiento según sexo correspondían al área física (tablas 3 y 4). Además, las medias generales de los resultados en las preguntas del área física (en ambos bloques) son las más bajas de todas las áreas, con un valor promedio de 29,2 en 100 para el bloque Biología-Bioquímica y un promedio de 41,5 en 100 para el bloque Física-Matemática (tablas 1 y 2). Por lo tanto se decidió profundizar en las preguntas del área física, en ambos bloques.

A continuación se presentan cuatro tablas numeradas 5, 6, 7 y 8, en las que aparece el valor de la *facilidad relativa* de cada pregunta del área física, por año y por licenciatura, según lo descrito en la sección “Metodología”. En las tablas 5 y 6 se ve la facilidad relativa de cada una de las 12 preguntas del área física para el bloque Biología-Bioquímica. En las tablas 7 y 8 se ve la facilidad relativa de las 16 preguntas del área física para el bloque Física-Matemática. Recuérdese que las 12 primeras preguntas de física del bloque Física-Matemática son las mismas que las del bloque Biología-Bioquímica. Cuando el valor de la facilidad relativa es superior a +1,5 se colorea la casilla en verde (está a favor de los hombres), cuando el valor es inferior a -1,5 se colorea en violeta (está a favor de las mujeres) y cuando está entre -1,5 y +1,5 aparece en blanco. Finalmente se agregó la fila *Tendencia*, determinada de acuerdo al criterio de predominancia de facilidad relativa por tres años, descrito en la sección “Metodología”.

Tabla 5: Facilidad relativa de cada pregunta del área física para la Licenciatura en Biología

Licenciatura en Biología	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
2015	-6,1	0,1	-3,7	3,5	6,7	17,8	-7,5	18,9	9,0	15,1	-2,0	10,3
2016	17,7	3,4	-7,9	-19,6	6,8	12,9	-2,8	14,0	14,0	15,5	0,2	11,9
2017	0,1	8,3	3,4	15,3	9,5	8,5	-8,3	4,1	-3,7	18,9	0,2	6,0
2018	5,8	7,3	-8,2	-4,7	5,1	14,5	-0,7	20,7	5,7	1,9	4,9	5,1
2019	-4,6	12,3	2,2	1,4	17,4	-1,4	2,1	14,2	17,9	3,1	0,6	7,5
Tendencia	N	M	F	N	M	M	F	M	M	M	N	M

Tabla 6: Facilidad relativa de cada pregunta del área física para la Licenciatura en Bioquímica

Licenciatura en Bioquímica	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12
2015	12,6	9,0	11,9	2,9	20,5	1,4	0,5	40,5	24,0	16,4	4,3	5,7
2016	-18,6	0,0	0,0	-2,6	20,8	10,0	-2,6	20,3	5,2	-25,1	-5,6	5,2
2017	5,6	14,0	-3,5	1,1	1,1	-19,4	-6,5	3,0	-16,9	-0,8	-4,6	-3,5
2018	-8,8	9,3	-6,6	14,1	10,6	10,0	9,1	-19,4	6,2	-6,8	8,4	22,1
2019	21,6	5,6	2,3	12,9	18,8	35,2	-2,0	11,3	30,1	10,2	2,7	15,8
Tendencia	M	M	N	M	M	M	F	M	M	N	M	M

Si se analizan las 12 preguntas para este primer bloque en su conjunto, se ve que la mitad de ellas (preguntas 2, 5, 6, 8, 9 y 12) presentan un sesgo a favor de los hombres, mientras

que solo en una (pregunta 7) hay un sesgo a favor de las mujeres. Además, en el caso de Biología a las mujeres también les va mejor en la pregunta 3.

Si siguiendo con Biología, hay tres casos de neutralidad (preguntas 1, 4 y 11), mientras que en Bioquímica hay dos casos (preguntas 3 y 10).

Tabla 7: Facilidad relativa de cada pregunta del área física para la Licenciatura en Física

Licenciatura en Física	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
2015	-5,5	-3,2	24,5	3,6	18,6	27,7	-18,2	13,6	7,7	-9,5	30,0	24,5	-6,8	-7,3	6,8	1,8
2016	-1,2	-5,5	-17,1	12,2	7,4	12,5	3,8	10,0	47,4	-3,0	21,4	22,9	-6,2	5,8	23,8	6,1
2017	0,0	6,7	-16,7	-10,0	-13,3	3,3	-16,7	-6,7	-20,0	-3,3	-16,7	6,7	3,3	0,0	-20,0	-10,0
2018	4,2	11,8	10,9	10,1	26,1	34,0	18,1	32,8	21,8	-0,8	12,2	30,7	12,6	18,5	20,6	21,0
2019	-3,3	8,9	4,4	14,4	-19,4	16,1	-6,7	26,1	27,8	16,7	21,7	42,8	7,2	20,0	5,0	18,3
Tendencia	F	M	M	M	M	M	F	M	M	F	M	M	M	M	M	M

Tabla 8: Facilidad relativa de cada pregunta del área física para la Licenciatura en Matemática

Licenciatura en Matemática	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
2015	23,7	43,5	14,7	20,4	44,5	-17,7	8,7	6,4	34,4	28,1	-2,3	4,0	12,4	-26,4	14,0	27,1
2016	18,8	3,2	8,4	-3,9	9,1	24,0	-14,9	-13,6	7,1	-13,0	20,1	-8,4	-2,6	6,5	33,8	13,6
2017	1,2	8,8	32,1	7,1	17,2	-6,1	-0,2	5,6	-8,8	20,6	3,2	-33,8	2,7	-0,2	16,7	4,9
2018	1,3	18,5	4,1	13,8	23,8	-16,9	0,5	23,6	18,7	5,9	-12,1	-29,0	-7,4	3,1	-2,3	-4,4
2019	3,8	13,4	5,0	-4,3	13,9	-6,1	16,6	12,1	10,5	8,8	-2,1	28,8	-1,3	21,8	-7,3	15,5
Tendencia	M	M	M	M	M	F	N	M	M	M	F	F	N	M	M	M

Analizando las 16 preguntas para este segundo bloque en su conjunto, se ve que nueve de ellas (preguntas 2, 3, 4, 5, 8, 9, 14, 15 y 16) presentan un sesgo a favor de los hombres. En el caso de la Licenciatura en Física, las mujeres responden mejor en tres preguntas: 1, 7 y 10, y no existen preguntas neutras. En el caso de la Licenciatura en Matemática, las mujeres responden

mejor a tres preguntas: 6, 11 y 12, y hay dos preguntas neutras, la 7 y la 13. La presencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en el rendimiento en las preguntas del área física de la EDICH podría vincularse a una facilidad relativa a favor de los hombres en estas. Para estudiar esto último, se asignaron categorías en cada una de las cinco dimensiones

descritas en la sección “Metodología” y se clasificó cada pregunta de acuerdo a estas categorías. En base a esto se construyó la tabla 9, en la que aparecen las categorías en las cuales se clasifica cada pregunta, junto con su tendencia (tomada de las tablas 5 a 8); esto para todas las preguntas del área física en las cuatro licenciaturas.

Tabla 9: Categorización y tendencia relativa de cada pregunta del área física

Dimensiones	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
Presentación	ecuación	gráfica	gráfica	texto	texto	texto	texto	texto	texto	diagrama	diagrama	texto	texto	diagrama	texto	diagrama
Contexto	abstracto	libro de texto	libro de texto	libro de texto	libro de texto	libro de texto	libro de texto	libro de texto	real/no personal	libro de texto	libro de texto	real/no personal	libro de texto	libro de texto	real/no personal	libro de texto
Contenido	análisis dimensional	cinemática/proyectiles	cinemática/unidim.	cinemática/unidim.	cinemática/mov. circular	dinámica, trabajo y energía	dinámica choques	dinámica mov. oscilatorio	ondas	electrostática	corriente y resistencia	óptica	electrostática	electrostática	corriente circuitos	óptica
Proceso	identif. fuerza	interpretar diagrama	interpretar diagrama	identif. fuerza	identif. fuerza	identif. fuerza	identif. fuerza	identif. fuerza	hacer cálculos	identif. fuerza	identif. fuerza	identif. fuerza	identif. fuerza	interpretar ecuación	interpretar diagrama	interpretar diagrama
Dificultad	concepto único	más de un concepto	más de un concepto	más de un concepto	concepto único	más de un concepto	más de un concepto	más de un concepto	más de un concepto	más de un concepto	dim. espacial única	dim. espacial única	más de un paso	dim. espacial única	más de un concepto	más de un concepto
Tendencia Lic. Fís.	F	M	M	M	M	M	F	M	M	F	M	M	M	M	M	M
Tendencia Lic. Mat.	M	M	M	M	M	F	N	M	M	M	F	F	N	M	M	M
Tendencia Lic. Cs. Biol.	N	M	F	N	M	M	F	M	M	M	N	M	N/A	N/A	N/A	N/A
Tendencia Lic. Bioq.	M	M	N	M	M	M	F	M	M	N	M	M	N/A	N/A	N/A	N/A

Nota: Las cuatro filas de tendencias resumen las correspondientes de las tablas 5 a 8. Las 12 primeras preguntas fueron comunes a todas las licenciaturas, mientras que las preguntas 13 a 16 fueron solo para física y matemática, de ahí el N/A (no aplica) en las dos últimas filas. Se emplearon las siguientes abreviaciones: unidim. = unidimensional, mov. = movimiento, identif. = identificar, dim. = dimensión.

Analizando las preguntas en su conjunto y teniendo en cuenta la tendencia asignada a cada una, se ve que solamente en una (pregunta 7) les va mejor a las mujeres. Hay siete (preguntas 2, 5, 8, 9, 14, 15 y 16) en que la tendencia siempre favorece a los hombres. Finalmente, hay cinco (preguntas 1, 3, 10, 11 y 13) que resultan un poco más balanceadas ya que a veces les va mejor a los hombres, otras veces a las mujeres y en otras la tendencia es neutra.

Al analizar la pregunta 7 se observa que se diferencia en la dimensión contenido, ya que es la única pregunta de dinámica de choques. Un análisis similar de las siete preguntas con predominancia masculina absoluta deja en evidencia que también es esta dimensión, la del contenido, que hace que estas preguntas se diferencien de las demás. En este grupo aparece, por ejemplo, la única pregunta sobre proyectiles. Del mismo modo, la única pregunta sobre movimiento circular, la única sobre ondas, sobre dinámica del movimiento oscilatorio y sobre corriente y circuitos pertenecen a este grupo “masculino”. Las otras dimensiones, *i.e.*, presentación, contexto, proceso y dificultad, no estarían incidiendo en la facilidad relativa de cada pregunta.

Wilson et al. (2016) hallaron que las tres dimensiones que influían más en la facilidad relativa de cada pregunta eran contexto, presentación y contenido. En cuanto a la dimensión contexto, encontraron que la categoría “real y posiblemente experimentado” era la que les otorgaba una clara ventaja a los hombres. En nuestro caso, no tenemos preguntas con este contexto. En lo que se refiere a la dimensión presentación, los autores encontraron ventajas a favor de los hombres en preguntas que presentaban la información a través de un diagrama. En nuestro caso, hay cuatro preguntas que caen en esta categoría, dos de ellas están en el grupo de predomi-

nancia masculina absoluta mientras que las otras dos están en el grupo de las preguntas más “balanceadas”. Esto indicaría que, en nuestro caso, esta dimensión por sí sola no sería la responsable de conferir ventajas a un sexo u otro. Finalmente, ellos encuentran que la dimensión contenido también estaría influyendo en la facilidad relativa de las preguntas, en especial cuando se trata de proyectiles. Nuestro análisis coincide totalmente con el de estos autores en cuanto a que la dimensión contenido estaría influenciando la facilidad relativa de las preguntas planteadas.

Conclusiones finales

En cuanto al análisis de la existencia de diferencias en los rendimientos entre alumnos hombres y mujeres en la EDICH, se puede concluir que, si bien las mujeres tuvieron casi siempre rendimientos inferiores, estas diferencias en la amplia mayoría de los casos no llegan a ser significativas: solo en 4 casos en 60 se encontraron diferencias significativas (tablas 3 y 4), lo cual nos dice que en el 93% de los casos no las hubo. Por lo tanto, se puede concluir que en términos generales en las preguntas de la EDICH existe independencia del sexo. Este resultado está en consonancia con lo obtenido por Dietz et al. (2012) en Estados Unidos (en el sentido de que hay diferencias, pero estas no son significativas como para poder catalogarse como un sesgo) y en contraposición con lo de Bates et al. (2013) en el Reino Unido y de Wilson et al. (2016) en Australia. Sin embargo corresponde notar que los contextos de los estudios citados tienen diferencias con los nuestros: en los casos de Estados Unidos y Reino Unido, se refieren a los resultados del FCI (el Force Concept Inventory, que es un test de conocimientos de física), realizado en cursos introductorios de

física a nivel universitario, mientras que los de Australia corresponden al examen para integrar el equipo de estudiantes que asistirá a olimpiadas de física. En los dos primeros casos los estudiantes requieren ciertas calificaciones para asistir a esos cursos, mientras que en el tercero son elegidos por los profesores como los mejores alumnos para representar a sus instituciones. Estas situaciones son distintas de la nuestra, en la cual no se exigen requisitos particulares para realizar la EDICH y tampoco les genera ninguna repercusión académica el resultado obtenido. Es decir, se tomaron los artículos citados para obtener modelos estadísticos que se pudiesen adaptar a nuestro caso, pero no se repitieron sus experiencias.

Volviendo al resultado obtenido en el análisis, hay que tener en cuenta de que si bien no se obtuvo evidencia de que la diferencia de rendimiento entre estudiantes hombres y mujeres se deba a la existencia de un sesgo en las preguntas, este podría ser consecuencia del formato de la prueba (múltiple opción) como mantienen algunos autores (Graetz y Karim, 2022; Griselda, 2020; Stanger-Hall, 2012). Eso sería difícil de comprobar en nuestro caso, dado que la prueba EDICH tiene un formato único, además de las dificultades que se presentan para realizar evaluaciones masivas con otros tipos de formatos.

Más allá de lo anterior, se encontraron cuatro casos (uno en 2015 y tres en 2019, tablas 3 y 4) en los cuales las mujeres obtuvieron rendimientos significativamente más bajos de lo que se esperaría si estos fuesen independientes del sexo. Esto sucedió en los dos bloques en estudio, Biología-Bioquímica y Física-Matemática. Tres de estos cuatro casos se encontraron en preguntas del área física. Por lo tanto, se profundizó en el análisis de las preguntas de esta área y en la mayoría de los casos se observó un sesgo a favor de los hombres. Luego, aplicando

la metodología desarrollada por Wilson et al. (2016), se encontró que la dimensión *contenido* de las preguntas podría ser determinante a la hora de conferir ventajas a uno u otro sexo. Esto estaría en consonancia con los

trabajos de Wilson et al. (2016) y de Salehi et al. (2019), en el sentido de que en las preguntas del área física habría un sesgo que favorece a los hombres.

En base a lo anterior, se entiende que se deberían revisar las preguntas del área física de la EDICH, priorizando aquellas con contenidos más balanceados.

Referencias bibliográficas

- Abella, A., Cabrera, C., De León, L., Varela, G., y Villalba, V. (2010). *Análisis de la Evaluación Diagnóstica de Conocimientos y Habilidades en la Facultad de Ciencias* (Informe para el Consejo de la Facultad de Ciencias, Universidad de la República).
- Agresti, A. (2007). *An Introduction to Categorical Data Analysis*. John Wiley & Sons Hoboken, NJ.
- Baguley, T. (2009). Standardized or simple effect size: What should be reported? *Br J Psychol*, 100(Pt 3), 603-617.
- Bates, S., Donnelly, R., MacPhee, C., Sands, D., Birch, M., y Walet, N. R. (2013). Gender differences in conceptual understanding of Newtonian mechanics: A UK cross-institution comparison. *Eur J Phys*, 34(2), 421.
- Cortés, F., Rubalcava, R. M., y Fernández, T. (2014). *Estadística Social Básica* (2.ª ed., 3.ª reimpr.). Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República- Programa Universitario de Estudios sobre el Desarrollo, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dietz, R. D., Pearson, R. H., Semak, M. R., y Willis, C. W. (2012). Gender bias in the Force Concept Inventory? *AIP Conf Ser*, 1413, 171.
- Dirección General de Planeamiento, Universidad de la República. (2022). *Estadísticas Básicas 2020 de la Universidad de la República*.
- Docktor, J., y Heller, K. (2008). Gender differences in both Force Concept Inventory and introductory physics performance. *AIP Conf Ser*, 1064, 15.
- Graetz, G., y Karimi, A. (2022). Gender gap variation across assessment types: Explanations and implications. *Economics of Education Review*, 91, id:102313. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102313>
- Griselda, S. (2020). Different Questions, Different Gender Gap: Can the Format of Questions Explain the Gender Gap in Mathematics? 2020 *Papers pgr710*, Job Market Papers.
- Mesa Interinstitucional Mujeres en Ciencia, Innovación y Tecnología. (2020). *Mujeres en ciencia, tecnología e innovación en Uruguay: Un factor clave para avanzar en igualdad de género y desarrollo sostenible*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. París, Francia.
- Régner, I., Selimbegovic, L., Pansu, P., Monteil, J. M., y Huguet, P. (2016). Different Sources of Threat on Math Performance for Girls and Boys: The Role of Stereotypic and Idiosyncratic Knowledge. *Front Psychol*, 7, 637. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00637>
- Salehi, S., Cotner, S., Azarin, S. M., Carlson, E. E., Driessen, M., Ferry, V. E., Harcombe, W., McGaugh, S., Wassenberg, D., Yonas, A., y Ballen, C. J. (2019). Gender Performance Gaps Across Different Assessment Methods and the Underlying Mechanisms: The Case of Incoming Preparation and Test Anxiety. *Front Educ*, 4, 107. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00107>
- Spencer S. J., Logel C. y Davies P. G. (2016). Stereotype Threat. *Annual Review of Psychology*, 67, 415-437.
- Stanger-Hall, K. F. (2012). Multiple-choice exams: an obstacle for higher-level thinking in introductory science classes. *CBE Life Sci Educ*, 11, 294-306.
- Steele, C. M., y J Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *J Pers Soc Psychol*, 69(5), 797-811.
- Wilson, K., Low, D., Verdon, M., y Verdon, A. (2016). Differences in gender performance on competitive physics selection tests. *Phys Rev Phys Educ Res*, 12, 020111-16.
- Wright, C. D., Eddy, S. L., Wenderoth, M. P., Abshire, E., Blankenbiller, M., y Brownell, S. E. (2016). Cognitive Difficulty and Format of Exams Predicts Gender and Socioeconomic Gaps in Exam Performance of Students in Introductory Biology Courses. *CBE Life Sci Educ*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1187/cbe.15-12-0246>

Contribución de autoría

Participación: 1. Concepción y diseño del estudio 2. Adquisición de datos 3. Análisis de datos 4. Discusión de los resultados 5. Redacción del manuscrito 6. Aprobación de la versión final del manuscrito

E. Rodríguez: 1, 2, 3, 4, 5, 6

M. Davyt: 2, 3, 4, 6

J. Hurtado: 2, 3, 4, 6

A. Abella: 1, 3, 4, 5, 6

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos utilizados en este estudio tiene carácter reservado y pertenece a la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ciencias.

Agradecimientos

A la Unidad de Enseñanza de la Facultad de Ciencias, por suministrar los datos que permitieron hacer este análisis.

A Arturo Martí (Instituto de Física de la Facultad de Ciencias) y Álvaro Suárez (Administración Nacional de Educación Pública), por el análisis detallado de las preguntas de física presentes en la EDICH.

A Cecilia Muniz, por sus aportes para mejorar el manuscrito, basados en su formación en Ciencias Sociales y en Estadística.





Voces estudiantiles evalúan cursos universitarios en línea¹

Student voices evaluate online university courses

Vozes de alunos avaliam cursos universitários *online*

Teresa Freire.
ORCID: 0000-0002-7808-8845¹

Carolina Rodríguez Enríquez.
ORCID: 0000-0002-4845-4920²

¹ Laboratorio de Inmunomodulación y Vacunas, Departamento de Inmunobiología, Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto: tfreire@fmed.edu.uy

² Unidad de Enseñanza Virtual de Aprendizaje y Departamento de Educación, Facultad de Enfermería, Universidad de la República, Uruguay.

Contacto:
crodriguez@fenf.edu.uy

Recibido: 12-06-23
Aceptado: 14-03-24

Resumen

El uso de tecnologías ha generado una dinámica de transformaciones constantes en la sociedad y la educación. El abrupto y generalizado pasaje a la enseñanza en línea provocado por la pandemia de covid-19 requirió adaptar a la virtualidad algunas prácticas de enseñanza usadas en la presencialidad. Desde el paradigma constructivista y un modelo sociocrítico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, abordamos la evaluación para buscar evidencias de la transformación del conocimiento y de las construcciones de estudiantes a partir de los datos de la realidad.

El objetivo de este trabajo fue analizar los pareceres y experiencias personales de estudiantes de un curso universitario en línea de alta matrícula estudiantil durante el confinamiento provocado en tiempos de pandemia. Gracias al análisis de las opiniones de los estudiantes entrevistados, pudimos detectar aspectos positivos del curso que debían perpetuarse en la siguiente edición, así como características a mejorar. De esta forma, al analizar las opiniones de los estudiantes cursantes el año siguiente, damos cuenta de la relevancia de incorporar al proceso educativo la evaluación cualitativa que realizan los estudiantes de las prácticas de enseñanza. Tener en cuenta sus percepciones para rediseñar prácticas que incluyan cambios configurados desde el lugar de aquellos a quienes va dirigida la actividad es esencial para modelar de forma significativa futuras ediciones en línea de un mismo curso, en un contexto de alta sensibilidad social provocado por la pandemia de covid-19.

Palabras clave: evaluación, educación superior, enseñanza en línea.

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

Abstract

Technology has contributed to the development of scientific, communication and other human sciences leading to considerable transformations in society and education. Pandemic-forced remote teaching has highlighted the relevance of redesigning planification in order to transform face-to-face into online courses in higher education.

The objective of this work was to analyze student personal perceptions to evaluate teaching methods or activities in a university online course during COVID-19 pandemics. To this end, we carried out a descriptive and qualitative investigation by analyzing student's opinions and perspectives from two different cohorts (2020 and 2021). The analyses allowed the identification of different dimensions and categories from which we could identify both strengths and weaknesses of the course and introduce significant changes in order to develop a comprehensive course maintaining the same learning goals. Thus, we demonstrate that codesign in higher education is a valuable tool that empowers students by involving them in the co-creation of their learning in higher education in Uruguay.

Keywords: *student's perspectives, higher education, online teaching.*

Resumo

O uso das tecnologias tem gerado uma dinâmica de constantes transformações na sociedade e na educação. A transição abrupta e generalizada para o ensino online causada pela pandemia da COVID-19 exigiu a adaptação de algumas práticas de ensino utilizadas presencialmente para a realidade virtual. A partir do paradigma construtivista e de um modelo sociocrítico dos processos de ensino e aprendizagem, abordamos a avaliação para buscar evidências da transformação do conhecimento e das construções dos alunos com base em dados da realidade.

O objetivo deste trabalho foi analisar as opiniões e experiências pessoais de estudantes de um curso universitário online com elevada matrícula durante o confinamento provocado em tempos de pandemia. Graças à análise das opiniões dos alunos entrevistados, conseguimos detectar aspectos positivos do curso que precisavam ser perpetuados na próxima edição, bem como aspectos a melhorar. Desta forma, ao analisarmos as opiniões dos alunos do ano seguinte, percebemos a relevância de incorporar no processo educativo a avaliação qualitativa que os alunos realizam das práticas docentes. Ter em conta as suas percepções para redesenhar práticas que incluam mudanças configuradas a partir do local para onde a atividade é dirigida é essencial para modelar significativamente futuras edições online do mesmo curso, num contexto de elevada sensibilidade social causada pela pandemia COVID-19.

Palavras chave: *avaliação, ensino superior, ensino em linha.*

1. Introducción

La enseñanza se ha visto interpe-
lada por el desarrollo de las tec-
nologías digitales que ha lleva-
do a revisar la formación docente con
relación a las maneras de enseñar y
vincularse con los estudiantes (Gue-
rrero Fuentes, 2020). En este proceso,
el uso de herramientas de informa-
ción y comunicación juega un papel
fundamental (Gil-Villa et al., 2020;
Maggio, 2012).

La crisis sanitaria provocada por la
pandemia de covid-19 aceleró abrupt-
amente el desarrollo y alteración de
las prácticas de enseñanza en línea en
educación superior a nivel mundial,
de una forma antes inimaginada. Im-
pulsada por uno de sus objetivos de
Planes Estratégicos, desde hace más
de dos décadas la Universidad de la
República (Udelar) ha abordado e
impulsado la modalidad de enseñanza

en línea, principalmente a partir del
desarrollo de los Entornos Virtuales
de Aprendizaje (EVA) (Rodés et al.,
2021). Ante el confinamiento pro-
vocado por la situación sanitaria en
2020, la Udelar decidió no interrumpir
los cursos, por lo que durante los
años 2020 y 2021 la enseñanza uni-
versitaria se basó centralmente en la
enseñanza en línea.

El abrupto pasaje a esta modalidad
requirió adaptar metodologías de en-
señanza usadas en la presencialidad.
Las combinaciones de metodologías
permiten al estudiante aprender a
su propio ritmo e interactuar con el
docente y sus pares. Algunos estudios
ponen de manifiesto que “en general,
los estudiantes no están nada satisfac-
tos con la educación virtual recibi-
da, y especialmente de cómo ha sido
la evaluación de las materias y prefie-
ren claramente la enseñanza presen-
cial a la virtual” (Gil-Villa et al., 2020,
p. 114).

En este contexto, surge la oportuni-
dad de analizar percepciones estu-
diantiles en educación superior para
contribuir a la evaluación de una uni-
dad curricular (UC) en modalidad en
línea realizada durante la pandemia
de covid-19. El análisis colectivo de
las prácticas de enseñanza es necesario
para modificarlas y adaptarlas con el
objetivo de incorporar las percepcio-
nes de estudiantes y docentes, enten-
diendo que son procesos en los que
los sujetos en ambos roles aprenden.
Planteamos que la reflexión, observa-
ción, discusión e identificación de pa-
receres estudiantiles es valiosa y con-
tribuye a la evaluación de una UC en
línea de alta matrícula. Desde el pa-
radigma constructivista y un modelo
sociocrítico de los procesos de ense-
ñanza y de aprendizaje, abordamos la
evaluación para buscar evidencias de
la transformación del conocimiento y
de las construcciones de estudiantes a
partir de los datos de la realidad (Ro-

dríguez Enríquez et al., 2014). Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue analizar los pareceres personales de estudiantes de una unidad curricular universitaria en línea de alta matrícula estudiantil durante el confinamiento provocado por la pandemia de covid-19.

1.1. Marco referencial

La UC Hematología e Inmunología se desarrolla durante el sexto semestre

de la Carrera de Doctor en Medicina de la Facultad de Medicina, Udelar, dictada en doce semanas, distribuidas en tres módulos. Los estudiantes no cursan otras UC en paralelo. Esta se enfoca en el estudio de aspectos fisiopatológicos de los sistemas hematológico e inmunológico; su objetivo general es “contribuir a la formación del médico en los contenidos específicos definidos en la Unidad, en acuerdo con el perfil de formación y competencias del egresado de la

Carrera de Doctor en Medicina, de la Universidad de la República” (Facultad de Medicina, Udelar, 2024). La metodología de enseñanza se basa en el estilo de aula invertida en línea (Flores et al., 2016). Todas las actividades son opcionales (tabla 1). La evaluación es de orden formativo y sumativo y se lleva a cabo en dos tipos de instancias (tabla 1): parcial y orales.

Tabla 1: Características de la unidad curricular Hematología e Inmunología

		Año 2020	Año 2021
Número de estudiantes		1.372	1.270
Actividades propuestas	Teóricas		Asincrónicas Videos en YouTube Sincrónicas por Zoom 1 hora/día
	Certificativas basadas en resolución de problemas	10 problemas/equipo (10 seminarios y/o talleres)	5 problemas/equipo (4 seminarios y/o talleres y 1 síntesis semanal)
	Formativas basadas en resolución de problemas	-	Sincrónicas por Zoom 1 hora/día Discusión en pequeños grupos
	Autoevaluaciones*		Asincrónicas Cuestionarios individuales por Moodle con la misma configuración que los cuestionarios certificativos 1 autoevaluación/semana Repetición según demanda
Puntuación máxima	Actividades colaborativas orales certificativas	Hasta 25 puntos (2,5 puntos/actividad) 80% de actividades necesarias	Hasta 25 puntos (2,5 puntos/actividad) 80% de actividades necesarias y un mínimo de 10 puntos
	Cuestionarios parciales individuales certificativos		3 cuestionarios Hasta 25 puntos (1 punto/pregunta) Opción múltiple por Moodle (4 distractores) Unidireccionales 25 preguntas 5 preguntas/página Tiempo: 40 minutos

Herramienta de evaluación	Actividades colaborativas certificativas	Pautas de evaluación para estudiantes y docentes	
		Calificación libre	Calificación por rúbrica
Criterios de aprobación	Curso	Reprobación: obtención de < 40 puntos Aprobación: obtención de 40 a 69 puntos Exoneración de examen: obtención de > 70 puntos 45 preguntas de opción múltiple con 4 distractores	
	Examen	1 punto/respuesta correcta Obtención de > 60 puntos	

*Igual configuración que cuestionarios parciales individuales certificativos.

2. Metodología

Realizamos un estudio descriptivo cualitativo cuyo objetivo fue identificar y comprender las características y opiniones de dos cohortes de una UC (2020 y 2021). Efectuamos entrevistas en profundidad a 28 estudiantes, aplicando un muestreo por conveniencia. La participación fue voluntaria,

se invitó al 100% de los estudiantes cursantes. Se asigna a cada entrevista un código de identificación para el análisis para preservar la identidad de los encuestados. Las entrevistas se efectuaron de forma asincrónica, utilizando audios, textos o la plataforma de videoconferencia Zoom, según la elección del estudiante (tabla 2). En el año 2020 participaron 25 estudiantes,

de los cuales 14 completaron la entrevista. En el año 2021 participaron 29 estudiantes, de los cuales 14 completaron la entrevista (tabla 3). Habiendo alcanzado una saturación con los datos recogidos, se entendió suficiente la muestra obtenida e innecesario contactar a los estudiantes que no finalizaron las entrevistas.

Tabla 2: Identificación y categorías de análisis identificadas

	Dimensiones	Categorías
1	Satisfacción	Satisfacción general Alcance/logros de los objetivos planteados Aprendizaje y pandemia
2	Organización del curso	Organización general Disponibilidad de materiales Cumplimiento del cronograma Características del aula virtual
3	Tiempo	Grado de exigencia o demanda del curso Tiempo disponible para realizar las actividades
4	Evaluaciones certificativas complementarias	Opinión Utilidad
5	Evaluaciones colaborativas orales	Desafíos del trabajo en equipo Utilidad Opinión síntesis semanales Interacción estudiante-docente Discusiones grupales formativas Retroalimentación docente Experiencia con la calificación por rúbrica
6	Autoevaluaciones asincrónicas	Utilidad Desempeño
7	Evaluaciones escritas individuales	Evaluaciones escritas Opinión
8	Modalidad en línea	Ventajas Necesidades

Tabla 3: Caracterización de la población estudiantil entrevistada

	Año 2020	Año 2021
Estudiantes entrevistados	E1 a E14	E15 a E29
	14 E: * WhatsApp	10 E: * WhatsApp
	0 E: Zoom	4 E: Zoom
Año de ingreso a la institución	2 E: 2017	2 E: 2017
	12 E: 2018	2 E: 2018
		10 E: 2019
Cursos que realiza	10 E: solo H/I*	12 E: solo H/I*
	4 E: H/I* y curso(s) de 2.º	2 E: H/I* y curso(s) de 2.º
Edad	7 E: 20 años	2 E: 20 años
	2 E: 21 años	9 E: 21 años
	4 E: 22 años	1 E: 22 años
	1 E: 23 años	2 E: 23 años
Realizó el curso previamente	14 E: No. Cursaron por primera vez en línea	13 E: No. Cursaron por primera vez en línea
		1 E: Sí. Cursó presencial en 2019
Sexo	11 E: Femenino	5 E: Femenino
	3 E: Masculino	9 E: Masculino

*E: estudiante; H/I: curso Hematología e Inmunología.

La entrevista constó de cuatro secciones, las que abordan la organización del curso y su aula virtual, actividades de enseñanza propuestas, satisfacción general con el curso y en particular con las actividades de autoevaluación y evaluación certificativa. Se intentó captar la variedad y la dimensión de las valoraciones estudiantiles de la UC hasta lograr la descripción más completa posible, utilizando el método de las comparaciones constantes

y la saturación teórica, la cual señala el punto en que no se percibe nada nuevo en la información que ofrecen los entrevistados.

3. Resultados

En este estudio participaron 54 estudiantes, de los cuales el 52% accedieron a realizar la entrevista. Los estu-

diantes tenían entre 20 y 23 años al momento de entrevistarlos; una ligera mayoría pertenecía al sexo femenino (tabla 3). La mitad de ellos cursó en el año 2020 y la otra mitad en el 2021. Ningún estudiante entrevistado había realizado el curso previamente. En todos los casos, los estudiantes continuaron sus estudios en la institución. El análisis cualitativo nos permitió identificar las dimensiones recurrentes que se muestran en la tabla 4.

Tabla 4: Identificación y categorías de análisis en función de las diferentes ediciones del curso

	Año 2020		Año 2021	
	Dimensiones	Categorías	Dimensiones	Categorías
1	Satisfacción	Satisfacción general Alcance/logros de los objetivos planteados Aprendizaje y pandemia	Satisfacción	Satisfacción general Alcance/logros de los objetivos planteados -
2	Organización del curso	Organización general Disponibilidad de materiales Cumplimiento del cronograma Características del aula virtual	Organización del curso	Organización general Disponibilidad de materiales Cumplimiento del cronograma Características del aula virtual
3	Tiempo	<i>Grado de exigencia o demanda del curso</i> <i>Tiempo disponible para realizar las actividades</i>	-	- -
4	Evaluaciones certificativas complementarias	<i>Opinión</i> <i>Utilidad</i>	-	- -
5	Evaluaciones colaborativas orales	<i>Desafíos del trabajo en equipo</i> <i>Utilidad</i> <i>Interacción estudiante-docente</i> Retroalimentación docente	Evaluaciones colaborativas orales	<i>Certificativas: síntesis</i> <i>Formativas: discusión grupal</i> Retroalimentación docente Calificación por rúbrica
6	Autoevaluaciones asincrónicas	Utilidad	Autoevaluaciones asincrónicas	Utilidad
7	Evaluaciones escritas individuales	Opinión Desempeño	Evaluaciones escritas individuales	Opinión Desempeño
8	Modalidad en línea	Ventajas Necesidades	Modalidad en línea	Ventajas Necesidades

Como forma representativa se muestra en cada dimensión un extracto de la empiria que da cuenta de la recurrencia que permite crearla.

Respecto a la satisfacción general con el curso, los estudiantes entrevistados recurrentemente manifestaron una alta satisfacción.

E10: "... quedé muy satisfecha y creo que aprendí lo mismo o incluso más que si hubiera tenido presencial."

La estudiante considera que la estrategia de enseñanza utilizada como recurso para no detener la actividad académica le permitió aprender incluso más que en el dictado convencional del curso.

Los estudiantes que realizaron el curso en el año 2021 tuvieron su segundo año de educación en línea, lo que los diferenció de la cohorte anterior por tener una mayor familiaridad con dicha modalidad de enseñanza. Del análisis de sus respuestas se desprende un alto grado de satisfacción. La siguiente estudiante destaca aspectos didáctico-pedagógicos de las estrategias de enseñanza planteadas. Da cuenta de cómo se incluye la evaluación como parte del proceso educativo y de cómo entiende que esto colaboró a disminuir sentimientos de frustración.

E15: "En cuanto al grado de satisfacción, fue mucho. [...] el ambiente de las clases daba a la participación. Las evaluaciones que mantenían coherencia con lo dado en las clases también fueron una gran ayuda para disminuir la frustración."

En referencia a los objetivos planteados en el curso, los estudiantes expresaron haber alcanzado los determinados al iniciar la UC.

E23: "... Siento que logré aprender los objetivos del curso y para mí, que no vivo en Montevideo, no te-

ner que asistir todos los días a ver las clases teóricas presenciales fue una ventaja, además que me permitió organizarme de otra manera."

Un estudiante entendió que el confinamiento provocado por la pandemia afectó su proceso de aprendizaje de forma negativa. Las circunstancias lo llevaron a adquirir, según entiende, menos conocimientos, no por el curso en sí mismo, sino por el contexto:

E3: "... considero que la situación sanitaria dificultó mi aprendizaje, y que en otras circunstancias habría podido adquirir más conocimientos..."

No se identificaron este tipo de comentarios en los estudiantes entrevistados al año siguiente.

Los estudiantes entrevistados destacaron la organización eficiente de la UC, la disponibilidad de un calendario con anticipación, que fue cumplido, así como la organización y disponibilidad de materiales, mensajes y consejos dispuestos en el aula virtual del EVA. Expusieron que esta organización favoreció su estudio y/o aprendizaje y permitió cumplir las actividades diarias propuestas.

E15: "La principal fortaleza del curso fue la organización que se respetó desde el día uno. [...] Considero que la disponibilidad de la información lo antes posible es una ventaja en la organización para el alumno..."

Los estudiantes manifestaron recurrentemente que el aula virtual estuvo muy bien organizada, permitiendo el acceso a avisos importantes y a la información disponible con tiempo. Esto también ayudó a su organización durante el curso. El diseño del aula virtual, con las semanas distribuidas en pestañas, junto al uso de colores, facilitó el acceso y la comprensión de la información.

E24: "... me pareció óptima, no es difícil de comprender y es fácil encontrar el material para cada tema."

Todos los estudiantes entendieron como una ventaja la visualización de los teóricos disponibles en el aula virtual con relación a los teóricos presenciales, puesto que pudieron acceder a ellos el número de veces que deseaban, parar y rebobinar a gusto en función de su grado de comprensión.

E10: "Fue una facilidad tener los teóricos grabados ya que permiten, [...] poder verlos todas las veces que sea necesario y al horario que mejor nos convenga."

A pesar de que la gran mayoría de los estudiantes entrevistados en 2020 se sintieron satisfechos con el curso, así como con su desempeño académico, mencionaron que el tiempo fue ajustado y que hubo una alta demanda de las actividades propuestas. En el año 2020, a cada estudiante se le propuso realizar hasta diez actividades orales colaborativas. Todos los estudiantes entrevistados optaron por realizar estas actividades, indicando que preferían participar de actividades certificativas y sumativas que les permitieran obtener puntos para alcanzar la exoneración del examen. Sin embargo, algunos de ellos, al tomar esta decisión, se sintieron frente a una alta demanda de trabajo colaborativo y el gran desafío de tener que poner en práctica no solo conocimiento adquirido, sino habilidades comunicacionales y de relacionamiento entre pares, las cuales pudieron llevar más tiempo del previsto por la organización del curso.

E3: "... fue demandante, pero debido a que era la única materia que cursaba en ese período, pude dedicarle todo mi tiempo."

Como se muestra en la tabla 4, la dimensión *tiempo* no fue identificada

en el análisis de las entrevistas de los estudiantes de la cohorte 2021. Esto se debió a que a cada estudiante se le propuso realizar hasta cinco, en lugar de diez, actividades colaborativas orales (tabla 1), lo que concuerda con las diferentes manifestaciones de que la exigencia o demanda impuesta por el curso fue adecuada.

E24: “... no me parece para nada que el curso haya tenido una carga horaria excesiva...”

Por otro lado, algunos entrevistados manifestaron que la posibilidad de realizar evaluaciones certificativas diferentes era ventajosa y motivante, que evitaba la monotonía de un curso en la modalidad en línea.

E2: “... muy interesante la manera de abordar los temas con seminarios (o talleres) porque esa modalidad para obtener puntos me fue llevando a estar al día siempre...”

Visualizaron particularmente la posibilidad de destacarse mediante otras modalidades de evaluación, como la oral y el trabajo colaborativo, saliendo de la faceta estructurada de las evaluaciones escritas individuales que comprenden cuestionarios de opción múltiple. Manifestaron su capacidad de desarrollo de habilidades comunicacionales al tener que exponer oralmente y de forma colaborativa los talleres o los artículos científicos propuestos.

E10: “El curso me ayudó a ‘animarme’ a hablar en una clase, dado que antes le tenía bastante temor a realizar una exposición oral, y eso me sirvió mucho...”

Sobre las actividades colaborativas certificativas emergieron recurrencias diferentes en las dos cohortes analizadas (tabla 4). Los estudiantes entrevistados en 2020 manifestaron que uno

de los mayores desafíos había sido la coordinación de la fecha y hora de reunión para preparar la presentación oral de las actividades colaborativas. Los grupos poseían en su mayoría entre cuatro y ocho estudiantes con diferentes responsabilidades y disponibilidad horaria. Considerando que en caso de querer validar el puntaje obtenido por las presentaciones se debían presentar el 80% de estas, el compromiso implicaba una presentación por semana, lo que los llevó a reunirse de dos a tres veces por semana, además de realizar todas las actividades programadas del curso de forma individual.

E5: “Nosotros teníamos la ventaja de que solo nos dedicábamos a la facultad y aun así fue varias veces dificultoso organizarnos con el tiempo de entender el artículo, realizar las diapositivas y aprender que íbamos a exponer cada uno e información previendo preguntas que nos podrían realizar...”

Surgen entonces de este análisis los grandes desafíos del trabajo en equipo. El hecho de disminuir el número de actividades colaborativas orales de diez a cinco por grupo para la edición del año siguiente de la UC explica por qué esta categoría no fue identificada en 2021.

Estudiantes de ambas cohortes manifestaron que las actividades colaborativas orales fueron esenciales en su proceso de aprendizaje, porque les permitieron aplicar y comprender el conocimiento adquirido en las actividades teóricas, favoreciendo el aprendizaje significativo.

E12: “... disfruté la realización de los trabajos porque [...] ayudaba mucho a integrar la información teórica. [...] me hizo llevarme muchas herramientas que sigo utilizando, no solo de conceptos, sino también de habilidades para presentar seminarios y analizar gráficos.”

La realización de la actividad de “síntesis semanal” incorporada en 2021 fue considerada muy positiva. La gran mayoría sostuvo que dio lugar para repasar, anotar y destacar conceptos importantes a retener, fortaleciendo la adquisición de conocimiento, a pesar de su complejidad.

E17: “... poder reflejar una semana de temas y conocimiento en 15 minutos fue definitivamente de las cosas más difíciles a las que nos enfrentamos, pero no las sacaré porque [...] sirvieron mucho para fijar conocimiento.”

Durante las actividades sincrónicas varios de los estudiantes entrevistados en 2020 manifestaron la necesidad de tener mayor oportunidad de interactuar con el docente. Describieron la escasez de tiempo para realizar un mayor número de preguntas al docente, así como la necesidad simplemente de “escucharlo más”.

E8: “... plantearía un mayor intercambio con los docentes para sacar-me las dudas de los temas...”

Otros estudiantes manifestaron cierto nivel de dificultad para comprender a sus pares y la necesidad de que el docente resaltara y explicara lo transmitido por los pares que presentaban esa actividad.

E10: “Me hubiera gustado que no todos los talleres fueran expuestos por compañeros debido a que muchas veces no era lo mismo escuchar la explicación de un compañero que escuchar la explicación de un docente.”

Emerge recurrentemente el deseo estudiantil de tener más tiempo de diálogo con el docente, así como la oportunidad de plantear dudas, discutir y consultar. Se decidió entonces incorporar actividades similares de evaluación únicamente formativa

(denominadas discusiones grupales) que permitieran un desarrollo más fluido de la interacción entre docente y estudiante sin la presión de la evaluación certificativa. Estas actividades, basadas en la resolución de problemas, tuvieron el objetivo de promover la interacción entre estudiantes y docentes en el año 2021. Consistieron en una hora de discusión en pequeños grupos estudiantiles. Los cursantes entrevistados en el año 2021 acordaron en que fueron útiles y complementarias de las otras actividades.

E16: "... tener al profesor que te explicaba más los conceptos que no habían quedado claros de los teóricos ayudaba muchísimo..."

Se evidenció así la necesidad expresada por los estudiantes entrevistados el año anterior de contar con actividades que permitieran una mayor interacción con el docente.

Los estudiantes indicaron que parte de la interacción del docente con el estudiante comprende obtener una retroalimentación cualitativa sobre sus presentaciones orales por las que eran calificados. Describieron que es importante comprender los aspectos que deben mejorar para presentaciones futuras, más allá de la calificación obtenida.

E4: "[Es importante saber] en qué podemos mejorar [...], que los profesores nos den una retroalimentación de lo que ven, es muy importante para poder seguir construyéndonos y formándonos..."

Para favorecer este proceso, se propuso la utilización de una rúbrica disponible en el EVA que permite generar una retroalimentación automática, además de la personalizada, con el fin de asegurar el retorno y opinión del docente al evaluar y favorecer los procesos de aprendizaje.

El análisis de las opiniones y percepciones de los estudiantes que cursa-

ron en 2021 marca una clara diferencia con el de los estudiantes que cursaron en 2020, ya que se destaca la existencia de la retroalimentación que se intensifica a partir de la sugerencia estudiantil.

E24: "... hubo gran énfasis en el diálogo, y la retroalimentación fue muy buena tanto en contenido teórico del curso, como en conceptos en cuanto a los artículos científicos o talleres."

Se desprende de esta cita que la retroalimentación docente aportó y aclaró conocimiento en el año 2021. Esto estuvo asociado al uso de la rúbrica como herramienta de evaluación.

Para el curso en línea del año 2020, se realizaron autoevaluaciones dispuestas en el EVA con las mismas características que se presentaron en la evaluación escrita. Estas consistieron en preguntas de opción múltiple con cuatro distractores, que se presentaron al finalizar cada semana, reuniendo las temáticas abordadas en cada una de ellas. Estas se podían repetir las veces que el estudiante considerara necesario.

Para los estudiantes de ambas cohortes las autoevaluaciones fueron útiles, sobre todo para adaptarse a las condiciones de las pruebas parciales escritas individuales, favorecer el aprendizaje y verificar la adquisición de conocimiento y la identificación de temas a profundizar.

E15: "Pude terminar de entender conceptos que tenía medio flojos, sobre todo por las correcciones tan claras que tenían al finalizarlas. Sirvieron mucho para buscar estrategias de cara al parcial virtual y lo más importante: mantuvieron la coherencia y nivel de dificultad, verdaderamente parecían preguntas de la prueba parcial."

Por lo tanto, se desprende la importancia de establecer las condiciones

de la evaluación certificativa desde el inicio del curso y tener un tiempo de transición para adaptarse a las condiciones en línea de la evaluación mediante cuestionarios de autoevaluación que simulan las condiciones en las que se llevará a cabo la evaluación acreditativa.

Las evaluaciones escritas individuales consistieron en 25 preguntas de opción múltiple con cuatro distractores utilizando "cuestionarios". El tiempo estipulado por pregunta (dos minutos), así como el hecho de que no podían retroceder, generó bastante incomodidad y nerviosismo en gran parte de los estudiantes entrevistados, sobre todo antes de comenzar a realizar el cuestionario.

E10: "Complica mucho no poder volver para atrás y revisar las respuestas anteriores. [...] En la presencialidad los estudiantes vamos haciendo el parcial y retrocediendo las veces que consideramos necesario, optimizando el tiempo que le dedicamos a cada pregunta y dejando las más difíciles o para el final o para el principio..."

Sin embargo, luego de realizar las evaluaciones individuales, algunos los estudiantes manifestaron que la clave estuvo en la adaptación al formato utilizado. Es decir que una vez adaptados o acostumbrados a las condiciones de evaluación, estas no provocaron mayor estrés o nerviosismo en los estudiantes con relación a los cuestionarios individuales presenciales.

E8: "... me parecieron bien, al principio me preocupaba el tema 'tiempo' pero después me di cuenta que daba bien para hacerlo en el que se había estipulado. [...] es algo que se aprende, ahora ya sé manejarme mejor y administrarme bien."

De hecho, en comparación con los cursantes del año anterior, los de 2021 indicaron que los cuestionarios digitales certificativos les provocaron

menor estrés o nerviosismo que los presenciales.

E4: “... el hecho de poder concentrarme mejor, haber realizado las autoevaluaciones que me dieron más seguridad y también poder llegar a estudiar con más organización y más tiempo, me dejaba más tranquila para enfrentar los parciales...”

Gran parte de los estudiantes de ambas cohortes destacaron las ventajas de la enseñanza y la evaluación en línea, como el ahorro de tiempo en los desplazamientos, la posibilidad de una mayor concentración e independencia y la comodidad que algunos sentían, sujeta a la disponibilidad de las herramientas necesarias para seguir el curso y estudiar diariamente, como un lugar en su casa tranquilo, computadora, conexión a internet, entre otras cosas.

E22: “El curso virtual me permitió poder aprovechar mejor el tiempo dedicando el tiempo suficiente a estudiar y a aspectos de la vida cotidiana que son importantes para mantener una adecuada salud mental [...]. Respecto a si prefiero hacerlo virtual o presencial, creo que prefiero el virtual, es algo mucho más cómodo e igual de provechoso (o incluso más).”

Al preguntarles sobre su experiencia en el curso en modalidad en línea, se identificaron opiniones contrapuestas. Por un lado, la posibilidad de prepararse a su propio tiempo, mirar videos y leer material de forma ilimitada y tener actividades de evaluación certificativas y sumativas fue una gran ventaja para algunos, pero una gran dificultad para otros. De hecho, expresaron que a veces no se puede descansar completamente del estudio al tenerlo inserto en el contexto hogareño, identificándolo como un espacio de cansancio y agobio.

E3: “... me encontré disociado al llevar clases en esta modalidad, debido a que tuve que prepararme para todas las instancias educativas en el mismo entorno en el que descanso. Esto me llevó a cierta dificultad para evitar distracciones a la hora de estudiar, y a su vez a una gran dificultad para dis-tenderme en los momentos en que tuve que hacerlo.”

Sin embargo, en contraposición, se detectó que otros estudiantes asociaron el hogar con un espacio de calma y tranquilidad.

E21: “En lo personal la modalidad virtual me ahorra estrés en cuanto a los momentos previos del parcial pero luego de comenzar no sentí ninguna diferencia con lo presencial.”

Es por ello que algunos estudiantes opinaron que la combinación de actividades en línea con actividades presenciales podría ser más favorable para su aprendizaje, en función de sus preferencias y habilidades.

E7: “... las instancias presenciales quizás puedan ser más enriquecedoras en cuanto al intercambio de las discusiones grupales.”

Interesantemente, varios estudiantes destacaron la importancia de la modalidad en línea y la necesidad de mantenerla; sus diversas situaciones podrían ser el factor determinante de la elección de la modalidad de cursado.

E9: “... me parece muy importante la implementación de esta nueva modalidad para las generaciones venideras, no como una herramienta que nos haga perder el contacto humano, sino como un complemento de lo académico. Sería asombroso que, en un futuro, la presencialidad y la virtualidad fuesen una opción...”

Queda claro el posicionamiento de la educación en línea como una modalidad de enseñanza útil, descentralizadora y alternativa para lograr procesos de aprendizaje en aquellos estudiantes que no tengan problemas para adaptarse y les resulte más conveniente por su situación personal.

Por otro lado, los estudiantes de 2021, habiendo vivido dos años de confinamiento, manifestaron que extrañaban a sus compañeros.

E22: “Como un aspecto negativo de la virtualidad, es el relacionamiento entre estudiantes. Nada virtual sustituye la salida de una clase acompañando a un compañero a la parada, el vínculo que podés generar con tus compañeros. [...] Nos conocimos sentándonos en la misma mesa, mirándonos a los ojos, saliendo juntos de clase hacia la parada, esos pequeños detalles se pierden en la virtualidad. Sin embargo, este aspecto ‘negativo’, depende mucho de los estudiantes. Yo hice amigos de facultad en la virtualidad, por lo cual no lo considero algo imposible...”

El estudiante plantea uno de los grandes desafíos de la educación en línea: el desarraigo social e institucional. Sin embargo, también manifiesta que existen otros modos de socializar a través de la virtualidad. Es por esto que para muchos la modalidad que más se adaptaría a sus necesidades sería la híbrida o semipresencial.

4. Discusión

La educación en línea conlleva desafíos que han sido visibilizados con la masificación de esta forma de enseñanza ante el cierre de las instituciones educativas en todo el mundo provocado por la pandemia de covid-19, como demuestran Gil-Villa et al. (2020) y Maggio (2012). Ade-

más de la infraestructura necesaria, tanto para el docente como para el estudiante, como poseer un espacio físico propicio para el estudio y la necesidad de interacción social, surgen otros desafíos no menos importantes. En la educación en línea los estudiantes poseen un rol de alta responsabilidad en sus procesos de aprendizaje, lo que les permite transformarse en “estudiantes autónomos”, mientras que los docentes poseen un papel de facilitadores, a través de la planificación, dirección e implementación de la enseñanza (Chang Rhim y Han, 2020; Gil-Villa et al., 2020). En este contexto, es importante resaltar que todos los estudiantes entrevistados comenzaron sus estudios universitarios presencialmente. Mientras que los del año 2020 tuvieron dos años presenciales, los del 2021 tuvieron un año presencial. Ello significó un cambio radical en la forma de aprendizaje, socialización y arraigo institucional. Por ello, es interesante destacar que, independientemente del año en que cursaron, gran parte de los estudiantes quedaron satisfechos, no solo con la UC en general, sino también con sus aprendizajes en la modalidad en línea. La educación en línea forzada provocada por la pandemia de covid-19 generó tanto dificultades como la oportunidad de desarrollar habilidades adicionales (Rodés et al., 2021)... De hecho, en el año 2020 surge el reconocimiento estudiantil de que el confinamiento provocado por la pandemia afectó negativamente sus

procesos de aprendizaje. Uno de los desafíos es el desarrollo de la autorregulación, que permite establecer estrategias metacognitivas superiores, incluida la capacidad de cuestionar su forma de aprender, su efectividad, la capacidad de determinar si lograron las metas propuestas y cuestionar su rendimiento académico (Boekaerts y Rozendaal, 2010). Además, los habilita a buscar y encontrar estrategias alternativas que favorezcan su organización y su aprendizaje. En este sentido, los estudiantes manifestaron que la organización del aula virtual, la disponibilidad de un calendario y el acceso a los recursos didácticos con anticipación fueron claves en su organización personal, facilitando su adaptación a la educación en línea.

Otro aspecto interesante emergente fue la posibilidad de destacarse y ser evaluados mediante diferentes tipos de actividades, como expresaron Rodríguez Enríquez et al. (2014). Esta propuesta mejora el desempeño estudiantil aceptando la diversidad, favoreciendo los procesos de aprendizaje, posibilitando el desarrollo de habilidades de comunicación, además de adquirir y aplicar el conocimiento. Esto último es fundamental para que el aprendizaje sea significativo, ya que surge la necesidad de aplicarlo o utilizarlo para valorar su importancia (Fink, 2004). A partir de este aprendizaje fértil se desarrollan estructuras conceptuales que en conjunto se interrelacionan de diversas maneras con otras estructuras más complejas (Camilloni, 2013; Thompson, 2004).

En este trabajo se verificaron la importancia de establecer las condiciones de la evaluación certificativa al inicio del curso y la necesidad de tener un tiempo de transición para adaptarse a las condiciones de la evaluación en línea mediante cuestionarios escritos de autoevaluación que simulan las condiciones en las que se llevarán a cabo en la evaluación escrita.

Por último, los estudiantes entrevistados manifestaron de forma explícita su agradecimiento por haber tenido la oportunidad de participar. Se percibe una necesidad de contribuir y enriquecer futuras ediciones de la UC, así como una sensación de compañerismo y solidaridad a través del relato de sus propias experiencias y opiniones. Surge como protagonista de esta reflexión final la satisfacción de los estudiantes de sentirse útiles al transmitir sus propias experiencias, empoderados al poder participar de la evaluación de la UC, lo que los habilita a sentirse cocreadores de los espacios educativos (Gros Salvat, 2019; Könings et al., 2011; Pate et al., 2023; Santana Martel y Pérez-i-Garcias, 2020). Este acompañamiento de los docentes coordinadores al estudiante debería perpetuarse, lo que, sin duda, podría promover un arraigo institucional independientemente de las modalidades de enseñanza, favoreciendo el desarrollo de la educación en línea y el diseño participativo de cursos en la enseñanza universitaria.

Referencias bibliográficas

- Boekaerts, M., y Rozendaal, J. S. (2010). Using multiple calibration measures in order to capture the complex picture of what affects students' accuracy of feeling of confidence. *Learning and Instruction*, 20(4), 372-382. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.03.002>
- Camilloni, A. W. (2013). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*(7), 17-32. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/980
- Chang Rhim, H., y Han, H. (2020). Teaching online: Foundational concepts of online learning and practical guidelines. *Korean Journal Medicine Education*, 32(3), 175-183. <https://doi.org/10.3946/kjme.2020.171>
- Facultad de Medicina, Universidad de la República. (2024). *Dr. en Medicina: Perfil del egresado*. Recuperado de <https://www.fmed.edu.uy/ensenanza/carreras-de-grado/dr-en-medicina>
- Fink, L. D. (2004). A self-directed guide to designing courses for significant learning. Recuperado de https://www.acousticlab.org/dots_sample/general/Fink2003SelfDirected.pdf
- Flores, O., Del-Arco, I., y Silva, P. (2016). The flipped classroom model at the university: Analysis based on professors' and students' assessment in the educational field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(21). <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0022-1>
- Gil-Villa, E., Urchaga, J. D., y Sánchez-Fernández, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado Universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de Covid-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 65-85. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- Gros Salvat, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo en entornos digitales de aprendizaje*. <http://hdl.handle.net/2445/144898>
- Guerrero Fuentes, P. (2020). *La importancia de las TIC para la educación superior en tiempos de la pandemia por covid-19*. Recuperado de <https://faroeducativo.iberomx.com/2020/11/19/la-importancia-de-las-tic-para-la-educacion-superior-en-tiempos-de-la-pandemia-por-covid19/>
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., y Van Merriënboer, J. J. (2011). Participatory instructional redesign by students and teachers in secondary education: Effects on perceptions of instruction. *Instructional Science*, 39(5), 737-762. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9152-3>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Pate, C. M., Glymph, A., Joiner, T., y Bhagwandeem, R. (2023). Students as Co-creators of Educational Environments. En Evans, S. W., Owens, J. S., Bradshaw, C.P., Weist, M. D. (eds.), *Handbook of School Mental Health. Issues in Clinical Child Psychology*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20006-9_13
- Rodés, V., Porta, M., Garófalo, L., y Rodríguez Enríquez, C. (2021). Teacher Education in the Emergency: A MOOC-Inspired Teacher Professional Development Strategy Grounded in Critical Digital Pedagogy and Pedagogy of Care. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(12). <https://doi.org/10.5334/jime.657>
- Rodríguez Enríquez, C., Czerwonogora, A., Verde, J., y Doninalli, M. (2014). *Evaluación formativa y herramientas tecnológicas: Aportes transversales más allá de las aulas*. Editorial Comisión Sectorial de Educación Permanente, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/eduper/wp-content/uploads/sites/29/2015/09/evaluacion.pdf>
- Santana Martel, J. S., y Pérez-i-Garcias, A. (2020). Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 74. <https://doi.org/10.21556/educ-tec.2020.74.1799>
- Thompson, T. L. (2004). *The Learning Theories of David P. Ausubel: The Importance of Meaningful and Reception Learning*. University of Alaska-Southeast. Recuperado de <https://bit.ly/2v8aeEB>

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio
2. Adquisición de datos
3. Análisis de datos
4. Discusión de los resultados
5. Redacción del manuscrito
6. Aprobación de la versión final del manuscrito.

T. Freire: 1, 2, 3, 4, 5, 6

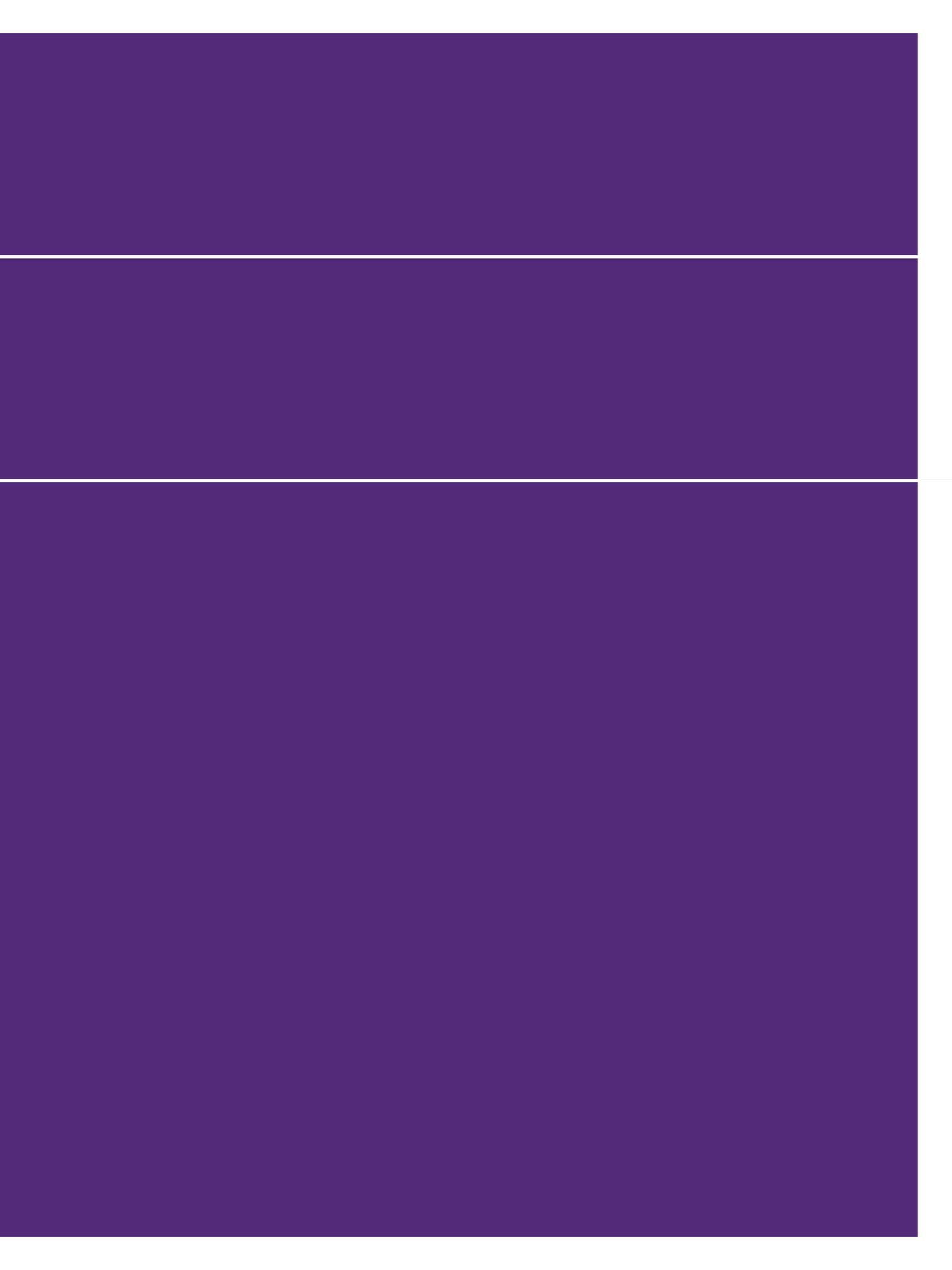
C. Rodríguez-Enríquez: 1, 4, 5, 6

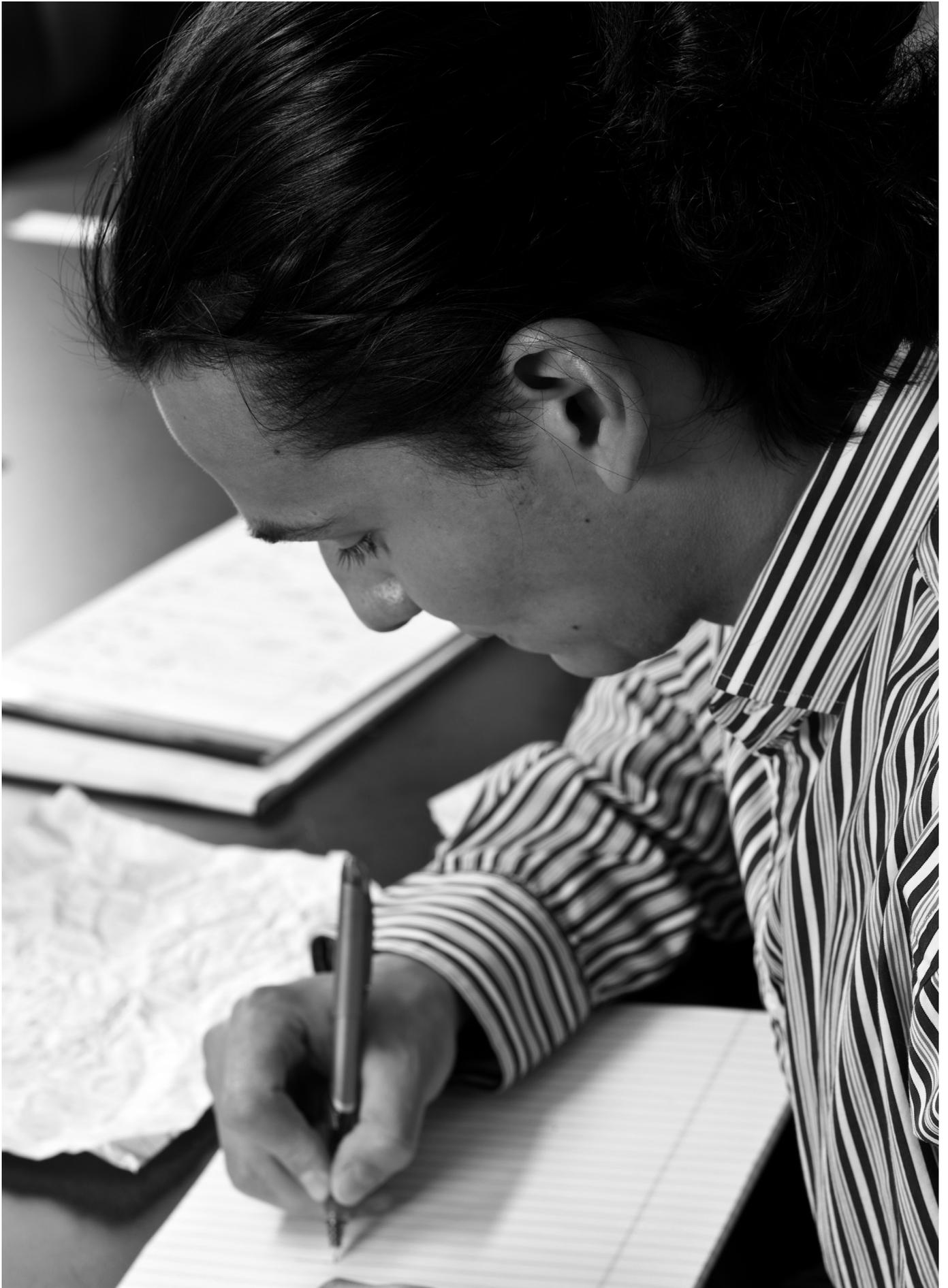
Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoyan los resultados de este estudio se encuentran disponibles a solicitud de los lectores.



Tesis





Teresa Freire
Edición 2021-2023
tfreiregard@gmail.com
tfreire@fmed.edu.uy

Evaluación del curso universitario Hematología e Inmunología de la carrera de Doctor en Medicina (Facultad de Medicina, Universidad de la República), dictado en línea en condiciones de emergencia, a través de las valoraciones estudiantiles y docentes

Resumen

Esta tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria se sitúa en el área de investigación de la tecnología educativa en articulación con la didáctica universitaria, con especial referencia a prácticas de profesionales docentes de las ciencias de la salud en la profesión académica.

El objetivo general de esta tesis fue recabar y analizar valoraciones de estudiantes y docentes en un curso de educación superior dictado en línea en condiciones de emergencia. El curso objeto de este estudio se denomina Hematología e Inmunología, el cual está ubicado en el sexto semestre de la carrera Doctor en Medicina de la Facultad de Medicina, Universidad de la República, Uruguay, dentro del ciclo básico clínico y comunitario. La estrategia epistemológica utilizada fue mixta, se desarrollaron abordajes cualitativos y cuantitativos para determinar recurrencias en las ediciones 2020 y 2021 del curso Hematología e Inmunología. Para relevar los datos, utilizamos cuestionarios adaptados de evaluación del curso, encuestas y entrevistas en profundidad. Recabamos y analizamos opiniones de docentes y estudiantes para detectar desafíos y oportunidades de dictado del curso en línea en un contexto de alta sensibilidad social provocado por la pandemia de covid-19.

De forma general, los estudiantes manifestaron su satisfacción con la organización y desarrollo de la unidad curricular, valorando la disposición docente, el aula virtual, las actividades de autoevaluación y de evaluación. Sin embargo, señalaron que la enseñanza en línea en condiciones de emergencia resulta dificultosa, especialmente para aquellos que no poseen las herramientas y el tiempo necesarios, y que necesitan de mayor interacción entre pares y con los docentes. Quedan expuestos los desafíos de esta modalidad de enseñanza que requiere mayor autonomía y autorregulación estudiantil. Por otro lado, también se destacaron las oportunidades de esta modalidad de enseñanza, como el ahorro de tiempo y la posibilidad de continuar la educación aun en condiciones de confinamiento social. El desarrollo de esta tesis también permitió evidenciar la dificultad de los docentes para adaptarse a este tipo de modalidad, particularmente por falta de tiempo y dificultad para interactuar con los estudiantes. En época de desarrollo de las tecnologías educativas digitales, se señala la necesidad de la formación en competencias digitales no solo del docente, sino también de los estudiantes.

Palabras clave: *evaluación, enseñanza en línea, valoraciones, tecnologías digitales educativas, educación superior.*

Abstract

This Master's thesis in University Teaching is located in the research area of educational technology, in articulation with university didactics, with special reference to practices of health sciences teaching professionals in the academic profession. Online teaching has been challenged in recent years due to the development of technological environments, platforms and tools that have led to a review of teacher training in relation to the ways of teaching and engaging with students. In this process, the use of information and communication technologies, especially digital ones, plays a fundamental role.

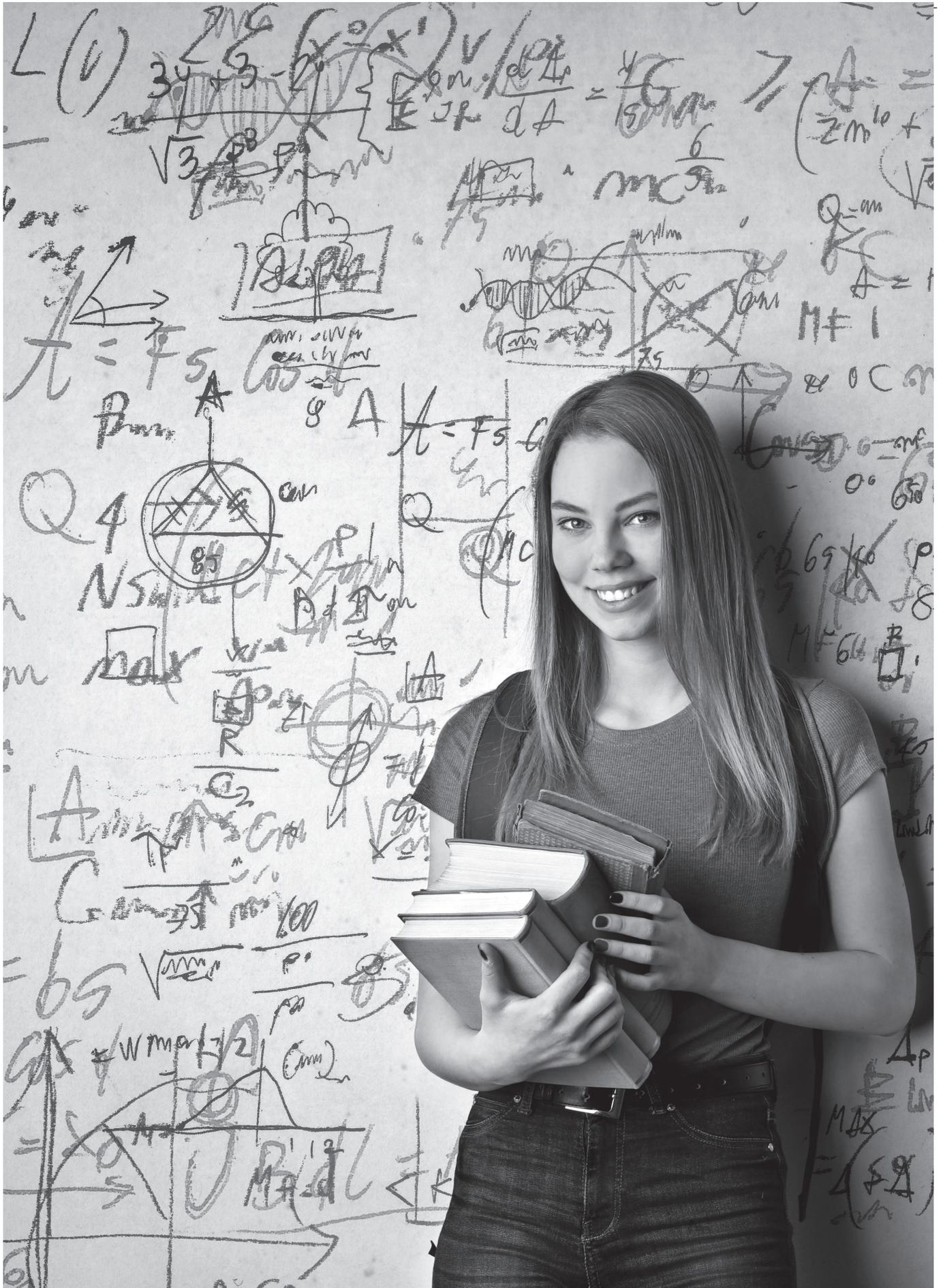
The general objective of this thesis was to collect and analyze evaluations from students and teachers in a higher education course taught online under emergency conditions. The course object of this study is called Hematology and Immunology, which is located in the sixth semester of the Doctor in Medicine degree at the Faculty of Medicine, University of the Republic, Uruguay, within the basic clinical and community cycle.

We used a mixed epistemological strategy, developing both qualitative and quantitative approaches to determine recurrences in the 2020 and 2021 editions of the Hematology and Immunology course. To collect the data, we used adapted course evaluation questionnaires, surveys and in-depth interviews. We collected and analyzed opinions from teachers and students to detect challenges and opportunities for teaching the online course in a context of high social sensitivity caused by the COVID-19 pandemic.

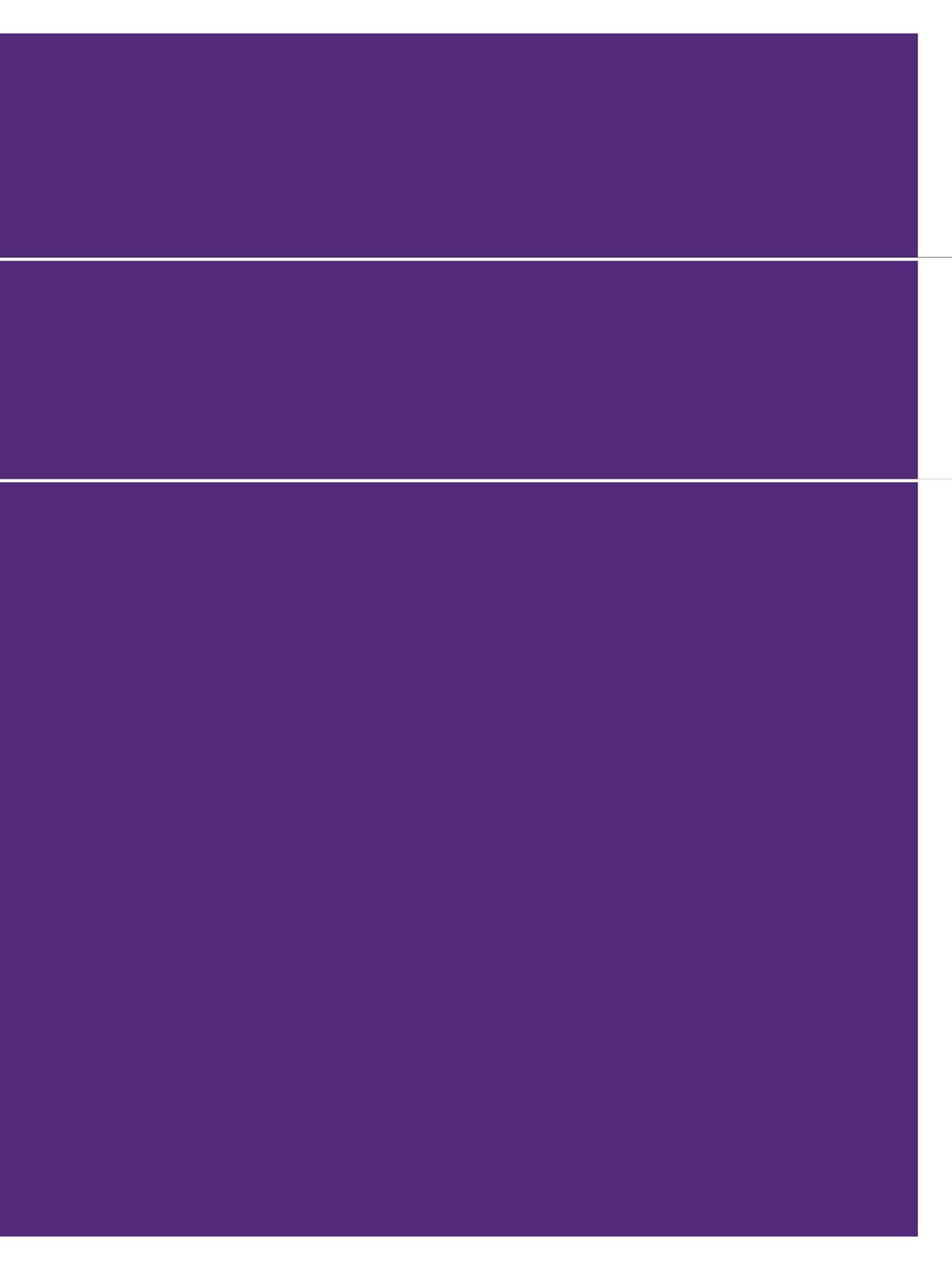
In general, students expressed their satisfaction with the organization and development of the course, valuing the teaching provision, the virtual classroom, and the self-assessment and evaluation activities. However, they pointed out that online teaching in emergency conditions is difficult, especially for those who do not have the necessary tools and time, and who need greater interaction between peers and with teachers. The challenges of this teaching modality that requires greater student autonomy and self-regulation were exposed.

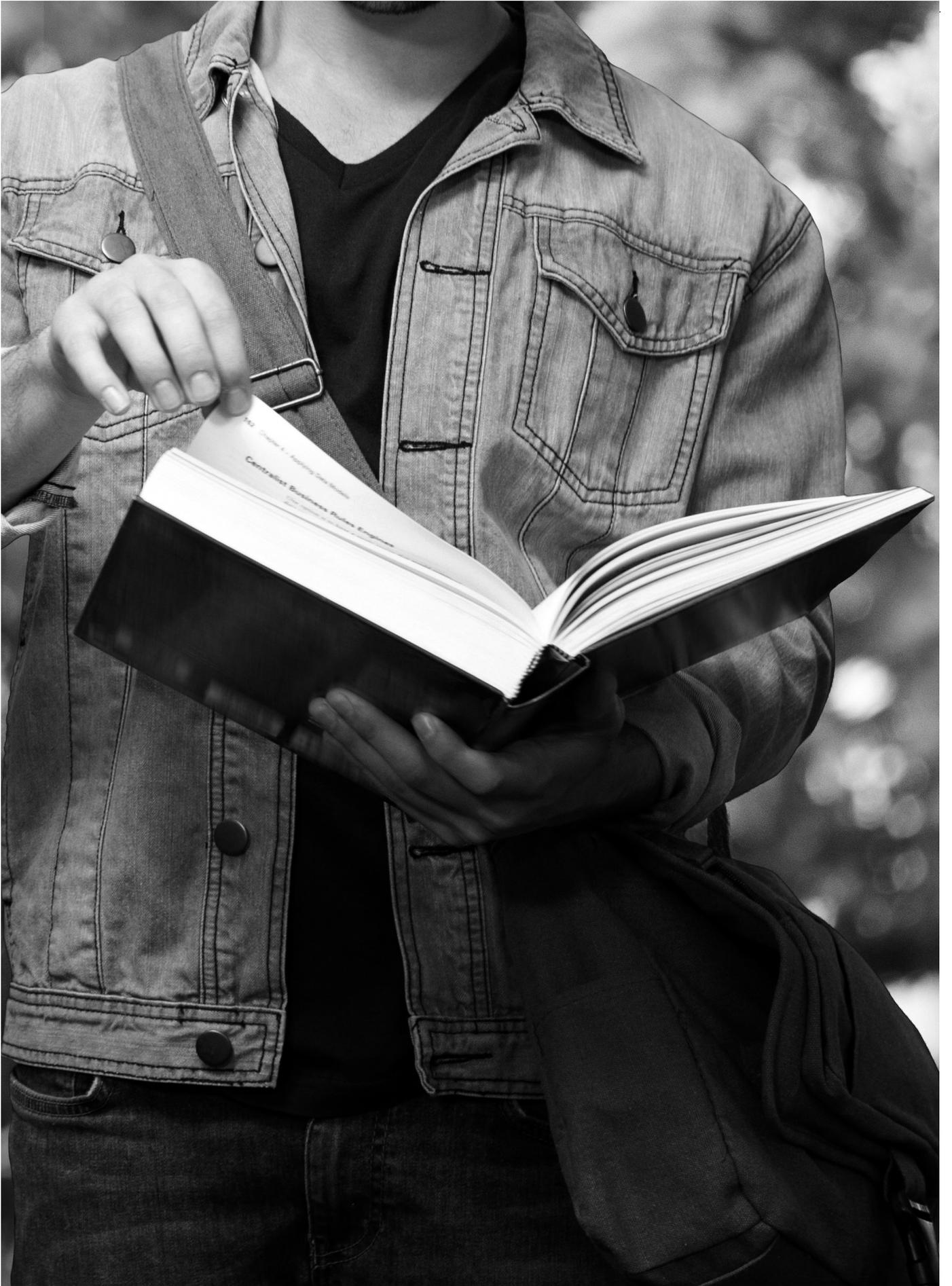
On the other hand, the opportunities of this type of teaching were also highlighted, such as time savings and the possibility of continuing with their education even in conditions of social confinement. The development of this thesis also made it possible to demonstrate the difficulty of teachers in adapting to this type of modality, particularly due to the lack of time and difficulty in interacting with students. In times of development of digital educational technologies, the need for training in digital skills is highlighted, not only for the teacher, but also for the students.

Keywords: *online teaching, evaluation, perceptions, educational digital technologies, superior education.*



En memoria





Gonzalo Perera (Rocha, 15/09/66 - 1/09/24)

Rocha no tan solo eres palmar¹

ERNESTO MORDECKI

El 12 de julio volvimos con Gonzalo de Rocha, respondiendo yo a una invitación para participar en el seminario MEDIA (Departamento de Modelización Estadística de Datos e Inteligencia Artificial) de los viernes que organiza el CURE (Centro Universitario Regional Este) de Rocha para todo el país. La suerte quiso que fuese personalmente en vez de dictarlo en línea. Eso motivó que Gonzalo viniera a buscarme al Uy Proa Sur Hotel de La Paloma, donde me alojé, para ir hasta la sede del CURE de Rocha. Luego de la charla, en la que participaron un conjunto de entusiastas científicos de diversas áreas, sumados a otros tantos en forma remota, almorzamos y volvimos juntos en el ómnibus desde Rocha hasta Tres Cruces. Imposible imaginar que esa sería la última vez que lo vería.

Luis Gonzalo Perera Ferrer nació en la ciudad de Rocha el 15 de setiembre de 1966 y murió el 1.º de setiembre de 2024, a los 57 años, en el balneario La Aguada, en el mismo departamento, donde residía. Un ataque respiratorio severo, que él pensó que podría superar como tantas otras veces, nos traicionó a él y a una cantidad impresionante de colegas y amigos que sufrimos una pérdida irreparable.

Gonzalo era una persona generosa. A lo largo de su vida conjugó su preocupación por lo social mediante una actividad política y gremial en diversos ámbitos. Pero también era generoso en la corta, alentó y ayudó a estudiar a una gran cantidad de jóvenes y no tan jóvenes para los que siempre tenía una propuesta de trabajo, de estudio, de superación.

Gonzalo era un hombre de familia. Su padre era coronel (retirado durante la dictadura) y profesor de matemática. Fue su primera inspiración intelectual, Gonzalo miraba desde lejos las clases particulares de su padre (quien durante la dictadura no pudo dictar clases en los liceos) y hacía secretamente sus primeras armas en la resolución de sistemas lineales dos por dos. Su madre era profesora de piano, a ella le atribuía su pasión por la música. Sus dos hijas eran el centro de su preocupación en lo familiar, estaba más allá de la distancia geográfica, vivía pendiente de sus avances, de sus temas, de sus preocupaciones.

Gonzalo era un matemático excepcional. Completó sus estudios de matemática (luego de venir de la Facultad de Química, donde jocosamente nos relataba lo difícil que le resultaba manipular tubos de ensayo), su licenciatura, maestría y doctorado (en 1994), bajo la dirección de nuestro querido profesor Mario Wschebor. En su doctorado propuso él mismo su tema de trabajo, los teoremas límites para variables dependientes multidimensionales, donde encontró una condición en la frontera del conjunto en la que se suman las varia-

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

bles que permiten obtener los resultados límites clásicos. Muy prontamente, durante su posdoctorado en París, codirigió una tesis de doctorado en Francia y dirigió después tesis de doctorado en Argentina y Uruguay.

Gonzalo era un científico de vanguardia. Como matemático se anticipaba a temas de relevancia. Como ejemplo de esto, fue el primero en Uruguay en estudiar la matemática de los modelos SIR (susceptibles-infectados-removidos) que luego fueron tan populares (varios años después de que nos los explicara) en la pandemia. También tempranamente estudió métodos de aprendizaje automático, nos explicó el enfoque estadístico (más acorde al gusto de nuestra comunidad) y el enfoque computacional, más heurístico, sus coincidencias y sus diferencias, mucho antes de que la inteligencia artificial y el Chat GPT hicieran su irrupción a nivel generalizado.

Gonzalo promovía la utilidad social de la ciencia. Su vocación por la matemática siempre lo encontró buscando aplicaciones. Su área de estudio, la probabilidad y la estadística, de por sí tiene un origen y un fin aplicado (más allá de contar con ramas teóricas abstractas), cuestión que lo llevó a colaborar en distintas áreas de aplicación. Es así que en 1998 participó en el equipo que recibió el Premio Nacional de Veterinaria y en el año 2000 (en su segunda edición) recibió el prestigioso premio especial en ciencias Caldeyro Barcia. Dicho premio se otorgaba por la importancia de los aportes multidisciplinarios. Se vinculó con el Instituto de Ingeniería Eléctrica de la Facultad de Ingeniería (FING), donde estudió la matemática de las telecomunicaciones, la calidad de los servicios y otros temas relacionados. Fue allí donde dirigió varias tesis de maestría en la temática y donde fundó el grupo ARTES (Análisis de Redes, Tráficos y Estadísticas de Servicios) a principios de los 2000. Otra etapa de aplicaciones se desarrolló en el CURE de Rocha. En esta etapa se dedicó a las aplicaciones estadísticas y de inteligencia artificial en la temática de los recursos naturales. Parte de este esfuerzo se materializó en las siete ediciones de las Jornadas de Estadística Aplicada en La Paloma, cuya última edición fue en octubre de 2023, en la que se encontraba la comunidad biológica y estadística local (del CURE) con los colegas de probabilidad y estadística del resto del país, en fecundos intercambios.

Gonzalo era un constructor institucional. A lo largo de su vida promovió la creación de diversas organizaciones, a nivel nacional e internacional. En particular fue el refundador del Laboratorio de Probabilidad y Estadística (fundado como Laboratorio de Estadística por su mentor, Gonzalo Pérez Iribarren), fundador del grupo ARTES (de interacción entre matemática y telecomunicaciones). En el este del país fue promotor de la carrera de Tecnólogo en Telecomunicaciones en Rocha, que comenzó a dictarse en 2009; fue fundador en 2013 del Polo de Desarrollo Universitario (PDU) MAREN (Modelización y Análisis de Recursos Naturales), que derivó en el MEDIA, con sede en el CURE de Rocha. Sumado a que participó del grupo impulsor de la creación del mismo CURE en su ciudad natal, fue director del CURE, nombrado en 2014, durante un período de importante consolidación. Gonzalo entendía claramente que a las instituciones las generan y las desarrollan personas. En ese sentido, mantenía viva la memoria de diversos colegas constructores del ecosistema académico del cual participaba: Gonzalo Pérez Iribarren (su primer profesor de estadística), Mario Wschebor Wonsever (su tutor de doctorado), Ariel Roche (colega del Laboratorio de Probabilidad y Estadística).

Gonzalo era un gran entusiasta, con una capacidad de liderazgo excepcional. Fue director del Laboratorio de Probabilidad y Estadística de

la FING, director del Instituto de Matemática y Estadística Rafael Laguardia en la misma facultad, tuvo destacada participación en las directivas de la Asociación de Docentes de Ingeniería (ADFI) y de la Universidad de la República (ADUR). Asimismo tuvo destacadas participaciones en el Partido Socialista y en el último período de su vida en el Partido Comunista, del cual fue secretario general en el departamento de Rocha y miembro de su Comité Central. Fue también activo miembro de la Sociedad Latinoamericana de Probabilidad y Estadística (hoy SLAPEM) y principal promotor de la organización del Octavo Congreso Latinoamericano de Probabilidad y Estadística Matemática en La Habana, Cuba (fue presidente del comité de programa y viajó a Cuba una semana antes para colaborar con la organización en un entorno con muchas dificultades).

Gonzalo era un intelectual activo, ávido lector de temas diversos (política, marxismo, ciencia, historia), escribió tres libros de divulgación matemática, un libro de texto y fue columnista activo de diversos medios de prensa; en particular, escribió durante varios años en *La República* y últimamente era el encargado de la contratapa de *El Popular*.

Estas líneas imprecisas e incompletas no pueden llegar a mostrar la dimensión de la pérdida que sufrimos. Su Rocha querido, la Universidad, el Centro Universitario Regional Este (CURE) y nuestro país han perdido a un excepcional ciudadano, matemático, estadístico aplicado, científico, activista. Solo nos queda superar el dolor y continuar su legado.

Montevideo, 25 de setiembre de 2024

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