

CUIDAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Mercedes Collazo

Universidad de la República, Uruguay
mercedes.collazo@cse.udelar.edu.uy

Carolina Cabrera

Universidad de la República, Uruguay
carolina.cabrera@cse.udelar.edu.uy

Nancy Peré

Universidad de la República, Uruguay
nancy.pere@cse.udelar.edu.uy

RECIBIDO: 30/10/2020

ACEPTADO: 13/12/2020

Resumen: Este artículo tiene como finalidad presentar una primera sistematización de las acciones, balances y perspectivas de la experiencia institucional de enseñanza en línea desarrollada por la Universidad de la República de Uruguay (Udelar) en el primer año de la pandemia mundial COVID-19. En su calidad de macrouniversidad pública¹, la Udelar se posicionó ante la emergencia sanitaria en una postura de firme compromiso con el cuidado de la salud de la población² y la preservación del derecho a la educación, el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles y la mitigación de los procesos de desigualdad educativa. Para ello adoptó medidas inmediatas de fortalecimiento de las condiciones de estudio en toda la institución, definió orientaciones generales para la replanificación de la enseñanza y la evaluación, promovió el apoyo didáctico y técnico a los docentes, así como la ayuda y la contención psicológica de los estudiantes universitarios. A su vez, llevó adelante acciones de seguimiento del proceso de reorganización educativa, tanto a nivel central como descentralizado, con el fin de ir ajustando de forma permanente la acción institucional. El año académico deja un saldo altamente positivo en los niveles de cobertura de cursos impartidos, con múltiples experimentaciones, posicionamientos y valoraciones de los actores universitarios. Se identifican prácticas enriquecidas y prácticas empobrecidas, pero fundamentalmente, un amplio abanico de aprendizajes institucionales que obligan en un futuro próximo a realizar un balance reflexivo colectivo de una experiencia profundamente removedora.

Palabras clave: enseñanza en línea, pandemia, inclusión, Udelar

1 Fundada hace más de 170 años, la Udelar concentra el 86% de la matrícula universitaria nacional y constituye el principal sostén de la estructura científica nacional con un 80% de investigadores integrados al Sistema Nacional de Investigadores del país.

2 En este sentido, desplegó una variedad de acciones de investigación, apoyo técnico científico y asistencial, junto con otros institutos de investigación científica del país, que respaldaron las políticas de salud nacionales para el control de la pandemia.

CARING FOR THE RIGHT TO HIGHER EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: This article aims to present a first systematization of the actions, balances and perspectives of the institutional experience of online teaching developed by the University of the Republic of Uruguay (Udelar) in the first year of the global COVID-19 pandemic. As a public macrouniversity, Udelar positioned itself in the face of the health emergency in a position of firm commitment to caring for the health of the population and the preservation of the right to education, the maintenance of student trajectories and the mitigation of the processes of educational inequality. For this, it adopted immediate measures to strengthen study conditions throughout the institution, defined general guidelines for the re-planning of teaching and evaluation, promoted didactic and technical support to teachers, as well as help and psychological containment of students. University students. It carried out follow-up actions of the educational reorganization process, both at the central and decentralized levels, in order to permanently adjust institutional action. The academic year leaves a highly positive balance in the levels of coverage of courses, with multiple experimentations, positions and evaluations of university actors. Enriched practices and impoverished practices are identified, but fundamentally, a wide range of institutional learning that forces in the near future to carry out a collective reflective balance of a deeply disturbing experience.

Key words: online teaching, pandemic, inclusión, Udelar

CUIDAR DO DIREITO AO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma primeira sistematização das ações, equilíbrios e perspectivas da experiência institucional de ensino em linha desenvolvida pela Universidade da República do Uruguai (Udelar) no primeiro ano da pandemia global COVID-19. Como macrouniversidade pública, a Udelar posicionou-se firmemente diante da emergência sanitária assumindo os compromissos: de cuidado com a saúde da população e com a preservação do direito à educação, de manutenção das trajetórias estudantis e de mitigação de processos de desigualdade educacional. Para isso, rapidamente adotou medidas para fortalecer as condições de estudo em toda a instituição, definiu diretrizes gerais para o replanejamento do ensino e da avaliação, promoveu apoio didático e técnico aos professores, bem como auxílio e contenção psicológica dos estudantes universitários. Por sua vez, realizou ações de acompanhamento do processo de reorganização educacional, tanto em nível central como descentralizado, com o objetivo de ajustar continuamente a ação institucional. O ano letivo deixa um saldo altamente positivo nos níveis de cobertura dos cursos ofertados, com múltiplas experimentações, posicionamentos e avaliações de atores universitários. Foram identificadas tanto práticas enriquecidas quanto empobrecidas, mas fundamentalmente, efetivou-se uma ampla gama de aprendizagens institucionais que obrigam -no futuro próximo- a realização de uma reavaliação reflexiva e coletiva dessa experiência profundamente perturbadora.

Palavras chaves: ensino em linha, pandemia, inclusão, Udelar

LA ANTICIPACIÓN DE LA EMERGENCIA, CONDICIONES DE PARTIDA Y PRIMERAS ACCIONES DE POLÍTICA INSTITUCIONAL

Antes de que se declarara la situación de emergencia sanitaria en el Uruguay, el 13 de marzo de 2020, la Udelar fue la primera institución educativa del país en suspender momentáneamente los cursos ante la aparición de los primeros casos de COVID 19. Se definieron varias acciones y lineamientos generales institucionales que buscaron promover la continuidad educativa en un escenario cuyo alcance temporal era incierto. En general, las primeras definiciones fueron adoptadas centralmente desde el Rectorado y en equipos mixtos técnico-políticos definidos especialmente para estos fines.

La Udelar partía de un escenario que presentaba como principales fortalezas contar con políticas institucionales de innovación educativa e impulso al desarrollo de la pedagogía universitaria desde los años 90, así como la existencia de unidades de asesoramiento pedagógico y unidades informáticas en todos los centros universitarios³, con experiencia de trabajo en red, la disponibilidad de un entorno virtual de aprendizaje institucional de uso generalizado, con mayor o menor versatilidad docente y el desarrollo de un programa central de respaldo al aprendizaje con amplia experiencia en tutorías y estrategias de apoyo a los estudiantes que podía poner en marcha de inmediato un sistema de contención amplio. Asimismo, estructuras de gestión curricular consolidadas en toda la Universidad con responsables de carreras que operaran como organizadores e interlocutores institucionales.

No obstante, también se identificaban debilidades relevantes: contar con una generación de ingreso 2020 que tuvo oportunidades mínimas de contacto con la institución y con sus pares, 50% de los cuales son primera generación de universitarios, y la identificación de núcleos estudiantiles que presentaban problemas de conectividad, disponibilidad de equipamiento y datos móviles.

En este contexto, se definieron desde el nivel central de gobierno un conjunto de medidas con la finalidad de generar mejores condiciones de estudio en toda la institución, entre estas, se destacan:

La compra masiva de licencias de Zoom y de Webex que permitieran expandir la capacidad de disponer de clases on line.

La generación de becas estudiantiles para la adjudicación de dispositivos informáticos (computadoras), previo proceso de postulación y selección para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. Si bien este instrumento fue definido y ejecutado centralmente, algunas facultades realizaron apoyos con recursos propios, tanto para generar mejores condiciones de acceso a dispositivos como a internet.

La adjudicación de fondos directos a los centros universitarios destinados a mejorar el equipamiento y la infraestructura educativa en el pasaje a la virtualidad⁴

La compra de recursos educativos específicos para viabilizar la formación práctica profesional en condiciones de emergencia: tabletas para la tutoría docente de los diseños proyectuales de arquitectura, equipamiento odontológico para controlar las condiciones de bioseguridad en las clínicas, equipamiento para el desarrollo de prácticas de simulación en enfermería, etc.

Desde el punto de vista del apoyo y el acompañamiento pedagógico-didáctico se realizaron una serie de acciones centrales, entre las que sobresalen:

La generación del sitio web <https://www.cse.udelar.edu.uy/recursos/> en el que se pusieron a disposición de la institución insumos variados: herramientas digitales múltiples, materiales de apoyo generados por las facultades, tutoriales sobre realización de recursos abiertos, documentos con

³ La estructura académico institucional de la Udelar se compone de facultades, escuelas, institutos y centros regionales universitarios.

⁴ Desde hace más de una década, el Prorectorado de Enseñanza de la Udelar realiza convocatorias a proyectos concursables para la financiación de equipamiento e infraestructura destinados a la enseñanza de grado. En este año se decidió adjudicar los fondos directamente de manera equitativa entre todos los centros universitarios.

orientaciones pedagógicas formulados centralmente, videos realizados por equipos docentes para dar visibilidad a las experiencias de pasaje a modalidad virtual de los cursos, enlaces a sitios internacionales de interés y noticias institucionales.

El pasaje de todos los cursos del Programa de Desarrollo Pedagógico⁵ central a la modalidad virtual para continuar con el perfeccionamiento de los equipos docentes y complementar las múltiples acciones de capacitación en el manejo de la enseñanza en línea impulsadas por equipos centrales y de los centros universitarios.

La realización de un seminario virtual con aportes académicos regionales y nacionales para abordar una temática crítica de la agenda institucional: la evaluación en línea.

Adicionalmente, estuvo presente desde el enfoque de trabajo institucional inicial, la necesidad de generar información acerca del proceso de enseñanza en línea que se llevaba a cabo. En ese sentido, se implementaron encuestas a distintos actores institucionales, cuyos resultados más relevantes son presentados en apartados siguientes.

LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES PARA LA ENSEÑANZA EN LÍNEA

La Udelar propuso desde el comienzo de la virtualidad al colectivo universitario algunas directrices pedagógicas básicas para guiar la replanificación educativa⁶. Estas recomendaciones tuvieron como marco de referencia las definiciones adoptadas, en el contexto de la pandemia, por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) en el sentido de: a) *asegurar el derecho a la educación superior de todas las personas en un marco de igualdad de oportunidades y de no-discriminación (...)*; b) *no dejar a ningún estudiante atrás (...)* en la convicción de que la crisis profundizará las desigualdades existentes y podrá generar otras nuevas; *revisar los marcos normativos y las políticas en curso para asegurar medidas que entiendan la educación como un continuo*, de modo de preservar la no interrupción de las trayectorias educativas.⁷

Resultaba primordial en el primer semestre hacer un especial esfuerzo para motivar la permanencia de los estudiantes de primer año que no habían adquirido, en general, las capacidades de autorregulación del aprendizaje exigidas por la formación superior y no pudieron construir aún grupos de estudio y apoyo. Se visualizaba que el aprendizaje sin presencialidad iba a afectar especialmente la afiliación de la Generación 2020 con perfiles socio económicos y culturales heterogéneos y condiciones desiguales para afrontar la emergencia.

Por otra parte, la amplia variedad epistemológica y pedagógica de los distintos campos de formación universitaria exigía soluciones esencialmente idóneas a cada uno de los cursos, pero se

⁵ Programa concursable promovido por el Prorectorado de Enseñanza para la realización de cursos, talleres y laboratorios, destinado a fortalecer la formación pedagógica y didáctica del personal docente de la Udelar y contribuir a su profesionalización académica.

⁶ Collazo, M. (2020). *Enseñanza en línea. Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación*. Uruguay: Udelar.

⁷ IESALC - UNESCO. *Informe COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Uruguay: Udelar.

entendió posible promover algunas recomendaciones para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación en línea con un carácter más genérico.

Se parte de la idea de un currículo universitario que se caracteriza por su extensión, su fragmentación y, en muchos casos, su alta presencialidad. Esto podría afectar la migración de la enseñanza en el sentido de reproducir las lógicas del formato presencial en los cursos en línea, lo que constituiría una práctica no deseable.

De este modo, la meta fundamental que orientó inicialmente la política institucional fue reducir al máximo la generación de un atraso curricular generalizado que comprometiera las trayectorias educativas de la mayoría de los estudiantes y concebir soluciones alternativas que compensaran las dificultades de participación que previsiblemente podría tener un número incierto de estudiantes.

Se definen así diez principios pedagógicos que jerarquizan las decisiones fundamentales que se debían tomar en materia de currículo, enseñanza y evaluación.

Principio de coordinación curricular. Se entendió fundamental el papel a cumplir por coordinadores, comisiones de carreras u organismos afines en el sentido de realizar un seguimiento curricular que garantizara el adecuado equilibrio de contenidos, actividades y evaluaciones entre los cursos, con la finalidad de no sobrecargar el tiempo de trabajo estudiantil.

Principio de relevancia de los contenidos de la formación. Se sugirió priorizar en la replanificación de los cursos el manejo de los contenidos nucleares de las disciplinas, hacer una selección de conocimientos que permitiera profundizar conceptualmente en los temas claves y no buscar abarcar el universo de contenidos previstos para la actividad presencial. La prudencia en la selección de los contenidos se entendió necesaria en todos los cursos, pero muy especialmente en los cursos iniciales de las carreras.

Principio de significatividad de los aprendizajes. Se recomendó planificar actividades de aprendizaje que resultaran significativas para el estudiante en el sentido de poner en juego procesos cognitivos complejos, de elaboración personal y aprendizaje comprensivo, y no de mera movilización y reconocimiento de datos o información. Para ello podría resultar particularmente apropiado y enriquecedor promover el aprendizaje colaborativo de modo de estimular procesos de construcción de conocimientos y circulación de saberes entre pares.

Principio de dosificación y disponibilidad de los materiales de estudio. Los cursos debían facilitar el material de estudio e indicar con precisión las lecturas a realizar con criterios de ponderación. No parecía una circunstancia apropiada para búsquedas bibliográficas autónomas ni profundizaciones extensas, especialmente en los cursos iniciales. Se aconsejó brindar guías de trabajo al estudiante de modo de facilitar la regulación personal del proceso de aprendizaje. Tener también especial cuidado con la accesibilidad de materiales educativos digitales en las situaciones de discapacidad.

Principio de uso de recursos accesibles y diferidos. La selección de recursos educativos para la enseñanza en línea debía reconocer las diferencias de posibilidades de acceso y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se sugirió que los archivos que debía cargar y/o

descargar el estudiante fueran de tamaños limitados y que cada recurso de aprendizaje empleado permaneciera disponible en la plataforma u otro repositorio para su uso diferido.

Principio de comunicación dialógica. Se sugirió planificar y reservar los momentos de encuentro directo o sincrónico con los estudiantes para promover el intercambio de ideas, aclaraciones, profundizaciones, reflexiones, debates que colaboraran en los procesos de construcción del conocimiento individual y colectivo.

Principio de consistencia entre enseñanza y evaluación. Se orientó en esta circunstancia preservar la necesaria consistencia del proceso educativo y cumplir con el criterio de que solo debían ser evaluados los contenidos nucleares que se seleccionaran para el dictado del curso en línea. En el caso de los cursos iniciales y troncales de las carreras como criterio imprescindible. Asimismo, se indicó cuidar la coherencia entre la complejidad de los procesos cognitivos que pone en juego cada curso y la propuesta e instrumentos de evaluación aplicados.

Principio de evaluación formativa. Se recomendó jerarquizar los procesos de evaluación formativa y concebirlas como un insumo relevante de la evaluación certificadora. Se entiende que la enseñanza en línea constituye una modalidad potencialmente privilegiada de desarrollo de procesos de evaluación formativa a lo largo de todo el curso, lo que facilita la devolución grupal e individual de logros, dificultades, abordaje de errores, indicaciones de reescritura, recomendaciones de mejora, etc., ya que esta se estructura primordialmente sobre la base de la actividad estudiantil y de la puesta en juego de su producción personal.

Principio de confianza y transparencia en el vínculo educativo. En este nuevo escenario se visualiza fundamental que los actores educativos establezcan un vínculo de mutua confianza y compromiso sostenido a lo largo del proceso de modo de alcanzar los resultados buscados, procurando no posicionarse a priori en una posición de incredulidad y reconociendo que se trata de una situación educativa nueva y experimental para todos.

Principio de flexibilidad normativa. El desarrollo de la enseñanza y la evaluación en línea, así como las medidas que se debían adoptar para preservar la continuidad educativa de todos los estudiantes exigían además una flexibilización normativa que involucrara los regímenes de cursado, evaluación y preiaturas o correlatividades. Asimismo, podría requerir acciones compensatorias o complementos de formación diseñados para cada situación de avance estudiantil.

LA ENSEÑANZA ALTERADA: DE LA SEMIPRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD DE EMERGENCIA

La institución no estaba preparada para esta circunstancia, pero disponía de una rica y amplia experiencia de enseñanza semipresencial desarrollada durante más de una década a través del uso de entornos virtuales de aprendizaje (plataforma EVA). Si bien los centros universitarios y los grupos docentes contaban con acumulaciones esencialmente variadas en el uso del EVA, en muchos casos se habían alcanzado desarrollos valiosos, que se esperaba fueran colectivizados y transferidos entre los docentes universitarios.

De acuerdo con el relevamiento realizado por la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en la última semana de marzo, el 70% de las carreras comenzaron a dictar

cursos teóricos y teórico-prácticos a distancia y un 20% se dispuso a hacerlo en los siguientes días. Quedaron postergados fundamentalmente los aprendizajes procedimentales y experienciales propios de las carreras profesionales (clínicas, pasantías, talleres de muy variada índole) y de las carreras académicas (laboratorios, trabajos de campo).

Esta indagación permitió constatar asimismo la existencia de un contingente numeroso de docentes con un fuerte compromiso pedagógico que se encontraba desplegando múltiples capacidades creativas para reorganizar sus cursos.

En los primeros días de esta emergencia, la mayoría de las carreras desarrollaron un trabajo muy dedicado, e incluso personalizado, para lograr la incorporación efectiva de los estudiantes de ingreso que recién habían tomado contacto con la vida universitaria.

La Udelar desarrolló durante el primer semestre fundamentalmente enseñanza en línea aplicada a los cursos teóricos, los cursos teórico-prácticos y las prácticas profesionales o académicas en sus componentes teóricos. En este sentido, resultó muy importante el esfuerzo realizado para avanzar en la enseñanza de los conocimientos prácticos de las disciplinas y las profesiones a través de simulaciones, análisis de casos u otros recursos educativos.

La reprogramación de las unidades curriculares para ser impartidas a distancia supuso primordialmente planificar: a) los recursos y materiales de estudio, b) las actividades de aprendizaje que se llevarían a cabo (individuales, grupales), c) los modos de comunicación e intercambio y d) las formas de evaluación que iban a retroalimentar el desempeño estudiantil y certificar los aprendizajes alcanzados.

En este marco, la estimación de los tiempos de trabajo estudiantil se entendió esencial. Los cursos en línea debían considerar las limitantes de dedicación y concentración en el estudio que podrían generarse en una situación de emergencia sanitaria. De este modo, se recomendó no proyectar los cursos previendo tiempos de dedicación completos, ni programar actividades a distancia con plazos breves de realización.

Para ello resultó fundamental priorizar en la replanificación de los cursos el tratamiento de los contenidos claves y la realización de actividades individuales o grupales de forma dosificada. La enseñanza en línea podía alentar un activismo no aconsejado en las presentes circunstancias. Es posible que algunos estudiantes, enfrentados a la variedad y volumen de demandas, resolvieran abandonar el cursado simultáneo previsto para el semestre.

Frente a situaciones en las que no fuera posible acceder a la bibliografía que recomendaba la unidad curricular, por encontrarse en formato papel o por no estar disponible de forma gratuita online, el equipo docente debía procurar aportar información complementaria. En este sentido, se aconsejó trabajar con los estudiantes los contenidos que se entendieran ausentes, conflictivos o requirieran abordajes complementarios.

La enseñanza en estas circunstancias exigió fijar pautas claras de funcionamiento, especialmente con grupos numerosos, que ayudaran a regular los aprendizajes: presentar de forma secuenciada recursos y actividades, establecer comunicaciones e intercambios ordenados con consignas claras, fijar los tiempos de respuesta a los estudiantes, registrar los encuentros para su uso diferido, realizar seguimiento y devolución de las actividades.

Las estrategias de enseñanza en función del número de estudiantes con el que trabajaba cada docente deberían ser parcialmente diferenciadas por las condiciones de personalización o masificación del proceso. Por ejemplo, la realización de clases expositivas en vivo para grupos masivos debía tener una corta duración. Podía resultar más eficiente disponer de clases grabadas y reservar los encuentros en vivo para realizar aclaraciones, profundizaciones, debates.

En ambos casos, no obstante, se entendió fundamental promover mecanismos de evaluación formativa que permitieran al estudiante autoevaluar su desempeño, regular su proceso de aprendizaje y aprender la lógica de los instrumentos de evaluación que se emplearían para la aprobación del curso, muy especialmente en el caso de los estudiantes noveles.

La evaluación formativa verdaderamente integrada a la secuencia educativa en un curso en línea o a distancia resulta un componente decisivo en la dinámica de la enseñanza.

Tabla 1. Tipo de enseñanza y evaluación formativa

TIPO DE ENSEÑANZA	TIPO DE ACTIVIDADES BÁSICAS	EVALUACIÓN FORMATIVA
Enseñanza personalizada	Clases en vivo dialogadas (registradas y disponibles) Clases grabadas (presentaciones, videos, tutoriales, etc.) Actividades individuales y grupales	Devolución sobre las producciones individuales y grupales Instrumentos de autoevaluación Evaluación entre pares
Enseñanza masiva	Clases expositivas en vivo de corta duración Clases grabadas (presentaciones, videos, tutoriales, etc.) Clases de aclaración y profundización Actividades individuales y grupales	Presentación de soluciones Instrumentos de evaluación con retroalimentación Instrumentos de autoevaluación Ejercitación de formatos de prueba

Fuente: elaboración propia

VARIEDAD DE CONTEXTOS EN LA EVALUACIÓN CERTIFICADORA

Las condiciones de enseñanza en una macrouniversidad resultaban determinantes de las modalidades de evaluación certificadora que se podían poner en juego.

Por un lado, la Udelar contaba con grupos masivos en los primeros años de varias carreras que condicionaban el uso de modalidades e instrumentos de evaluación tradicionales. Por otro lado, existían un sinnúmero de cursos avanzados que trabajan normalmente en condiciones adecuadas, con grupos manejables que permitían la individualización del estudiante.

La normativa que regula las carreras, denominada *Ordenanza de Estudios de Grado y otras Formaciones Terciarias*, asigna a la evaluación de los aprendizajes en la Udelar una función formativa, a la vez que una función de verificación y certificación de conocimientos.

En esta circunstancia, se entendió necesario priorizar en los grupos manejables la modalidad de evaluación continua construida a partir de la valoración del conjunto de las actividades y producciones personales que lleva a cabo el estudiante durante el curso. Se recomendó hacerlo mediante la construcción de una calificación síntesis del desempeño estudiantil y valorar de acuerdo con el tipo de trabajo académico realizado, si podía requerir o no un trabajo de síntesis final, escrito u oral a distancia. Se entiende que el seguimiento y la valoración de toda la producción personal de un estudiante en un lapso prolongado garantiza mayor validez predictiva a la calificación alcanzada.

En el caso de los grupos masivos que no permitieran individualización, se recomendó priorizar las pruebas en línea de ensayo, de respuesta corta reflexiva o de desarrollo personal, así como la realización de ejercicios o resolución de problemas asignados aleatoriamente. La validez predictiva en estos casos se podía incrementar mediante la ampliación en número y variedad de los instrumentos de control.

En las disciplinas que por su naturaleza y las condiciones de enseñanza masiva requirieran el uso de pruebas objetivas de opción múltiple en línea a través de la plataforma⁸, se planteó que debían cuidar especialmente un diseño con distribución aleatoria de preguntas, orden aleatorio de ítemes y opciones de respuesta, lapsos cortos de prueba y administración secuenciada de la misma a los efectos de no sobrecargar los servidores. Se valora que un diseño cuidadoso reduce mucho las posibilidades de copia, pero nunca resuelve totalmente la verificación de la identidad del estudiante.

Tabla 2. Tipos de evaluación certificadora según tipo de grupos

TIPO DE GRUPO	TIPO DE EVALUACIÓN CERTIFICADORA	FUENTES DE INFORMACIÓN
Grupos manejables que permiten la individualización	Certificación por evaluación continua	Actividades de producción personal realizadas por el estudiante durante el curso en línea
	Certificación por evaluación continua y evaluación sumativa	Actividades de producción personal realizadas por el estudiante durante el curso en línea y síntesis final (trabajo escrito, prueba oral a distancia)
Grupos masivos que no permiten la individualización	Certificación por evaluaciones sumativas parciales	Pruebas en línea (prioritariamente de ensayo o resolución de problemas)
	Certificación por evaluaciones sumativas parciales y evaluación sumativa final	Pruebas en línea y examen virtual o presencial.

Fuente: elaboración propia

⁸ Amaya, A., Betancor, L., Borlido, C., Bratschi, C., Cabrera, C., Collazo, M., Parentelli, V., Rodríguez, P. y Seoane, M. (2020). *Enseñanza en línea. Orientaciones para la aplicación de pruebas objetivas masivas en línea*. Uruguay: Udelar.

VALORACIÓN DEL PRIMER SEMESTRE DE LOS ACTORES UNIVERSITARIOS

Se presentan a continuación los principales hallazgos que arrojan los relevamientos realizados desde el nivel central de la Universidad a coordinadores de carreras, estudiantes y docentes. No obstante ello, es importante destacar que hubo otro conjunto de relevamientos realizados desde las facultades u otros organismos, que no se presentan en este trabajo.

Encuesta a coordinadores de carrera

En el mes de mayo de 2020, dos meses después de declarada a nivel nacional la emergencia sanitaria y puesta en marcha la virtualización de la enseñanza en la Udelar, desde la Unidad Académica (UA) de la CSE se realizó una encuesta⁹ a todas/os las/os referentes, coordinadoras/es o directoras/es, según el caso, de las 184 carreras de grado, técnicas y tecnológicas y ciclos iniciales optativos, implementadas/os en todas las facultades, institutos, escuelas y centros regionales de la Udelar.

La finalidad del relevamiento fue conocer la cobertura de los cursos implementados a través de diferentes estrategias de enseñanza en línea, los niveles de participación estudiantil relevados por los organismos de gestión curricular, así como las principales dificultades y aspectos positivos identificados durante el proceso de conversión de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual.

El cuestionario fue autoadministrado por vía electrónica y constaba de 20 preguntas de respuesta cerrada, aunque ofrecía espacios para introducir comentarios y 1 pregunta de respuesta abierta. Se obtuvieron 145 respuestas, aunque como se menciona y explica en los apartados que siguen, la cantidad tenida en cuenta osciló entre 98 y 145 según la pregunta.

Situación de pasaje a la virtualidad

Si se hace un conteo general, la Udelar ofreció en el primer semestre de este año 2720 cursos en modalidad virtual y quedaron sin dictarse 120 por tratarse de prácticas, talleres o clínicas. Dentro de ese conteo, 638 cursos de los primeros años de las carreras fueron transformados a modalidad virtual y 11 fueron postergados por involucrar aprendizajes prácticos.

Consultados acerca de la cantidad de unidades curriculares (UC)¹⁰ que estaba previsto implementar originalmente, y comparado ese número con la suma de la cantidad de UC que fueron completamente virtualizadas, convertidas parcialmente y las que no pudieron dictarse por tratarse de clínicas, prácticas, talleres, seminarios, hubo 98 respuestas correctas consideradas en el análisis de las carreras completas y 102 para los primeros años.

Si se consideran las carreras completas, en promedio el 73 % de las UC fueron completamente pasadas a formatos virtuales, el 23 % fueron parcialmente pasadas y en promedio un

9 Collazo, M. y Cabrera, C. (2020). *Enseñanza en línea. Principales resultados de la encuesta a las direcciones de carreras. Situación a Mayo 2020*. Uriuguay: Udelar.

10 Constituyen las unidades básicas (asignatura, seminario, taller, pasantía, etc.) que componen el mapa curricular de un determinado plan de estudios, con asignación de créditos específica y constancia en la certificación escolar correspondiente.

4 % no pudo ofrecerse y fueron postergadas. Esta cantidad varía si se consideran las áreas de organización de la Udelar (Tabla 3).

Si se hace foco en el primer año, el promedio de pasaje total asciende a 80 % de las UC, y en otro extremo el promedio de no pasaje es 1 %. También aquí hubo diferencias por área; el área salud, que en las carreras completas parecía haber postergado porcentajes considerables, hizo un pasaje total promedio de 84 % en el primer año. En cuanto a las actividades postergadas de primer año, el interior es el área de organización que presentó un promedio más alto, que llegó al 4 % (Tabla 4).

Tabla 3: Promedio de pasaje de UC a modalidad virtual para las carreras completas, en el total de Udelar, por área del conocimiento. N=98

CARRERA COMPLETA	Promedio población respuestas correctas (%)	Promedio por área respuestas correctas (%)			
		Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Salud	Social y Artística	Centros Universitarios Regionales, fuera de Montevideo
Pasaje total	73	77	39	75	79
Pasaje parcial	23	18	58	20	19
Sin pasaje	4	5	3	5	2

Fuente: elaboración propia

Tabla 4: Promedio de pasaje de UC a modalidad virtual para los primeros años de las carreras, en el total de Udelar, por área del conocimiento. N=102

PRIMER AÑO	Promedio población respuestas correctas (%)	Promedio por área respuestas correctas (%)			
		Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat	Salud	Social y Artística	Centros Universitarios Regionales, fuera de Montevideo
Pasaje total	80	86	84	72	82
Pasaje parcial	18	13	16	27	14
Sin pasaje	1	1	0	1	4

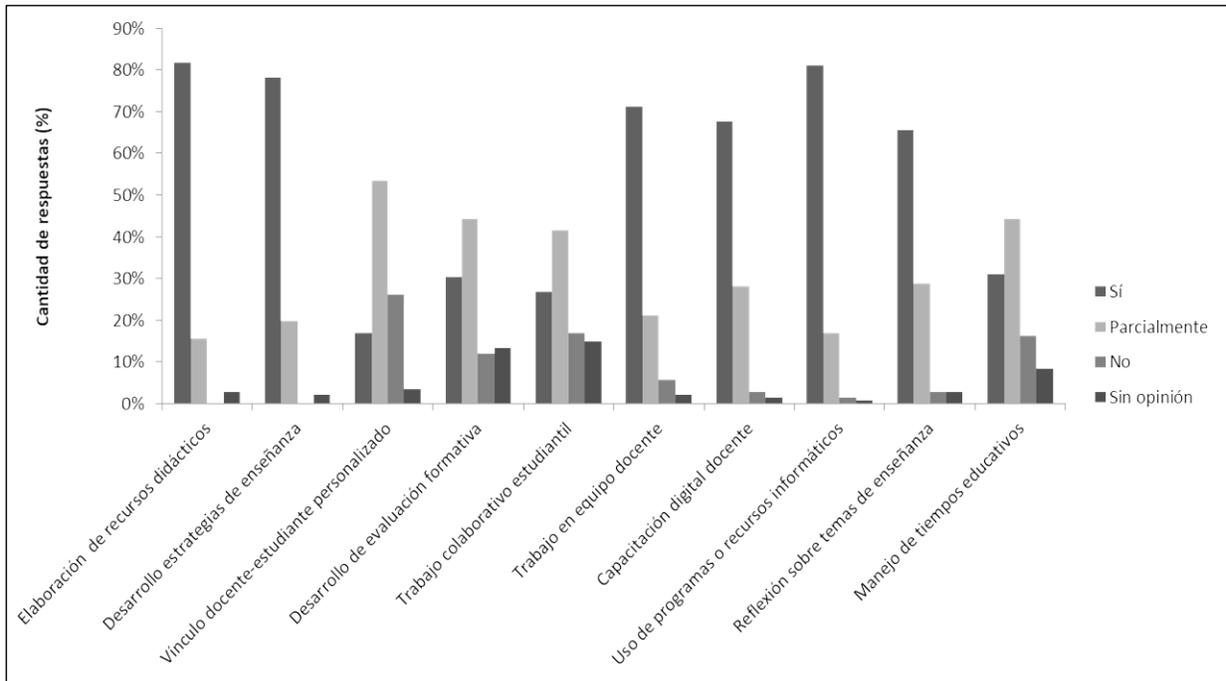
Fuente: elaboración propia

Aspectos positivos y dificultades

Cuando se les consultó a referentes de las carreras sobre aspectos positivos y dificultades del proceso de enseñanza en las actuales circunstancias de pasaje a una modalidad virtual, se obtuvieron 142 respuestas válidas.

Dentro de los aspectos positivos identificados en la experiencia de virtualización del primer semestre de 2020, más del 60 % de los responsables coinciden en identificar favorablemente la elaboración de recursos didácticos, el desarrollo de estrategias de enseñanza, el trabajo en equipo docente, la capacitación digital docente, el uso de programas informáticos y la reflexión general sobre temas de enseñanza. Puede identificarse a su vez un segundo grupo, de aspectos parcialmente positivos, que incluye el vínculo docente estudiante personalizado, el desarrollo de la evaluación formativa, el trabajo colaborativo estudiantil y el manejo de tiempos educativos, aunque todos estos son identificados por poblaciones menores que en el caso comentado antes, y alcanzan el 40-50 % de las respuestas. Es interesante considerar que a su vez algunos de estos aspectos, como el trabajo colaborativo entre estudiantes y el vínculo docente-estudiante personalizado no fueron considerados como aspectos positivos por un número considerable de responsables de carreras, cercano al 20 % (Figura 1).

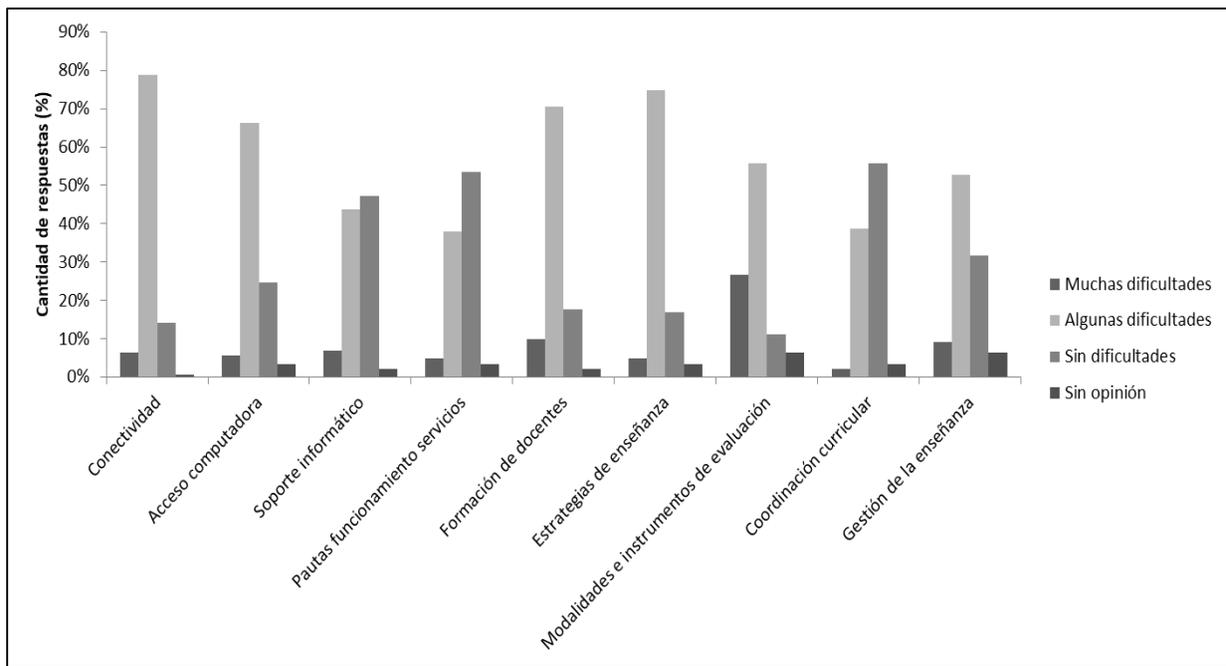
Figura 1: Aspectos positivos identificados por referentes de las carreras respecto al desarrollo de la enseñanza en línea en la situación de emergencia sanitaria.



Fuente: elaboración propia

Como se dijo, además de los aspectos positivos arrojados por esta situación, se les consultó a referentes de las carreras sobre las principales dificultades encontradas. Dentro de varias posibles dificultades preestablecidas en el cuestionario y en varios niveles de dificultad, es importante destacar que fue muy escaso el nivel de respuesta de “muchas dificultades” encontradas en todas las categorías. El caso más severo es el de la categoría “modalidades e instrumentos de evaluación”, donde respondieron el 27 % de las personas. Más del 60 % de los responsables de las carreras encontró “algunas dificultades” en este proceso en torno a dos grandes aspectos: el acceso a dispositivos informáticos o conexión a internet y la formación de docentes y el manejo de estrategias de enseñanza necesarias para encarar el pasaje de la presencialidad a la virtualidad (Figura 2).

Figura 2: Dificultades identificadas por referentes de las carreras respecto al desarrollo de la enseñanza en línea en la situación de emergencia sanitaria. N=142



Fuente: elaboración propia

Participación estudiantil

Sobre la base de 145 respuestas, el 59 % de referentes de las carreras estimó que más del 70% de las/os estudiantes estaba participando en los cursos ofrecidos, y ningún referente que estaba participando menos del 20 % de los estudiantes.

Si este mismo aspecto se focaliza en los primeros años, a grandes rasgos puede identificarse un descenso en la cantidad de carreras que registraban grandes niveles de participación (se pasó de un 59 % a 38 % de participación de más del 70 % del estudiantado).

Encuesta a estudiantes

Por parte de la Dirección General de Planeamiento de la Udelar (DGPLAN), y en articulación con un equipo centralmente designado para esta tarea se realizó una encuesta a estudiantes con el objetivo de conocer el grado de vinculación estudiantil, la satisfacción, las dificultades y los elementos positivos ante la virtualización de la enseñanza de grado.

Se implementó así una encuesta autoadministrada por vía web a una muestra de todos los estudiantes que registraron inscripción a algún curso en 2020 (99.839 personas).

El 84,5 % de estudiantes hizo cursos, y la proporción aumenta a 88,5 % en caso de generación 2020. En promedio entre todas las generaciones, los estudiantes realizaron entre 1 y 4 cursos durante el primer semestre 2020, siendo lo más frecuente la realización de dos de ellos (20,5 %), seguidos de cuatro (18,5 %), uno (17,7 %) y tres cursos (16,8 %). A grandes rasgos estas cantidades relativas siguen la tendencia de finalización de cursos: el 21,7 % de estudiantes completó un curso, el 20,1 % dos y el 14,8 % tres. Es importante destacar que el 8,3 % de las personas no completó ningún curso pese a haberse inscripto a alguno.

Consultados los estudiantes ingresantes de la generación 2020, acerca de motivos para la no realización de cursos virtuales, se identificó que el 52,6 % de estudiantes no pudo seguir estudiando por razones asociadas al cambio de modalidad de los cursos de presencial a virtual. A su vez, poco menos de un 30 % dejó los cursos por decisión propia y un 25 y 19,7 % por tener problemas de conectividad o falta de recursos informáticos respectivamente. Si esto se indaga en estudiantes con más experiencia, iniciados en la vida universitaria con anterioridad, la razón más frecuente de no participación en cursos es la decisión propia, también cercana al 30 % y los problemas de conectividad o falta de equipos informáticos descendieron al 12,4 y 6,7 % respectivamente.

En cuanto a la satisfacción con la propuesta educativa implementada, el 12,4 % de los cursantes se mostró muy satisfecho, el 43,6 % satisfecho y el 24,2 % ni insatisfecho ni satisfecho.

Desde el punto de vista del acompañamiento al proceso educativo, es importante remarcar un elemento identificado a su vez en otras universidades en esta situación, que tiene que ver con que la principal dificultad asociada a la modalidad virtual de los cursos fue la afectación emocional, que alcanzó al 66,5 % de los estudiantes. Dentro de un plano similar, el 50,3 % de los estudiantes identificó una sobrecarga en las actividades de enseñanza y el 49,2 % la falta de contacto con docentes. No obstante estas dificultades, el 85,4 % y el 82,2 % de los estudiantes consideró que no trasladarse para asistir a clases o poder ver las grabaciones en cualquier momento eran fortalezas asociadas a la nueva modalidad.

Encuesta a docentes

Del mismo modo que para estudiantes, se realizó una encuesta a docentes con el objetivo de relevar su opinión y situación en cuanto a dinámica laboral ante la virtualización de cursos; en este caso también fue una encuesta autoadministrada vía web, implementada por la DGPLAN en articulación con un equipo de trabajo más amplio. El universo estuvo comprendido por todos los docentes con vínculo contractual a abril 2020, sobre los que se encuestó a una muestra de 3.542 personas pertenecientes a todos los niveles jerárquicos.

El 74,7 % de los docentes realizó tareas de enseñanza de grado virtual durante este semestre. La cifra alcanza al máximo en los profesores adjuntos (82,8 %) y el mínimo en los ayudantes (66,2 %).

El pasaje a modalidad virtual implicó dedicar más horas que las previstas al inicio del semestre a esta tarea en el 55,8 % de los docentes, mientras que el 34,2 % le dedicaron la misma cantidad de tiempo y al 10 % le implicó menor carga horaria. Dentro de los que tuvieron que dedicar más horas que las previstas originalmente, el 78,5 % no contó con ningún instrumento de apoyo adicional, mientras que el 16 % reasignó horas dentro de sus otras tareas docentes y el 3,1 % contó con algún complemento salarial para ello.

El 58,3 % de los docentes percibió mayor estrés debido a las tareas de enseñanza si se lo compara con años anteriores. Este tipo de afectación es creciente a medida que aumenta el grado o la responsabilidad docente: pasó de un 54,9 % en los ayudantes a un 61,5 % en los profesores titulares.

En el mismo sentido que lo dicho antes, el 22,2 % de los docentes se sintió sobrecargado en sus quehaceres respecto a la enseñanza presencial, y el 51,4 % algo sobrecargado. Resulta positivo que para el 96,4 % de las personas las tareas pudieron realizarse total o parcialmente en equipo.

Ante la nueva modalidad de enseñanza, el 50,1 % de los docentes cree que el vínculo con los estudiantes empeoró y el 31,2 % que se mantuvo igual. De un modo similar, el 41,3 % cree que empeoró la evaluación y el 35,8 % que esta se mantuvo igual. Es importante en este sentido destacar en cuanto al trabajo en equipo docente, que el 57,2 % cree que se mantuvo igual, y el 30,3% que mejoró. En estas valoraciones no se aprecian grandes diferencias si se consideran de modo particular las respuestas de docentes pertenecientes a distinto nivel jerárquico.

Respecto al grado de satisfacción con las propuestas realizadas, el 55,2 % de los docentes se sintió satisfecho y el 20,4 % muy satisfecho, y no se registraron grandes diferencias por grado docente en esta tendencia. Del mismo modo, el 44,2 % se sintió satisfecho con el respaldo institucional recibido y el 25,7 % muy satisfecho.

Dentro de las dificultades encontradas, un 11-12 % de los docentes encontró la interrupción de estudios propios, en torno a un 5-6 % encontró muchas dificultades en las condiciones no adecuadas para la realización de esta tarea, así como una afectación emocional importante. Solamente el 4,4 % de los docentes declararon tener muchas dificultades tecnológicas, esta cifra varía entre un 3,1 y un 4,5 % de acuerdo con el grado académico docente, desde mayor dificultad en los ayudantes a menor dificultad en los profesores titulares.

El 58,3 % de los docentes entiende que sufrió más estrés que habitualmente debido a las tareas de enseñanza, y el 34,4 % no encontró ningún cambio en este sentido.

CONTINUIDAD EDUCATIVA, PRIMERAS VALORACIONES Y PROYECCIONES INSTITUCIONALES

Segundo semestre de enseñanzas mixtas e ingreso 2021

Las condiciones sanitarias del país permitieron poner en marcha durante la segunda mitad del año lectivo 2020 las actividades prácticas presenciales postergadas en el primer semestre, desarrollar los cursos prácticos curriculares correspondientes al segundo semestre y planificar modalidades de evaluación a distancia a la vez que presenciales, de acuerdo con las características de los campos de formación y las fortalezas de cada uno de los centros universitarios. Se definieron protocolos de presencialidad a nivel central y en todos los ámbitos, coordinados y supervisados por el Rectorado. Ello permitió el desarrollo de un año lectivo regular en la amplia mayoría de las carreras, viéndose afectadas, como se preveía, fundamentalmente las carreras del área de la salud por las dificultades de realización de las prácticas profesionales y pasantías en los servicios externos. Estas carreras son las únicas que presentan un atraso curricular que se prolongará a los primeros meses del año 2021. El inicio de cursos 2021 atenderá, por otra parte, las dificultades de la enseñanza media que debió prolongar sus periodos de exámenes hasta el mes de marzo. La Udelar iniciará los cursos de primer año en el mes de abril en la mayoría de los centros universitarios y algunas de ellos habilitarán el doble ingreso anual. Existe de todos modos un gran interrogante acerca del número de estudiantes que podrán inscribirse a la Udelar y especialmente de los niveles de conocimientos previos y la disposición anímica para iniciar su vida universitaria nuevamente en condiciones de virtualidad. Con la finalidad de respaldar esta transición, la Udelar planifica la realización de cursos propedéuticos transversales en disciplinas críticas, actividades virtuales de introducción a la vida universitaria y múltiples acciones de apoyo al ingreso desde el nivel central y desde los centros universitarios.

Balances preliminares

Los primeros estudios disponibles sobre el desarrollo de la enseñanza en línea en el contexto de la pandemia muestran, en el caso de la Udelar, un balance institucional altamente positivo en términos de cobertura de cursos y participación estudiantil en el primer semestre del año. Se logran sostener esencialmente las trayectorias educativas, con dilataciones de cursos en general no comprometidas.

No obstante, es posible que la afectación emocional de los estudiantes haya sido un elemento gravitante en los procesos de aprendizaje, aun sin deteriorar necesariamente los rendimientos iniciales. Ello unido al estrés y la vivencia de fuerte sobrecarga de trabajo por parte de los docentes, en un contexto de prolongación de la emergencia sanitaria, es posible que afecte el clima educativo institucional, las capacidades colectivas de compromiso educativo y finalmente los rendimientos finales de un periodo de la vida institucional excepcional. Los análisis de las trayectorias educativas, una vez culminado el año lectivo, podrán permitirnos aquilatar las capacidades de retención institucional, las calidades de las trayectorias académicas y los niveles de profundización de la desigualdad educativa.

Entre los principales logros identificados por los estudiantes y los docentes, se destaca en primer lugar el enorme avance en la elaboración de recursos educativos, especialmente de las clases grabadas, que permiten la recuperación del conocimiento de forma permanente. Existen indicios además de que la apertura de estos recursos y el intenso trabajo en equipo docente, han permitido mejorar la calidad de muchas propuestas educativas. Asimismo, las coordinaciones de carreras destacan favorablemente el trabajo académico en equipo, la capacitación técnica docente, el uso de nuevos recursos informáticos y la reflexión general sobre temas de enseñanza. Los tiempos docentes dedicados a la enseñanza de grado en la primera mitad del año fueron superiores a lo normal, lo que permitió posiblemente por primera vez una reflexividad pedagógica institucional más concentrada.

En el plano de las carencias, es claro que el centro de las dificultades pedagógicas estuvo focalizado en cierta sobrecarga de las actividades de aprendizaje y en los límites del vínculo educativo a distancia, destacado tanto por los docentes como por los estudiantes, de un modo probablemente más relevante en las carreras masivas. Es evidente que las instancias sincrónicas y en general las estrategias de comunicación resultaron insuficientes, lo que muestra con claridad los límites de una enseñanza en línea que no pudo ser planificada en términos de verdadera educación a distancia. Por otra parte, la preocupación por la evaluación a distancia ha sido una constante en los ámbitos de gestión curricular y docente, sin una resolución plenamente adecuada y que de garantía en todos los casos.

No obstante, y más allá de los importantes límites de la experiencia colectiva, llama la atención el alto nivel de satisfacción de los diferentes actores universitarios con un proceso de reinención pedagógica que deja un saldo esencialmente positivo y cierta percepción de que los objetivos políticos educativos buscados, fundamentalmente en términos de sostener la enseñanza universitaria, fueron cumplidos a cabalidad.

¿Ruptura de modelos pedagógicos?

Desde la teoría de la educación a distancia se ha insistido siempre en la idea de que pensar la educación virtual conduce necesariamente a reconsiderar los modos de enseñar y aprender en la modalidad presencial. La educación virtual permitiría, con un adecuado aprovechamiento del medio, la configuración de un modelo pedagógico alternativo a los formatos presenciales focalizados en la transmisión de conocimientos teóricos y el intercambio de saberes en el aula universitaria aunque el nivel terciario exige además aprendizajes procedimentales y experienciales, tanto en las carreras profesionales como académicas que no pueden ser sustituidas con formatos no presenciales (clínicas, pasantías, talleres, laboratorios y trabajos de campo).

La enseñanza en línea en condiciones de emergencia, en este sentido, no parece haber alterado de forma generalizada las lógicas de los modelos tradicionales expositivos. Uno de los usos comunes de las plataformas de videoconferencia fue la mudanza básica de las clases expositivas, incluso con los mismos tiempos exigidos para la presencialidad. Esta práctica se sostuvo en la idea de aproximar lo virtual a los formatos que se venían desarrollando en la presencialidad. En ese contexto el Zoom funcionó también como base para garantizar un “al menos que me vean” y establecer contacto con el grupo de estudiantes durante la emergencia.

En un primer análisis de las experiencias relevadas a nivel central de la Udelar, se puede afirmar que en algunos casos se diseñó una enseñanza virtual innovadora para el ámbito en que se estaba trabajando y en otros casos se buscó transferir de forma más o menos automática las clases presenciales expositivas al nuevo medio virtual. Por otra parte, parecen ser escasas las experiencias donde existió la posibilidad de emplear múltiples recursos al servicio de prácticas de enseñanza transformadoras contextualizadas con sentido inclusivo, de atención a la diversidad, la discapacidad, las diferentes formas de aprender, temática que también fue objeto de preocupación y acciones en este período.

Se instala así en la agenda de discusión actual la pregunta clave de en qué medida la enseñanza de emergencia que se llevó adelante en la pandemia respondió a alguno de los principios de la educación a distancia y, fundamentalmente, si nos deja algunas prácticas innovadoras que merecen ser preservadas, enriquecidas y generalizadas.

Un aspecto que resulta evidente es que la pandemia generó una ampliación y diversificación de los recursos tecnológicos disponibles en cada espacio educativo, en un contexto contemporáneo ya definido como de alta disponibilidad tecnológica (Maggio, 2012; Lion y Maggio, 2019). Los sistemas de videoconferencia, por ejemplo, se expandieron en todo el mundo; se volvieron visibles Webex, BigBlueBotton, Microsoft Team o Zoom, que compitieron para acceder a un mercado que demandaba muchos más recursos y que amplió además la capacidad de almacenamiento. Sin duda la necesidad de un vínculo virtual, visual, facial, gestual -sea escolar, familiar, laboral o del teletrabajo- hicieron que estas herramientas se tornaran imprescindibles, incluso a costos antes nunca considerados. A medida que se fueron desarrollando las acciones con el uso de tecnología, se fue generando más conocimiento sobre el manejo, las posibilidades y los intercambios. Los resultados positivos alcanzados habilitaron a su vez un avance muy importante en la confianza tecnológica y quizás una revitalización de un cierto optimismo pedagógico. Este fenómeno es sin duda un cambio que deberá ser analizado en términos de continuidad de la integración de recursos a la enseñanza universitaria.

Las mensajerías instantáneas también se dispararon en su uso, sea por Whatsapp como la más conocida, también Messenger o Facebook como espacios de difusión de actividades. El clásico correo electrónico fue potenciado para todo el intercambio y asociado a este se promovió el trabajo colaborativo a través del Drive. La interacción en un mismo instante con varias herramientas, del tipo videoconferencia con mensajería instantánea y un entorno donde se van disponibilizando las herramientas, se volvió algo cotidiano. Otro recurso muy utilizado, que sobreabundó, fue el webinar. Una vez conocida la eficacia de las videoconferencias y la facilidad de su publicación en portales de videos o de transmisión simultánea se expandió el uso para todos los temas y en cualquier momento. Se habilita entonces una disponibilidad de la palabra de expertos, de paneles y discusiones con una transmisión en vivo, que queda guardada y accesible para verlo en diferido a través de Youtube.

Desde hace tiempo se plantean recorridos múltiples, en los cuales un mismo contenido puede tener diversas performances pedagógicas de usos de los recursos tecnológicos. El proceso de hibridación entre lo presencial y lo virtual nos lleva a concebir estrategias múltiples para aprovechar

las tecnologías disponibles. Cómo lo virtual se potencia con encuentros presenciales, cómo se enriquecen los momentos presenciales a partir de un proceso que se viene desarrollando en lo virtual.

Capitalizar el aprendizaje institucional

De cara al año 2021 la Udelar deberá proyectar acciones que habiliten la colectivización y la sistematización de esta experiencia inédita, involucren a las autoridades, los colectivos docentes, los estudiantes, las unidades de asesoramiento pedagógico e informático, los equipos académicos centrales, así como los funcionarios de apoyo a la enseñanza que jugaron un rol decisivo en la posibilidad de sostener la enseñanza curricular en línea.

Se requiere a la vez desarrollar nuevos estudios que permitan analizar los efectos de la pandemia y la virtualidad en las trayectorias estudiantiles; las posibles transformaciones curriculares, la identificación de procesos de selección y reorganización de conocimientos adecuados a un enfoque curricular más sustantivo y menos enciclopédico; el análisis de los múltiples dimensiones didácticas involucradas en el diseño e implementación de los cursos virtuales en las más variadas disciplinas y desde sus peculiaridades epistemológicas; y la sistematización de los procesos de evaluación formativa y certificadora implementados, mediante la identificación de sus posibilidades y límites actuales.

Finalmente, estaremos requeridos de promover profundizaciones pedagógicas a través del estudio de casos que nos permitan reconocer prácticas mejoradas, enriquecidas o innovadoras que contribuyan al impulso de nuevas políticas institucionales de renovación pedagógica y democratización de la enseñanza universitaria en un sentido cada vez más ampliamente inclusivo.

Referencias bibliográficas

- Amaya, A., Betancor, L., Borlido, C., Bratschi, C., Cabrera, C., Collazo, M., Parentelli, V., Rodríguez, P. y Seoane, M. (2020). *Enseñanza en línea. Orientaciones para la aplicación de pruebas objetivas masivas en línea*. Uruguay: Udelar. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/08/EnsenanzaEnLinea-PautasEvaluacion4.pdf>
- Collazo, M. (2020). *Enseñanza en línea. Orientaciones básicas para el desarrollo de la enseñanza y la evaluación*. Uruguay: Udelar. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/08/EnsenanzaEnLinea-Orientaciones.pdf>
- Collazo, M., Cabrera, C. (2020). *Enseñanza en línea. Principales resultados de la encuesta a las direcciones de carreras*. Situación a mayo 2020. Uruguay: Udelar. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/08/EnsenanzaEnLinea-Encuesta.pdf>
- IESALC - UNESCO. (2020). *Informe COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

- Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos de la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10 (1), 13-25. Recuperado de <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacioneducativa/article/view/2878>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disponibilidad tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento Universitario. (2020). *Principales resultados de la Encuesta a estudiantes de la Udelar para la evaluación de la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre 2020*. Recuperado de https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2020/07/Resumen_Difusi%C3%B3n_Informe_encuesta-estudiantes.pdf
- Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento Universitario. (2020). *Principales resultados de la Encuesta a docentes de la Udelar sobre la propuesta educativa en la modalidad virtual del primer semestre de 2020*.