


El currículo y la enseñanza en la Universidad de la República (Uruguay) en contexto de emergencia: el impulso y su freno

The post-pandemic university curriculum and teaching at the University of the Republic (Uruguay): impulse and brake

Collazo Siques, Mercedes; Cabrera Di Piramo, Carolina; De Bellis Guerra, Sylvia

 **Mercedes Collazo Siques**
mercedes.collazo@cse.udelar.edu.uy
Universidad de la República, Uruguay

 **Carolina Cabrera Di Piramo**
Universidad de la República, Uruguay

 **Sylvia De Bellis Guerra** sylvia3055@gmail.com
Universidad de la República, Uruguay

El cardo

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
ISSN-e: 1851-1562
Periodicidad: Anual
núm. 19, 2023
elcardo98@gmail.com

Recepción: 12 Marzo 2023
Aprobación: 08 Mayo 2023
Publicación: 29 Agosto 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/567/5674121004/>

DOI: <https://doi.org/10.33255/1851.156/1583>

Resumen: El presente artículo tiene como finalidad analizar los principales procesos curriculares y de enseñanza desarrollados por la Universidad de la República (Udelar, Uruguay) en el período 2020-2022, en el marco de un escenario de macrouniversidad pública de acceso irrestricto que resolvió la no interrupción de sus actividades durante toda la emergencia sanitaria. Nuestra premisa implica que las políticas curriculares y de enseñanza promovidas centralmente y comunes para toda la universidad desde los años 2000, basadas en la diversificación, la flexibilización y la articulación curricular y que ponen en el centro del proceso educativo a los estudiantes, facilitaron la continuidad educativa en la pandemia. Durante los años 2020 y 2021 se implementaron medidas políticas y estudios de seguimiento que indican no solo el sostenimiento del derecho a la educación, sino también un avance en la reflexión y renovación pedagógica institucional. En el año 2022, y ante la ausencia de consensos acerca de la posibilidad de tender hacia una diversificación de modalidades de cursada, y fundamentalmente de evaluación, se retornó a una toma de decisiones descentralizada de las facultades, institutos, escuelas y centros regionales. Este proceso generó cierto freno a los desarrollos que se dieron anteriormente y obturó fundamentalmente la posibilidad de realizar un balance colectivo cuidadoso de una experiencia institucional inédita que seguramente implicó aprendizajes y avances pedagógicos valiosos, más allá de algunas prácticas empobrecedoras no sostenibles en el tiempo.

Palabras clave: currículo, pospandemia, universidad.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the main curricular and teaching processes developed by the University of the Republic (Udelar, Uruguay) in the period 2020-2022, within the framework of a public macro-university scenario of unrestricted access that resolved the non-interruption of their activities throughout the health emergency. Our premise implies that the curricular and teaching policies promoted centrally and common to the entire university since the 2000s, based on diversification, flexibility and curricular articulation

that placed students at the center of the educational process, enabled continuity in the pandemic. During the years 2020 and 2021, political measures and follow-up studies were implemented which indicate not only the support of the right to education, but also an advance in reflection and institutional pedagogical renewal. In the year 2022, and in the absence of consensus about the possibility of tending towards a diversification of modalities of study, and fundamentally of evaluation, there was a return to a decentralized decision-making of the faculties, institutes, schools and regional centers. This process generated a certain brake on the developments that occurred previously and fundamentally obstructed the possibility of carrying out a careful collective assessment of an unprecedented institutional experience that surely implied valuable learning and pedagogical advances, detached from some impoverishing practices that were not sustainable over time.

Keywords: curriculum, post-pandemic, university.

Introducción

Este artículo tiene como finalidad analizar los procesos curriculares y de enseñanza desarrollados por la Universidad de la República (Udelar, Uruguay) en el período 2020-2022, desde una mirada proveniente de una unidad académica central que tiene como función el asesoramiento en la toma de decisiones político-institucionales¹.

La Udelar es una macrouniversidad pública con acceso irrestricto que tiene una trayectoria de más de un siglo. Sobre la base de un perfil napoleónico de universidad, actualmente se ofrecen más de 400 ofertas de grado y posgrado y desarrollan en ella sus funciones aproximadamente 10.000 docentes y 100.000 estudiantes (Udelar, 2020a).

En marzo de 2020, declarada la emergencia sanitaria, la Udelar asumió como meta principal el sostenimiento del derecho a la educación. Con esta finalidad, y en corto plazo, debieron tomarse medidas que posibilitaran la continuidad del cursado de todas las carreras. En este aspecto, la Udelar fue la única institución de enseñanza que no cerró sus cursos en ningún momento, durante todo el período de la pandemia. Para lograr ese objetivo, se movilizaron una variedad de recursos de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje en línea que facilitaran la más amplia disponibilidad de cursado, con especial atención a los núcleos estudiantiles más vulnerables y a la generación de ingreso (Udelar, 2021a).

Institucionalmente aún no se dispone de un balance completo que permita concluir si se pudieron mantener los niveles de actividad pre-pandemia y si disminuyó o se profundizó la desigualdad educativa. No obstante, lo que aquí pretendemos es hacer un recorrido de distintos momentos y políticas institucionales curriculares y de enseñanza llevadas a cabo, para analizar de qué manera las definiciones institucionales adoptadas desde principios de la década de los 2000 generaron un sustrato para la toma de decisiones en los momentos de emergencia sanitaria. Posteriormente, en el período de pospandemia, las definiciones curriculares y de enseñanza se descentralizaron en las facultades, institutos, escuelas y centros universitarios regionales.

Entendemos el currículo universitario desde una perspectiva histórico social (Goodson, 2003), asumiéndolo como un elemento complejo y contradictorio (De Alba, 2007) y a la educación superior desde su concepción organizacional, que implica considerar a las lógicas institucionales y disciplinares como elementos estructurantes, constituyentes de este nivel educativo y de los cambios que allí ocurren (Clark, 1984). Para la realización de este estudio utilizamos como fuentes resoluciones y relevamientos institucionales de los últimos años. A continuación, planteamos un recorrido de las políticas curriculares y de enseñanza llevadas a cabo desde hace dos décadas, para luego entrar en las características que tuvieron las definiciones adoptadas durante la emergencia sanitaria y posterior a ella.

Políticas curriculares y de enseñanza universitarias de última generación

El conjunto de acciones tomadas por la Udelar fue posible gracias a un proceso que venía desarrollándose desde varios años atrás, y que tuvo un hito fundamental con la aprobación en 2011 de la «Ordenanza de Estudios de grado y otros programas de formación terciaria». En esta normativa, de aplicación en todas las formaciones que brinda la Udelar, se establecen orientaciones pedagógicas generales y específicas que encuadran la educación superior dentro de los principios de la escuela nueva, con centro en el estudiante, motivando procesos reflexivos y activos en la construcción de conocimientos, formando profesionales responsables y comprometidos, quedando conformadas dos grandes líneas de política curricular que la institución impulsó e impulsa centralmente desde entonces (Collazo, 2014).

En ese proceso de transformación se desarrollaron durante varios años líneas de política educativa, implementadas para toda la institución. La primera línea refiere a las políticas de diversificación, articulación y flexibilización curricular, que implican el desarrollo de la oferta terciaria y universitaria en todo el territorio nacional, acrecentando el número de carreras nuevas y replicando otras que solo se podían cursar en la capital del país. De esta manera, se brindan mejores condiciones para el ingreso (lo que tiene particular importancia dado el libre acceso que tiene la institución), la permanencia y la continuidad de los estudios. La adopción de esta política supuso adherir a un modelo curricular abierto, flexible y articulado, dejando de lado el modelo tradicional tubular y cerrado que no favorece la inclusión educativa. Queda estructurado el proceso de diversificación curricular universitaria, de oferta múltiple de carreras y perfiles, en consonancia con definiciones delineadas en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 y reafirmadas en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (cres) del año 2008. Estas definiciones se entienden decisivas para el crecimiento de la Udelar en el país y muy especialmente para la construcción del sistema terciario público nacional, apuntando al cumplimiento de la meta institucional de generalización de la enseñanza superior y terciaria.

Esta primera línea recoge la tradición de flexibilización de las carreras de ingeniería en la Udelar, con reformas de los planes de estudios que implementaron un modelo avanzado de apertura curricular, implementados

desde los años 90. Se incorporan tres criterios fundamentales de reestructura curricular, basados en la autonomía estudiantil y en la continuidad de los estudios:

La «flexibilidad curricular», entendida como posibilidad de diversificación de itinerarios curriculares por medio de actividades opcionales y electivas elegidas por los estudiantes (en acuerdo con las Comisiones de Carrera) de acuerdo con sus intereses y necesidades de formación.

La «articulación curricular», que permita una fluida movilidad horizontal y vertical, entre carreras universitarias y terciarias, propiciando la actividad de estudiantes que estudian y trabajan.

La «creditización» de todas las carreras con valores y parámetros comunes, a los efectos de facilitar el reconocimiento de los aprendizajes alcanzados en distintos contextos de formación e incluso en distintas instituciones o países. La clave de este proceso de diversificación curricular es la idea de que distintos recorridos pueden llevar a resultados equiparables o de razonable equivalencia, tanto en términos de propósitos como de calidades de formación.

Con este encuadre, la Udelar estimula una variedad de medidas de reestructuración curricular a nivel de cada carrera, entre ellas y entre áreas del conocimiento diferentes, que busca trascender las visiones más estrechas del discurso tecnocrático, asumiendo su diversidad epistemológica intrínseca.

La segunda línea de política educativa se encuentra en las políticas generales definidas por la Udelar centralmente desde 2006, en el marco del proceso de reforma universitaria, con el objetivo de fortalecer la integralidad de la formación profesional y académica en el grado, siguiendo el legado reformista latinoamericano y brindando educación superior orientada al desarrollo nacional. La formación integral, como un proceso que asocia la creación de conocimiento, la vinculación con el medio, el necesario trabajo conjunto que incorpore enfoques interdisciplinarios y estrategias multidisciplinares. Se busca la incorporación de nuevos saberes que equilibren la formación teórica y práctica y que articulen las funciones universitarias (enseñanza, investigación, extensión). Como consecuencia, se decide curricularizar la extensión universitaria para lograr una mayor vinculación con los problemas y necesidades de la sociedad, acordándose en este marco la generalización de las «prácticas integrales», entendidas como «aquellas que articulan al mismo tiempo aproximaciones interdisciplinarias y actividades de enseñanza, investigación y extensión y actividades en el medio» (Udelar, 2009).

En este caso, se recogen tradiciones educativas de las carreras del área de la Salud Humana que refieren a la integración curricular, la formación experiencial en contextos reales de práctica, el desarrollo de espacios multiprofesionales de formación, la promoción de la enseñanza activa, etc. (Collazo, 2015), así como también tradiciones extensionistas en la enseñanza de la arquitectura y de las bellas artes (Cano, 2016).

En el año 2016, a cinco años de aplicación de la Ordenanza de Estudios de Grado, se realizó una encuesta a los 58 coordinadores de las carreras que fueron actualizadas de acuerdo con este marco entre 2008 y 2014. Habiendo obtenido una tasa de respuesta del 78 %, las personas que cumplen ese rol declararon que el 45 % de las carreras tiene un nivel de flexibilidad superior al 25 % de créditos

optativos, un 31 % realizó adecuaciones curriculares que cuentan con 10-25 % de créditos optativos y el 24 % de las carreras ofrece menos del 10 % de los créditos en esa modalidad.

Si hacemos foco en las carreras que ofrecen mayor nivel de flexibilidad, podemos decir que estas se agrupan mayormente en el área social, seguidas de las del área de las tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat; por su parte, solamente una carrera del área salud presenta estos niveles de flexibilidad curricular. Aproximadamente la mitad de estas formaciones prevé en su plan de estudios nuevo o actualizado trayectorias y perfiles de formación variados.

Con respecto a las innovaciones implementadas en el currículo, el 55 % de los coordinadores de carrera entiende que este proceso de renovación curricular trajo aparejada una innovación significativa y el 29 % opinó que fue una innovación limitada. Estos tipos de innovación fueron en general propiciados por la incorporación de prácticas de extensión o vínculo con el medio en las mallas curriculares (en el 33 % de los casos), la incorporación de pasantías o prácticas profesionales (también en el 33 % de los casos), incorporación e incremento de espacios de interdisciplina (52 %) (Unidad Académica CSE, 2016).

Irrupción de la pandemia e impulso centralizador: políticas de enseñanza de emergencia

Las autoridades de Udelar, desde el comienzo de la pandemia y en función de la necesaria virtualidad, presentaron al colectivo universitario algunas directrices pedagógicas básicas para guiar la replanificación educativa, tomando como referencia definiciones adoptadas, en el mismo contexto 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 profundizaría las desigualdades existentes y podría 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 (IESALC, UNESCO, 2020).

En ese primer semestre 2020, con cursos recién comenzados (algunos sin iniciar aún), se debió hacer un importante esfuerzo para motivar la continuidad de los estudios, sobre todo en el caso de los estudiantes de ingreso, que no tenían aún las capacidades de cumplir con un aprendizaje autorregulado propio de la formación superior, ni tenían formados grupos de estudio, ni contacto con grupos de apoyo. Se visualizaba que el aprendizaje virtual iba a afectar particularmente a la Generación 2020 de perfiles socioeconómicos más vulnerables y con menos condiciones para superar la emergencia sanitaria y el aislamiento que se decretó en su primera etapa.

Existían, además, varios riesgos como consecuencia de características de gran parte de los currículos universitarios, por lo general muy extensos, fragmentados, muy contenidistas y con alta presencialidad en el dictado de los cursos. Uno, el atraso curricular generalizado que hiciera peligrar las trayectorias educativas de la mayoría de los estudiantes. Otro, la posibilidad de reproducir en formato

virtual las lógicas de las clases presenciales, extremo no deseable, que desconoce las particularidades de la educación a distancia.

Por lo tanto, desde el Prorectorado de Enseñanza se buscó generar un conjunto de medidas de carácter genérico, que pudiera respetar la variedad epistemológica de los distintos campos de formación, y que despertara la suficiente motivación en los estudiantes para empezar y/o continuar los cursos.

Las decisiones fundamentales que debían tomarse en materia de currículo, enseñanza y evaluación, están basadas en diez principios pedagógicos a tener en cuenta.

Principio de coordinación curricular. Se jerarquizó el papel de coordinadores, comisiones de carrera y organismos similares en cuanto a garantizar el equilibrio entre los contenidos, las actividades propuestas y la evaluación, preservando el tiempo de dedicación estudiantil.

Los primeros estudios de seguimiento de la enseñanza en línea muestran un especial esfuerzo de coordinación docente aunque requirió mayor tiempo de dedicación a la función, y cierta sobrecarga en el tiempo de actividades estudiantiles.

Principio de relevancia de los contenidos de la formación. Se sugirió la replanificación de los cursos estableciendo un orden de priorización de contenidos de las disciplinas, de manera de focalizar en conocimientos medulares, sobre todo en los cursos iniciales de las carreras.

Estos procesos de reelección de contenidos que aún no han sido evaluados, pueden resultar un valioso insumo de futuras reformulaciones de planes.

Principio de significatividad de los aprendizajes. En consonancia con el principio anterior, se recomendó que los aprendizajes propuestos resultaran significativos para el proceso cognitivo del estudiante, de manera de poder elaborar un aprendizaje comprensivo, preferentemente colaborativo con sus pares, y que no esté basado en la repetición de datos y de información.

Los primeros estudios muestran cierto déficit en la promoción docente de actividades de aprendizaje colaborativo.

Principio de dosificación y disponibilidad de los materiales de estudio. Se recomendó que el material de estudio debía estar indicado con detalle y disponible en todos los cursos. Se sugiere que se pongan guías de trabajo a disposición de los estudiantes, facilitando la autorregulación de esfuerzos y de tiempos de aprendizaje.

Si bien se hizo un importante esfuerzo en facilitar los materiales de estudio en un momento en el que no se podían utilizar las bibliotecas universitarias, debieron hacerse mayores esfuerzos de accesibilidad para estudiantes con situaciones de discapacidad.

Principio de uso de recursos accesibles y diferidos. Las diferentes situaciones personales de los estudiantes fueron determinantes en sus oportunidades de aprendizaje y de acceso a los materiales de estudio. Por ello se recomendó tener en cuenta estas diferencias en la selección de los recursos, con tamaños adecuados para carga y descarga. Asimismo, garantizar la disponibilidad de los recursos en las plataformas o repositorios empleados.

El acceso diferido a todos los recursos educativos, en particular las clases grabadas, es lo mejor valorado en la evaluación estudiantil.

Principio de comunicación dialógica. Se recomendó planificar y reservar los eventuales encuentros directos o sincrónicos con los estudiantes para promover la reflexión y el intercambio colectivo, realizar aclaraciones y debates, para colaborar en el proceso de la construcción del conocimiento individual y conjunto.

Este aspecto fue el componente más afectado durante la pandemia, sobre todo en grupos masivos.

Principio de consistencia entre enseñanza y evaluación. Este principio refiere a la necesaria consistencia del proceso educativo, por lo que se orientó en el sentido de que solo se evaluarán los contenidos nucleares seleccionados para el cursado en línea, cuidando la complejidad de los procesos cognitivos involucrados. Este criterio se entiende imprescindible en el caso de cursos iniciales y troncales. Además, la observancia del principio general requiere de la aplicación de instrumentos de evaluación en línea adecuados.

Este punto, aspecto fundamental del proceso educativo, probablemente sea uno de los puntos nodales en la reflexión y la profundización pedagógica necesarias al momento de la replanificación de la enseñanza y la evaluación.

Principio de evaluación formativa. Se sugirió dar más relevancia a la evaluación formativa, concibiéndola como relevante al momento de la certificación, más aun teniendo en cuenta que la virtualidad es una instancia propicia para que se desarrolle una evaluación de este carácter durante todo el curso.

Si bien se han diversificado instrumentos y modalidades de evaluación, en la dirección sugerida, los procesos de evaluación formativa se ven dificultados en los grupos masivos, y constituyen el principal punto de controversia en la disyuntiva virtualidad/presencialidad.

Principio de confianza y transparencia en el vínculo educativo. El nuevo escenario de enseñanza y de aprendizaje fue novedoso y experimental tanto para docentes como para estudiantes. Fue necesario que ambos colectivos establecieran como base un vínculo de mutua confianza y compromiso sostenido durante la totalidad de los cursos, de manera de poder lograr los resultados buscados.

En este aspecto, estudiantes y docentes muestran un grado de satisfacción que puede dar cuenta de la generación de un clima educativo adecuado a la situación.

Principio de flexibilidad normativa. La implementación de las medidas de la enseñanza y de la evaluación en línea que comprendieran a la totalidad del estudiantado, suponen además una flexibilidad normativa generalizada para las carreras de grado, que atendiera la situación excepcional, y que abarcara regímenes de cursado, régimen de preiaturas y modalidades de evaluación. Debían contemplarse también la adopción de acciones compensatorias y complementarias que pudieran requerirse al considerar cada individualidad estudiantil.

La preservación del derecho a la educación

Como consecuencia de las políticas centralizadas descritas anteriormente, se llevaron a cabo institucionalmente variados relevamientos que buscaban conocer la situación del pasaje de cursos a la modalidad virtual durante 2020 y 2021, los rendimientos estudiantiles y la percepción de docentes y estudiantes sobre la enseñanza en contexto de emergencia sanitaria.

El primer estudio disponible sobre actividad estudiantil y rendimientos del primer semestre del 2020 mostró una importante adhesión estudiantil e incluso una mejoría relativa en un importante número de carreras (Errandonea, Pereira, Orós, Yozzi, Moreira, Clavijo, 2020). En términos de cobertura educativa los estudios muestran que, durante el primer semestre de 2020, el 73 % de los cursos de grado fueron virtualizados de forma completa, el 23 % virtualizados parcialmente y un 4 % de los cursos postergados (Collazo y Cabrera, 2020). Si tomamos en cuenta que ese año había un total de 99.839 estudiantes inscriptos a cursos, tenemos que el 84,5 % de ellos los realizó en forma virtual (Udelar, 2020b).

Por su parte, en 2021 ya desde algunos meses antes de finalizar el año lectivo se previó que el 92,5 % de los cursos de grado fueran completamente dictados al 31 de diciembre, el 5,7 postergados y solamente el 1,8 % quedarían pendientes para 2022. De este modo, el cierre del año lectivo se realizaría de forma casi normal, solo con postergaciones focalizadas en las carreras con componentes de formación práctica profesional muy relevantes y limitaciones externas de desarrollo de pasantías (Udelar, 2021a).

Retorno a la descentralización política: ¿freno de los avances educativos?

En el momento del retorno progresivo a la presencialidad en el año 2021, la Udelar se encontró en un contexto de incremento de matrícula de ingreso estudiantil. Siguiendo datos institucionales, el ingreso en 2021 fue de 21.759 personas, lo que representó un aumento del 16 % con respecto al año anterior. Si bien la tendencia al alza de la matrícula estudiantil era un aspecto que se visualizaba desde hace años, en el momento inmediatamente posterior a la pandemia ese salto tuvo una envergadura mayor, y continuó ese patrón en 2022, año en el que ingresaron 19.363 personas. A su vez, en cuanto a la población estudiantil total, en 2019 era de 139.877 y se prevé que para 2024 sea de 151.417 (Udelar, 2022, Presentación de la Udelar en rendición de cuentas 13 de julio de 2022 ante el Parlamento nacional).

En ese momento, la modalidad de toma de decisiones acerca de la continuidad educativa tuvo variaciones. Entre el 12 de marzo de 2020 y abril de 2022 el Rectorado de la Udelar emitió 53 comunicados vinculados a la situación de la pandemia, en los que se incluían resoluciones sobre distintas temáticas, no solamente de enseñanza, que eran luego refrendados por el Consejo Directivo Central (CDC), órgano máximo de resolución institucional. Sin embargo, durante 2021 se adoptaron algunas resoluciones en el CDC que cambiaron la orientación general de las políticas educativas. Entre estas, destacamos que en febrero de 2021 se refrendó un comunicado del rector que expresaba que las evaluaciones de enero, febrero y marzo de 2021 debían hacerse en formato no presencial salvo excepciones y se solicitaba a las Facultades, Institutos, Escuelas y Centros Regionales que planificaran «un primer semestre 2021 bajo el supuesto que las actividades de enseñanza deberán instrumentarse de forma preponderantemente no presencial. En este sentido, las señales hacia docentes, estudiantes y la comunidad universitaria en general deberán ser lo más claras posible en el marco de la inevitable incertidumbre que impone la coyuntura» (Udelar, 2021b).

Cuatro meses después, se resolvió en ese mismo ámbito comenzar un «análisis de la posibilidad de incorporar progresivamente nuevos espacios de presencialidad para el desarrollo de las actividades» (Udelar, 2021c).

Como ejemplos de la variedad de decisiones tomadas al respecto por los servicios universitarios, mencionamos: la obligatoriedad de la presencialidad en clases y en evaluaciones adoptada por Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación², la paulatina incorporación de actividades presenciales manteniendo la virtualidad en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración³ y la delegación de decisión acerca de la modalidad de cada curso en los docentes de la Facultad de Ingeniería⁴.

Las políticas de enseñanza implementadas durante 2021 fueron múltiples e implicaron desde la habilitación y continuación de salas de Zoom para uso personal docente y estudiantil, un llamado central a equipamiento de gran porte, que permitió en varias Facultades, Institutos, Escuelas y Centros Universitarios la instalación de salas de clase híbridas, y la realización de relevamientos permanentes acerca de la situación de la enseñanza, tanto a docentes como a estudiantes.

En términos de las percepciones sobre calidad educativa, de acuerdo insumos obtenidos a partir de una encuesta realizada en diciembre de 2021 a los docentes coordinadores de carrera de la Udelar que tuvo una cobertura de 91 respuestas, es decir aproximadamente del 70 %, en general la calidad de la enseñanza pospandemia ha sido satisfactoria. En particular, el 65 % de los coordinadores de carrera opina que la calidad de las clases que han quedado disponibles como recurso, grabadas, es satisfactoria o muy satisfactoria, de modo similar a lo que ocurre con los encuentros virtuales sincrónicos que comenzaron a realizarse en estos nuevos escenarios y el diseño de los cursos en el entorno virtual de aprendizaje. También de manera positiva, el 75 % encuentra que la calidad en el acceso a bibliografía ha sido satisfactoria o muy satisfactoria (Tabla 1).

Tabla

Tabla 1: Percepciones de los coordinadores de carrera de la Udelar sobre calidad educativa en la pospandemia. Fuente: elaboración propia a partir de encuesta realizada durante 2021.

%	Clases grabadas	Encuentros sincrónicos	Diseño de cursos virtuales	Comunicación con docentes	Trabajo en grupos entre estudiantes	Autoevaluaciones	Exámenes virtuales	Acceso a bibliografía digital
Muy satisfactoria	15.4	18.7	18.7	11.0	6.6	1.1	7.7	25.3
Satisfactoria	59.3	57.1	63.7	62.6	48.4	33.0	34.1	53.8
Ni satisfactoria ni insatisfactoria	7.7	14.3	8.8	13.2	24.2	37.4	26.4	12.1
Insatisfactoria	2.2	4.4	1.1	6.6	12.1	6.6	13.2	4.4
Muy insatisfactoria	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.1	4.4	1.1
Todavía no se definió	15.4	5.5	7.7	6.6	8.8	20.9	14.3	3.3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Percepciones de los coordinadores de carrera de la Udelar sobre calidad educativa en la pospandemia
elaboración propia a partir de encuesta realizada durante 2021

Si se analiza el relacionamiento interpersonal ha sido visto como un aspecto satisfactorio o muy satisfactorio por más del 70 % de los coordinadores de carrera respecto a la comunicación entre docentes, y en menor medida el trabajo estudiantil en grupos que fue identificado como satisfactorio o muy satisfactorio por parte del 55 %. Como puede sospecharse, dada la complejidad que suele tener el tema, parcialmente diferente es el escenario de la evaluación. La calidad de la autoevaluación no es un elemento sobre el que haya opiniones unánimes; la realización de exámenes virtuales fue vista como satisfactoria por el 34 % de los coordinadores de carrera y un 26 % no la identificó como satisfactoria ni insatisfactoria (Tabla 1).

Consultados por la posibilidad de implementar diversificaciones en el régimen de cursada y evaluación, la mayoría de los docentes creía, a finales de 2021,

que no era posible tener un régimen de cursada a distancia (el 95 %), ni volver completamente a la presencialidad (74 %) ni tener un régimen híbrido de presencialidad y virtualidad en simultáneo (63 %). Algo similar ocurrió con la evaluación híbrida (que el 75 % de los docentes indicó que no cree que se pueda implementar), ni completamente a distancia (96 % de respuestas). Hubo un 44% de personas que creyeron que se podía volver a implementar una evaluación completamente presencial (Tabla 2).

Tabla 2

Tabla 2:

Tabla 2: Posibilidad de implementar diversificación de modalidades en los regímenes de cursada y evaluación. Fuente: elaboración propia a partir de encuesta realizada durante 2021.

	De cursada híbrida, presencial y a distancia a la vez	De cursada completamente a distancia	De cursada completamente presencial	De evaluación híbrida	De evaluación completamente a distancia	De evaluación completamente presencial
Sí	37.4	4.4	26.4	25.3	4.4	44.0
No	62.6	95.6	73.6	74.7	95.6	56.0

Posibilidad de implementar diversificación de modalidades en los regímenes de cursada y evaluación.
elaboración propia a partir de encuesta realizada durante 2021.

De algún modo estos datos sobre posibles modalidades de cursada y de evaluación muestran que no existe un gran acuerdo o consenso acerca de cómo seguir; en la modalidad de cursada ninguna alternativa parece completamente

plausible, y en la evaluación solamente parece menos complejo volver a una modalidad completamente presencial.

Por otra parte, de acuerdo a una encuesta realizada por la Dirección General de Planeamiento de la Udelar también durante 2021, el 62 % de los estudiantes de la Udelar creía en aquel momento que la enseñanza en 2022 debería ser mixta, seguida de un 23 % que creía que debía ser virtual o a distancia y un 15 % presencial. Si se hace foco en la opinión de los estudiantes por generación de ingreso, el 68 y 65 % de quienes ingresaron en 2020 y 2021 creía que la enseñanza debía ser mixta, mientras que este porcentaje disminuía al 60.5 % en las generaciones 2019 y anteriores. Esto de algún modo indica que quienes ingresaron en pandemia hicieron uso de las modalidades de cursada virtual y creen en mayor medida que esa debería ser la modalidad de cursada posteriormente. Interesa notar a su vez que el 41 % de los estudiantes cree que la definición acerca de la modalidad de cursada a seguir compromete la continuidad de sus estudios (Udelar, DGPLAN, 2021).

En este trabajo hemos recorrido las principales políticas educativas impulsadas por la Udelar antes y durante la pandemia, basadas en principios de enseñanza activa, así como de flexibilidad curricular y evaluativa, que tuvieron como principal propósito garantizar el sostenimiento de la formación de grado y el combate al rezago y el abandono, en un escenario de educación remota obligatoria. Culminada la pandemia, desde nuestro lugar de asesoramiento a las políticas centrales, se observa un proceso de cierto freno a los avances pedagógicos alcanzados. Probablemente en función de la dificultad de acordar medidas de salida comunes en un escenario de contextos educativos muy diversos (mayor o menor masificación, variedad de modalidades de formación, etc.), una visión crítica sobre ciertas experiencias de evaluación no presencial y la necesidad de recuperar la vida universitaria en comunidad. La opinión de los coordinadores de carreras acerca de la posible diversificación de modalidades, indicando que no parecía viable avanzar en la diversificación de modalidades de enseñanza y evaluación fue anticipatorio de este freno, a pesar de que a nivel estudiantil era claro que en cierta medida la continuidad educativa dependía de las modalidades de cursada, en un contexto a su vez de aumento de la matrícula de ingreso. Se podría afirmar que la Udelar priorizó el retorno a la mayor presencialidad posible, antes que la necesidad de sostener las trayectorias de los estudiantes que ingresaron o reingresaron gracias a la virtualidad o cuya continuidad educativa podía verse comprometida por esta situación. Asimismo, se obturó la posibilidad de realizar un balance colectivo cuidadoso de una experiencia institucional inédita que implicó aprendizajes y avances pedagógicos muy valiosos⁵, así como prácticas empobrecedoras que no debían sostenerse en el tiempo. De alguna manera, lo ocurrido reafirma características típicas del currículo universitario, cuyos cambios y adaptaciones son síntesis contradictorias de elementos nuevos y

tradiciones, resultantes de múltiples procesos institucionales que no necesariamente son coherentes (De Alba, 2007). De igual modo nos recuerda los postulados clásicos de Burton Clark (1986), que indican que la toma de decisiones en las instituciones de educación superior dependen en fuerte medida de la lógica particular de cada disciplina.

Referencias

- Cano, A. (2016). Debates de ayer y hoy: Algunos antecedentes de las nociones de extensión e integralidad en la Universidad de la República. *InterCambios*, 3(1), 13-23.
- Clark, B.R. (1984). *Perspectives on higher education. Eight disciplinary and comparative views*. University of California Press.
- Clark, B.R. (1986). *The higher education system*. California: University of California Press.
- Collazo, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *InterCambios*, 1, 37-43.
- Collazo, M. (2015). Currículo universitario e interdisciplinariedad: ¿Una nueva oportunidad? en *Clave Inter Educación Superior e Interdisciplina*. Espacio Interdisciplinario, Udelar.
- Collazo, M., Cabrera, C. (2020). *Enseñanza en línea. Principales resultados de la encuesta a las direcciones de carreras. Situación a mayo 2020*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad: el peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE. UNAM. Plaza y Valdés editores.
- Errandonea, G., Pereira, L., Orós, C., Yozzi, M., Moreira, N., Clavijo, E. (2020). *Informe comparado de registros de resultados en sga, de estudiantes de las generaciones de ingreso 2019 y 2020*. Unidad de Sistemas de Información de la Enseñanza, Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- Goodson I. F. (2003). *Estudio del currículum: casos y métodos*. Amorrortu.
- IESALC UNESCO (2020). *Informe COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después*. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones.
- Unidad Académica (2016). Estudio de la visión de los coordinadores de carreras sobre la aplicación de la Ordenanza de Estudios de Grado, Udelar, CSE.
- Universidad de la República. (2009). Renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión. *Hacia la reforma universitaria*, 11. Universidad de la República. https://udelar.edu.uy/pmb/opac_css/index.php?lvl=coll_see&id=4
- Universidad de la República (2011). Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria.
- Universidad de la República. (2020a). Propuesta de la Universidad de la República para el período presupuestal 2020-2024.
- Universidad de la República, Dirección General de Planeamiento Universitario (2020b). 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.

Universidad de la República (2021a). *La Universidad de la República frente al SARS-COV-2*. Ediciones Universitarias.

Universidad de la República (2021b), Consejo Directivo Central, Resolución N° 70, 9/2/21.

Universidad de la República (2021c), Consejo Directivo Central, Resolución N° 4, 8/6/21

Universidad de la República (2022). Presentación de la Udelar en rendición de cuentas 13 de julio de 2022 disponible en <https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2022/07/22.07.13-Presentacio%CC%81n-Udelar-Rendicio%CC%81n-de-Cuentas-2021.pdf> consultado el 23 de febrero de 2023

Notas

1. Las autoras forman parte de la Unidad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Udelar y tuvieron durante la emergencia socio sanitaria la responsabilidad de coordinación y monitoreo del desarrollo curricular y de orientar la enseñanza y la evaluación en línea.
2. Consejo de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Resolución N°12 del 17/11/21.
3. Consejo de Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Resolución N.º 2 del 1/11/2021.
4. Consejo de Facultad de Ingeniería. Resolución N°13 del 19/10/2021
5. <https://www.cse.udelar.edu.uy/recursos/>, recuperado el 16 de mayo de 2023.